



# **GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

CURSO ACADÉMICO: 2016/2017

“El problema es que cada uno vamos a lo nuestro”: Discurso y  
práctica intercultural en las aulas de Educación Infantil en  
Santander

*(“The problem seems to be that we each mind our own  
business”: Intercultural discourse and practice in Early  
Childhood Education in Santander”)*

**AUTOR:** Raquel Becerril Román

**DIRECTOR:** Iñigo González de la Fuente

*Junio, 2017 (Santander)*

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

## **Agradecimientos**

En este Trabajo de Fin de Grado son muchas las personas que han participado, tanto directa como indirectamente. En todo momento han mostrado su interés ya sea opinando, corrigiendo, aportando ideas y, sobre todo, transmitiendo fuerzas y motivaciones. Por lo tanto, quiero transmitir mi más sentido agradecimiento a todas estas personas, ya que han hecho posible la realización del presente trabajo.

En primer lugar, expresar mi total agradecimiento al profesor Iñigo González, director de esta investigación, por su colaboración, atención, orientación y seguimiento. A lo largo de estos meses, siempre ha mostrado su disponibilidad y ha resuelto mis dudas de la forma más rápida y eficaz posible.

Seguidamente, agradecer a los docentes entrevistados del C.E.I.P. Elena Quiroga de Peñacastillo, en Santander. Desde que les presenté la idea se mostraron participativos y han hecho todo lo posible por dedicarme parte de su tiempo para la realización de las entrevistas. Esta investigación, sin ellos, no hubiera sido posible.

Quiero agradecer, de un modo muy especial, a mi familia. Son los que me han permitido llegar hasta aquí, transmitiéndome los ánimos y la confianza necesaria para lograr todos mis objetivos.

Por último, y no por ello menos importante, a ti Darío. Por estar siempre a mi lado, por comprenderme, por no dejar que me rinda, por tu apoyo incesante, por ayudarme a realizar este trabajo.

A todos ellos, muchas gracias.

## ÍNDICE

0. RESUMEN/ABSTRACT .....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A LA INTERCULTURALIDAD INCLUSIVA.....	7
2.1. Evolución de las normativas que regulan la diversidad cultural en España ...	9
2.2. La interculturalidad en el ámbito educativo y análisis del Plan de Interculturalidad de Cantabria .....	10
2.3. La educación intercultural en Educación Infantil.....	18
2.4. El camino hacia la educación intercultural inclusiva.....	21
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	26
4. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO.....	28
5. LA INTERCULTURALIDAD EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO PÚBLICO ELENA QUIROGA .....	33
6. CONCLUSIONES.....	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
8. ANEXOS.....	54

## RESUMEN

En los últimos años se ha vivido en España una gran afluencia migratoria, que ha desembocado en un aumento de la diversidad cultural presente en los centros educativos. En este contexto, el objetivo general de la presente investigación es describir y analizar los procesos de implementación del Plan de Interculturalidad de Cantabria, en el segundo ciclo de Educación Infantil. Para ello, se ha apostado por una metodología cualitativa (estudio de caso) y, específicamente, se han realizado entrevistas a cuatro docentes (incluida la coordinadora de interculturalidad) pertenecientes al C.E.I.P Elena Quiroga de Peñacastillo (Santander). Los resultados muestran una escasa formación del profesorado, un conjunto de iniciativas que surgen a título individual (sin coordinación por parte del centro), y una actitud generalizada que no promueve una educación intercultural inclusiva.

**Palabras clave:** diversidad cultural, migración, interculturalidad, educación intercultural, educación intercultural inclusiva.

## ABSTRACT

Over the last years, there has been a large migratory influx, which has led to a wide cultural diversity in Spanish schools. In this context, the general aim of the current investigation is to describe and to analyze the implementation processes of the Interculturality Plan of Cantabria, in the second level of Early Childhood Education. In order to do it, the author has opted for a qualitative methodology (study case) and, specifically, there have been made interviews to four docents (included the interculturality cooperater) who belong to the C.E.I.P. Elena Quiroga de Peñacastillo (Santander). The results show a limited educational training of teachers, a set of initiative that appear as individual titles (without cooperation by the school center), and a generalized attitude which does not promote an inclusive intercultural education.

**Keywords:** cultural diversity, migration, interculturality, intercultural education, inclusive intercultural education.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el presente siglo, se ha vivido en España un gran aumento de los flujos migratorios que resulta incuestionable. Esto ha propiciado la acogida de un gran volumen de inmigrantes que tratan de mejorar sus vidas desembarcando en el país. Dicho fenómeno afecta de forma directa a la educación, ya que miles de niños/as de origen extranjero forman parte de las aulas presentes en los centros educativos de Cantabria y, más concretamente, de Santander, municipio que cuenta con 15.835 ciudadanos extranjeros según el Instituto Cántabro de Estadística (2011).

Comprendiendo la situación actual, se observa la existencia de una amplia diversidad cultural en las aulas de Educación Infantil. El alumnado extranjero precisa de respeto, valoración y cariño así como la atención de sus necesidades educativas, al igual que el resto de alumnos/as de este país. Esta cuestión es el reflejo de la necesidad de una educación intercultural inclusiva. Lo que se debe conseguir es que las escuelas potencien las características individuales de todo el alumnado, fomentando en todo momento su autosuperación y favoreciendo una educación igualitaria (Ríos, 2009).

Para comprender la situación que se vive en las aulas del Educación Infantil, se realizará un estudio de caso descriptivo con enfoque cualitativo en el Centro de Educación Infantil y Primaria Elena Quiroga. Dicha investigación se llevará a cabo a través de cuatro entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes, tres de ellas pertenecientes al segundo ciclo de Educación Infantil y una de ellas responsable de coordinar la interculturalidad en el centro.

Han sido numerosas las motivaciones que han suscitado esta investigación, una de ellas es la situación existente en las aulas de alumnado extranjero proveniente de diversos orígenes culturales. Dicha presencia resulta motivadora en el ámbito educativo, despertando el interés por la puesta en práctica de una educación intercultural que sea total, igualitaria e inclusiva. Es interesante, por otro lado, comprobar cómo son las relaciones que se establecen entre familia y escuela, de qué tipo son y si resultan beneficiosas para los alumnos/as. Se considera la motivación más importante el hecho de dar voz al profesorado, permitiendo que expresen sus vivencias e inquietudes.

Para asegurar una correcta adaptación del alumnado extranjero en los centros, tanto la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, como el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria y el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2005), garantizan la autonomía de los centros para elaborar sus propios planes que aseguren la atención a la diversidad. A su vez, se apuesta por un sistema educativo inclusivo e integrador que asegure la igualdad de oportunidades y fomente el desarrollo máximo de las propias potencialidades de todo el alumnado.

En este contexto, el C.E.I.P. Elena Quiroga, desarrolló su propio Plan de Interculturalidad. En él se especifica la necesidad del mismo debido al incremento de matriculaciones de alumnado extranjero. Este hecho también ha promovido que sea necesaria la presencia continuada de un profesor/a responsable de coordinar la interculturalidad en todo el centro. En el Elena Quiroga, basándose en lo establecido por el Plan de Interculturalidad de la Comunidad de Cantabria, va a primar la atención a aquel alumnado extranjero que tenga dificultades con el idioma. Para ello, se centrarán en el lenguaje y la comunicación de los mismos. La atención se realizará dos días a la semana, uno para el alumnado de Educación Infantil y, el otro, para el alumnado de Educación Primaria.

En cualquier caso, en este trabajo se apuesta por la idea de que la educación en la interculturalidad ha de llevarse a cabo independientemente de la existencia de alumnado extranjero en el aula, ya que igualmente es de vital importancia para los niños/as. Dicha educación forma parte de todo el alumnado a pesar de su origen o pertenencia a un grupo concreto. Los currícula educativos basados en la interculturalidad tratan de dar a conocer diversas culturas, promoviendo el respeto y la equidad en cada una de ellas, así como tratar de comprender el resto (Colectivo Eleuterio Quintanilla, 1996b). Por ello, resulta imprescindible trabajar la interculturalidad como un eje transversal del currículum, que esté presente en todas las áreas de conocimiento (Merino, Sala & Troiano, 2003).

Con la presente investigación se pretende dar respuesta a interrogantes como ¿cuáles son las dificultades que se presentan en la implementación del Plan de Interculturalidad respecto al alumnado extranjero, en el segundo ciclo de Educación

Infantil del Colegio Público Elena Quiroga de Santander? y ¿con qué propósito se trabaja la interculturalidad con el alumnado extranjero de dicha etapa en el mismo centro?

En esta línea, el objetivo general de esta investigación es describir y analizar los procesos de implementación del Plan de Interculturalidad de Cantabria respecto al alumnado extranjero, en el segundo ciclo de Educación Infantil del Colegio Público Elena Quiroga de Santander.

Del mismo modo, como objetivos complementarios, se pretende conocer el grado de importancia que la interculturalidad tiene para el profesorado del segundo ciclo de Educación Infantil del colegio Elena Quiroga, respecto a la inclusión del alumnado extranjero en el centro. También, es importante conocer el nivel de participación de las familias del centro en cuanto a la implementación de la inclusión intercultural. Asimismo, se tratará de comprobar las dificultades que existen en cuanto a la inclusión del alumnado extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil. Por último, se desea reflexionar si los procesos que se llevan a cabo son eficaces para lograr la inclusión del alumnado extranjero.

En estrecha relación con los objetivos, el trabajo persigue la verificación o la refutación de las siguientes hipótesis en cuanto al tema a tratar:

- La ausencia de formación e información de los docentes, puede reducir la importancia que estos le den a la interculturalidad.
- La escasa participación de las familias puede deberse a las dificultades que encuentran de comunicación tanto con el personal directivo como el docente del centro.
- La implementación de la inclusión intercultural es realizada a título individual por cada docente, no existiendo una coordinación del centro para tal labor.

Para la estructuración de dicho trabajo, se presentará primeramente el marco teórico, el cual aportará la información necesaria para la planificación, desarrollo y comprensión de la investigación. En segundo lugar, se indicará tanto el diseño metodológico como la población necesaria para realizar dicha investigación. A continuación, se recogerá el contexto sociohistórico sobre la inmigración a nivel autonómico, concretamente en Cantabria. Seguidamente, se presentarán los

resultados destacando los aspectos más relevantes de la investigación. Por último, se expondrán las conclusiones suscitadas a través de este estudio.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES A LA INTERCULTURALIDAD INCLUSIVA**

En la última década, se ha vivido una gran afluencia de movimientos migratorios que han afectado a gran parte del mundo. La migración, siguiendo a Castles y Miller (2004), no es un hecho surgido en el último periodo del siglo XX, sino que es un movimiento que se remonta a las épocas más antiguas de la Historia, siendo en todos los casos un medio para la evolución de la sociedad. En España, concretamente, se ha producido un sensible aumento de población, la cual se caracteriza por ser diversa y multicultural. De acuerdo a esta idea, autores como Godenau (2012: 1), señalan que “a mitad de la primera década del siglo XXI, España se convirtió, por primera vez y sólo durante unos años, en el principal destino de la inmigración en la Unión Europea”.

Este hecho, ha desencadenado un cambio de mentalidad en el ámbito educativo y propone retos relacionados con la interculturalidad, atención a la diversidad, o la educación compensatoria, entre otros (Manzano y Tomé, 2016), promoviendo en todo momento el respeto y la igualdad.

Se tiene que tener en cuenta que para llegar a la preocupación por asegurar una educación intercultural, previamente se ha debido comprender de manera pertinente la definición que aglutina todos los aspectos que abarca la interculturalidad. Según Sáez (2006: 871), se entiende que la educación intercultural:

Implica el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de las mismas. Se trata de una educación centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes.

La multiculturalidad, como coexistencia de diferentes culturas en una sociedad o país, debe quedar relegada a un segundo plano en favor de la interculturalidad. Bernabé Villodre (2012: 69-70) respalda esto señalando que

Una situación multicultural supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social. De modo que no supone un enriquecimiento cultural personal porque no implica contacto social entre culturas, situación que sí se produce con la interculturalidad.

Del mismo modo, Bernabé Villodre (2012: 70) indica que

La interculturalidad promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos (...) hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales y, finalmente, a una integración de culturas.

Una vez que se tiene claro el término, es evidente que una apuesta por la educación intercultural es clave para formar personas independientes, respetuosas con el resto de personas así como con sus repertorios culturales, siendo críticas con su entorno y el medio que les rodea. De acuerdo con Arroyo González (2013: 152), el objetivo de la educación intercultural “es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo”.

Al poner en práctica adecuadamente los preceptos mencionados anteriormente sobre interculturalidad, se dará paso a una inclusión educativa en la que se requiere la colaboración de todas las personas que componen el centro escolar, transformando gradualmente el sistema educativo. En consonancia a esto, Sáez (2006: 876) afirma que:

La educación inclusiva trata de plantear actuaciones globales que tengan en cuenta y favorezcan el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos, que se enfrenten a los estereotipos y prejuicios, que respeten la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural.

En lo que al término de inclusión se refiere, es importante mencionar que primeramente surgió para atender a personas con necesidades educativas especiales, transformándose posteriormente en una metodología educativa que pretendía abarcar la totalidad del alumnado, independientemente de sus características (religión, idioma, etnia, entre otros) o necesidades. Se extendió, de esta forma, hacia todos/as mediante el reconocimiento positivo de la diversidad en el aula (Arroyo González, 2013).

Lograr la inclusión educativa supone un largo camino por recorrer, aunque es cierto que ya se han dado pequeños pasos a través de los distintos cambios educativos, para facilitar la adquisición de la misma. Como ya se ha mencionado con anterioridad, llevando a cabo una adecuada planificación y praxis docente, se puede llegar a una educación intercultural inclusiva.

## **2.1. Evolución de las normativas que regulan la diversidad cultural en España**

Para llegar a lograr estos cambios educativos en lo que a la interculturalidad se refiere, previamente han existido leyes o planes, a nivel general, de actuación que regulaban permisos de residencia o trabajo, entre otros, de las personas inmigrantes. Es en los años ochenta cuando se aprueba la primera Ley de Derechos y Libertades de los extranjeros, la cual destacó por regular las condiciones de entrada y la concesión de permisos de trabajo y residencia (López Sala, 2007).

Seguidamente, se aprueba el Real Decreto 490/1995, por el que se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, con el cual, principalmente, se asegura la existencia de una adecuada comunicación e información entre el colectivo inmigrante y la sociedad de acogida, se promueve la integración social, se tienen en cuenta las propuestas de organizaciones sociales que favorezcan la convivencia entre los inmigrantes y la sociedad de acogida.

Para continuar, la Ley 4/2000 reconoció multitud de derechos de las personas extranjeras. Supuso un avance muy importante que, a su vez, generó polémica. El reconocimiento del derecho sanitario independientemente de la situación legal de estas personas, la regularización de dichas personas demostrando una estancia mínima de dos años junto con el desempeño de una actividad económica, y la

equiparación de los derechos de los extranjeros con los ciudadanos de nacionalidad española fueron algunos de los derechos establecidos en esta ley (López Sala, 2007).

No obstante, durante la última década se ha generado cierto temor debido a los ataques terroristas que ocurren prácticamente a diario en algún lugar del mundo. Este hecho ha permitido que las nuevas políticas de inmigración sufran profundas transformaciones. Muchos de los avances que supuso la ley 4/2000, en lo que a los derechos de las personas inmigrantes se refiere, desaparecieron con la aprobación de nuevas leyes.

Por ejemplo, con la ley 14/2003, el foco se centra en el cierre de las fronteras y se apuesta por un exhaustivo control de acceso. Además, garantiza la expulsión inmediata de todas aquellas personas sospechosas de ser peligrosas para la sociedad (López Sala, 2007). Ahora bien, ¿cuáles son los ítems que se tienen en cuenta para valorar si una persona es sospechosa?

Hay algo que no se puede olvidar: el Artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, establece que “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país”.

## **2.2. La interculturalidad en el ámbito educativo y análisis del Plan de Interculturalidad de Cantabria**

Una vez realizado este recorrido por las principales leyes que regulan la inmigración en España, se procede a tratar el ámbito educativo y a analizar las principales leyes, decretos y planes que regulan los derechos del alumnado extranjero en los centros educativos.

Resulta de gran importancia señalar en primer lugar que, actualmente se tiene asegurado el derecho a una educación en igualdad de oportunidades. Ello se puede ver reflejado en los artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño (1989) recogidos por UNICEF (2006: 22-23):

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación (...)

Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño (...).

Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo (...) y de facilitar el acceso.

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: (...) b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos (...); c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; (...).

Del mismo modo, en el Boletín Oficial del Estado, en concreto en el Real Decreto 732/1995, se recogen los siguientes derechos respecto a los estudiantes

#### Artículo 2.

Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes básicos sin más distinciones que las derivadas de su edad y de las enseñanzas que se encuentren cursando.

#### Artículo 12.

(...) todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza. (...).

La igualdad de oportunidades se promoverá mediante: a) La no discriminación por razón de nacimiento; raza; sexo; capacidad económica; nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. b) El establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades. c) La realización de políticas educativas de integración y de educación especial.

Los centros desarrollarán las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos, pondrán especial atención en el respeto de las normas de convivencia y establecerán planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro.

En lo que a la Comunidad Autónoma de Cantabria se refiere, tras la aprobación del Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar, se considera alumnado con necesidades educativas específicas a aquel alumnado extranjero que desconoce la lengua y la cultura españolas o que presenta una falta de conocimientos básicos. Por ello, debe existir un plan de actuación en los centros que asegure una correcta escolarización del alumnado que procede de otros países. Los aspectos más importantes para lograr esto, deben centrarse en lo siguiente:

La interculturalidad. El desarrollo de actitudes positivas hacia otras culturas en el ámbito escolar es el punto de partida para el reconocimiento y valoración de las mismas.

La integración. El fomento de la participación de este alumnado en la vida escolar debe contribuir a su identificación como un miembro más de la comunidad educativa así como al desarrollo de una imagen positiva de sí mismos.

La convivencia entendida como aceptación de la diferencia. La presencia de alumnado procedente de otros países y de otras culturas debe fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo y de las habilidades sociales necesarias para la convivencia y la aceptación del otro (Decreto 98/2005).

Del mismo modo, se debe asegurar una atención personalizada, una normalización de la situación personal del alumno/a y una adecuación de los aprendizajes al contexto de cada uno. Asimismo, queda establecido en dicho decreto que el alumnado extranjero se incorporará al centro atendiendo a su edad y competencia curricular. Además, se otorga una gran importancia a que el alumnado procedente de otros países adquiera un conocimiento adecuado de la lengua y la cultura españolas. Un ejemplo de ello, es cuando se aporta la siguiente propuesta:

Cuando este alumnado manifieste desconocimiento de la lengua y cultura españolas, participará en los programas de aprendizaje del idioma español durante el tiempo necesario para garantizar la adquisición de una adecuada competencia lingüística que le permita tanto el desenvolvimiento social como el progreso curricular. (Decreto 98/2005).

Para la implementación del Decreto 98/2005, la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria elabora en el año 2005 el Plan de Interculturalidad, con el fin

de promover el acceso y la permanencia del alumnado proveniente de diversas culturas teniendo como objetivo principal la adquisición cultural, lingüística, académica y profesional que garantice la inclusión en la sociedad receptora (Plan de Interculturalidad, 2005).

Una vez señalado el objetivo principal, se procede a analizar dicho plan resaltando aquellos aspectos relacionados con el alumnado procedente de otros países así como la labor del docente en particular y la del centro en general, ya que serán las bases de la investigación a realizar en el presente trabajo. Como punto de partida, resulta interesante recoger una primeras líneas del Plan de Interculturalidad, las cuales hacen referencia al gran enriquecimiento cultural que las personas inmigrantes aportan a la cultura receptora, lo cual genera sentimientos de respeto y tolerancia hacia lo diferente.

Sin embargo, en contraposición a esto, a medida que se va desarrollando dicho plan, se puede percibir que lo que realmente interesa es que el alumnado extranjero logre la adquisición de una segunda lengua y la compensación del desfase curricular. Por ejemplo, se hace una mención especial en cuanto a las características educativas de las distintas procedencias. En el caso de países hispanohablantes, en los que el idioma es el español, el alumnado no necesita una adquisición de una segunda lengua, pero sí presenta un gran desfase curricular que debe ser equilibrado con las distintas medidas educativas que se lleven a cabo en el centro. Por otro lado, en el caso del alumnado procedente de países con habla no hispana (Rusia, Países del Este), presentan problemas de socialización a causa del idioma y, en cambio, su nivel académico es adecuado. Tal y como recoge Rodríguez Navarro *et al.* (2011: 104):

De forma general podemos decir que todas las autonomías consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia, si bien es cierto que a pesar de estas declaraciones, muchas de las acciones escolares llevadas a cabo, se realizan desde la compensación, desde déficits a solventar.

A causa de lo citado anteriormente, se puede deducir que el principal objetivo que persigue el sistema educativo español es paliar toda aquella diferencia existente en el alumnado extranjero que es considerada como negativa para el desarrollo académico favorable. Desde su comienzo, la escuela ha resultado un instrumento con

una finalidad asimilacionista, capaz de conducir el pensamiento y la personalidad del alumnado que, posteriormente, formará parte de una cultura con el mismo pensamiento, ideología y conducta (Merino *et al.*, 2003).

Para lograr los objetivos fundamentales mencionados del Plan de Interculturalidad, los centros deben dar respuesta a través de medidas compensatorias encaminadas a reducir el desfase curricular y medidas que faciliten la adquisición de una segunda lengua. En cuanto a esto, se hace una aportación directa sobre el papel que tienen los docentes, a quienes se les considera fundamentales para lograr dichas medidas. Sin embargo, generalmente, no existe formación suficiente para lograrlo, lo cual genera inseguridad en el profesorado. Por todo ello, se propone la consecución de formación específica en interculturalidad a un docente de cada centro, así como introducir el enfoque intercultural en los proyectos que guían el funcionamiento del centro con el fin de promover el respeto y la tolerancia.

Por otro lado, la situación actual es totalmente distinta a lo anteriormente expuesto, ya que existe una práctica escasa por parte del profesorado en el ámbito de interculturalidad, además de una formación muy limitada en la misma (Leiva Olivencia, 2016). Esto da lugar a una falta de recursos que influye en la transmisión de una enseñanza intercultural, lo cual perjudica la transversalidad de dicha enseñanza en los distintos proyectos y programaciones didácticas. En muchas ocasiones, esto también está ligado a la falta de creencias y actitudes del profesorado (Aguaded Ramírez *et al.*, 2013).

En lo referente a la transversalidad, es importante señalar que en algunas ocasiones esta puede llevarse a cabo de manera fragmentada, por lo que es importante apostar por una educación global que asegure la participación y el compromiso de todo el alumnado no solo en el contexto educativo, sino también en el entorno que le rodea (Besalú, 2002).

Para conseguir una educación globalizadora basada en la interculturalidad, se considera fundamental la tutorización, siendo el tutor/a el encargado de transmitir valores educativos sobre las emociones, las relaciones sociales y la participación, con el fin de lograr la misma (Besalú, 2010).

A la conclusión que se puede llegar con todo lo mencionado anteriormente es que la mayoría de dificultades percibidas no se encuentran únicamente relacionadas

a los contenidos de aprendizaje. El problema se da en la acción docente, en la postura y los valores del mismo, así como en la actividad del centro educativo (García Llamas, 2005).

Pese a que en la presente investigación se considera fundamental una formación específica en todo el profesorado, especialmente hacia los tutores/as, ya que generalmente en el caso de Educación Infantil y Educación Primaria son los que más horas lectivas están presentes con el alumnado, el Plan de Interculturalidad indica que debe existir una figura en los centros específica para llevar a cabo la dinamización intercultural. Estas personas son los/las coordinadores/as de interculturalidad. En cada centro deberá haber una persona que ocupe esta función durante una parte de su horario. Dicho coordinador/a necesita una formación específica que se ofrecerá por parte de la Consejería de Educación.

Algunas de las funciones que debe cumplir este responsable están relacionadas con la participación en la valoración inicial para facilitar la incorporación del alumnado, con ofrecer el apoyo necesario para lograr la adquisición de una segunda lengua, mostrar ayuda al tutor/a del grupo ordinario, tomar parte en la elaboración y selección de materiales o encargarse de favorecer la relación entre las familias y el centro educativo, entre otros.

¿Realmente es suficiente la formación específica a una única persona en el centro o, por el contrario, se debería apostar por la formación de todo el profesorado en lo que a interculturalidad respecta? De acuerdo con García López (2003: 49), “todos los profesores han de ser formados en el conocimiento de las dimensiones actitudinales y valorales de la educación intercultural”.

En consonancia con lo previamente citado, se advierte que una formación intercultural hacia el profesorado es un hecho muy positivo que propicia la mejora de las capacidades docentes en dicho ámbito pudiendo de esta manera modificar el proyecto de centro, el proyecto curricular o la propia metodología educativa. Otros aspectos igualmente importantes que pueden verse reforzados son la atención individual y profunda del alumnado, además de una mejora en el asesoramiento intercultural y de esta manera favorecer la comunicación hacia las familias.

Si anteriormente se ha incidido en la relevancia que tiene la formación del profesorado, igualmente el centro debe adoptar un papel motivador, perseguir e

incentivar que este hecho ocurra, facilitando medios y herramientas para aumentar la accesibilidad a dicha formación. Es importante que los centros tomen conciencia y se involucren en lo mencionado, puesto que si pretenden el éxito de la interculturalidad, este será el primer paso para lograrlo (Aguado *et al*, 2008). De acuerdo con Besalú (2002: 111):

Un centro enseña y ayuda a aprender actitudes, valores y normas tanto por lo que enseña cada profesor en su clase como por el ambiente y las relaciones que se viven en él. Esto implica una acción educativa común, que tiene su expresión en el Proyecto educativo.

Por otro lado, el Plan de Interculturalidad también hace una mención especial a las familias, tratando de lograr objetivos como promover el conocimiento del sistema educativo, al igual que conseguir la implicación y participación de estas en el proceso educativo de sus hijos/as. Es importante que las familias se sientan partícipes del centro y que, además, reciban formación por parte del mismo con el objetivo de promover dicho fin. Formar una relación estrecha con las mismas y la percepción de que el centro valora sus aportaciones, es un hecho plenamente satisfactorio para la mejora de las relaciones.

Por consiguiente, lograr la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro es otra meta a conseguir. Mediante esta participación, se lograría incrementar la confianza y el respeto mutuos (García Llamas, 2005). La familia comprende numerosas competencias, no solamente en cuanto a aspectos sociales sino también a académicos. Mediante ambos se conforma el desarrollo global del niño/a. La participación de padres y madres en la escuela se antoja baja, por lo que los resultados académicos, el aprendizaje y el comportamiento del alumnado se muestran perjudicados a causa de este hecho. Según García Sanz *et al*. (2010: 159):

La escuela como centro de vida, demanda hoy más que nunca de la colaboración de la familia, ya que el profesorado por sí solo es insuficiente para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos. Para promover la participación familiar, el punto de mira no debe centrarse en las diferencias que existen entre los procesos educativos que desempeñan cada una de estas instituciones, sino en aquello que las une.

Igualmente, el Plan de Interculturalidad menciona en varias ocasiones la importancia de la adquisición de la lengua oficial del país receptor por parte de las familias inmigrantes. La justificación a este hecho es favorecer la correcta comunicación para la mejora de la participación en las actividades organizadas por el centro. Esta dinámica, en cambio, puede producir rechazo al sentirse coaccionados por el aprendizaje acelerado del idioma, lo que no supondrá una integración por parte de dichas familias. Este hecho es respaldado por El-Madkoiri Maataqui (2007: 151):

Desde una perspectiva ingenuamente asimilacionista, podríamos pensar que la pérdida de lengua (que los inmigrantes se olviden de sus lenguas) puede facilitar la pérdida de la identidad original a favor de una plausible disolución en la sociedad del grupo mayoritario. (...), puede afirmarse que la pérdida de la identidad original no lleva automáticamente a abrazar la del grupo mayoritario, sino que crea una tercera identidad distinta de las dos primeras.

Siguiendo con las aportaciones realizadas en el Plan de Interculturalidad, se destaca una distinción entre el alumnado extranjero que se incorpora a los centros desde el inicio del curso y los que lo hacen a lo largo del mismo. Para garantizar su integración en el centro, se otorga un rol importante a todo el alumnado, pues estos, en el caso de la incorporación inicial, deben participar en actividades que favorezcan el conocimiento mutuo y la cohesión del grupo. En el caso de que exista una incorporación a lo largo del curso, se deben trabajar en las aulas aquellos aspectos que favorezcan el conocimiento de la cultura.

Esto lo que hace ver es que la educación intercultural con la totalidad del alumnado solamente se pone en práctica si acude alumnado extranjero al centro. Como ya se ha mencionado anteriormente, la importancia de la práctica de dicha educación radica en emplearla hacia todo el alumnado, independientemente de la presencia de alumnos/as extranjeros/as en el aula, ya que la misma permitirá una convivencia en igualdad así como un respeto por la diversidad individual de cada niño/a. De acuerdo a esta idea, Manson Bustos (2015: 88) señala que:

Desde la promoción del aprendizaje intercultural, se busca promover oportunidades para que personas adquieran las competencias necesarias para efectivamente aprender a vivir juntos, reconociendo nuestra diversidad, y así aprender a dialogar y convivir en la

diferencia, fomentando habilidades concretas que permitan el reconocimiento, valorización y entendimiento de la diversidad cultural en sus múltiples formas y contextos, (...). Por esta razón la relación entre el aprendizaje intercultural y una educación para una ciudadanía global es de fuerte cercanía.

Se debe asegurar entonces, una educación que se defina intercultural tanto en su planteamiento como en su desarrollo o puesta en práctica. Por consiguiente, no se pueden obviar los tres principios básicos que López & Tuts (2012: 16) recogen: “la importancia de la ciudadanía por encima de otras consideraciones socioculturales, el sentido de la globalidad y la transversalidad de la educación intercultural y la interrelación entre todas las actuaciones y los actores de la comunidad educativa”.

### **2.3. La educación intercultural en Educación Infantil**

En cuanto a la Educación Infantil, ya que la investigación a realizar en el presente trabajo se centra en el segundo ciclo de la misma, cabe mencionar la escasa atención que presta el Plan de Interculturalidad de Cantabria hacia esta etapa. El aspecto más destacable que se incluye, es la escolarización temprana del alumnado extranjero, puesto que cuanto antes se escolaricen los niños/as, mayor será su progreso en la etapa posterior. Se enfoca, por lo tanto, hacia el mero éxito académico del alumnado sin tener en cuenta el potencial del aspecto intercultural que puede provocar en el aula, fomentando las relaciones entre compañeros/as así como la diversidad. Desde luego, existen una heterogeneidad y diversidad cultural notables en cualquier aula de Educación Infantil. De acuerdo a esto, Vila (2006: 139-140) destaca que:

Cada vez será más normal que, en una misma aula de cualquier nivel de la educación infantil y la enseñanza obligatoria, conviva alumnado con un conocimiento enormemente diverso, (...). Así, podemos encontrar mezclados alumnado autóctono y alumnado extranjero escolarizados desde los 3 años.

Con lo mencionado anteriormente, se deduce que la escolarización temprana es utilizada como herramienta para facilitar la transición a la Educación Primaria, evitando los problemas para cumplir con el currículum establecido. El planteamiento de la presente investigación es reseñar la importancia de la Educación Infantil como medio transmisor de una educación intercultural para todo el alumnado. Se considera,

además, que esta debe ser tratada desde la transversalidad y globalidad. En consonancia a esto, Sánchez Fernández (2011: 121) propone que “los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación”. Por ello, la interculturalidad como tema transversal en su totalidad, es el medio más adecuado para conectar el interés del alumnado con el contexto social que le rodea (Besalú, 2002).

Algo semejante ocurre con la idea establecida de otorgar mayor importancia a la impartición de las materias, el seguimiento de un libro o rellenar fichas, en vez de apostar por la educación en la interculturalidad. Para Besalú (2010: 3-4), “la competencia intercultural es el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para vivir y actuar con autonomía y eficacia en un contexto social multicultural”. El hecho de establecer este tipo de educación no solamente fomenta el aprendizaje, sino que además forma personas respetuosas, sociables y tolerantes hacia la diversidad tan presente en los centros educativos y la sociedad. Por otro lado, se estima oportuno revisar desde las primeras edades, las unidades didácticas, los proyectos y el currículum en general, ya que es fácil apreciar cómo siempre se tiende en esa edad a unos contenidos apegados a la nacionalidad territorial (Banks, 2014). De acuerdo a esto, el Colectivo Eleuterio Quintanilla (1996a: 1) señala que:

La educación intercultural obliga, por una parte, a someter a crítica la propia selección de los contenidos que se ofrecen al alumnado y por otra a incorporar a “los otros”. Su historia, sus particularidades y los logros de sus reivindicaciones históricas (...). Una escuela intercultural requiere operar en términos de humanidad y superar los etnocentrismos más primarios.

Lo mismo ocurre con la selección de recursos y materiales que se emplean en el aula (fichas, videos, juegos, libros...), ya que esto puede repercutir en la percepción del medio y el contexto que les rodea, al igual que puede influir en su desarrollo futuro (Steinberg y Kincheloe, 2000). De idéntico modo, es importante que, tanto en un aula de Educación Infantil como de cualquier otro nivel educativo, se tengan en cuenta los siguientes aspectos ligados a la educación intercultural, establecidos por el Colectivo Eleuterio Quintanilla (1996a: 3):

Respecto a los grupos minoritarios:

- Mantener la lengua materna como primera lengua de enseñanza hasta que se posea un dominio suficiente de la segunda lengua.
- Eliminar del currículum todos aquellos aspectos que ocultan o discriminan a los grupos minoritarios y proporcionar información sobre su cultura.
- Respetar los hábitos alimentarios, formas de vestir, de adornarse o símbolos religiosos de los que los alumnos puedan ser portadores.
- Asegurar que las expectativas del profesorado no distorsionen sus logros.
- Garantizar el contacto y la participación de las familias en la vida académica.

Respecto a todo el alumnado:

- Eliminación de los prejuicios etnocéntricos del currículum. Reflexión crítica sobre la propia cultura.
- Información sobre otras culturas y sus contribuciones al desarrollo de la humanidad.
- Comprensión del conflicto y el desarrollo de actitudes de aceptación y diálogo intercultural.
- Reconocimiento de las diferencias dentro del propio grupo y la potenciación de la empatía en el seno del grupo.

Para la educación del alumnado y, especialmente, en el ámbito de la Educación Infantil, es muy importante el uso y el conocimiento de su lengua materna. Dicha lengua es un pilar fundamental del desarrollo del conocimiento, una forma particular de ver y comprender el entorno, así como una herramienta de organización mental.

En este sentido, la lengua materna puede emplearse dentro del aula para establecer relaciones personales. Hacer uso de la lengua propia en el aula, capacita al niño/a para desarrollarse como persona y fomentar su aprendizaje. Si el profesorado se muestra pasivo hacia la aceptación de una lengua diferente a la establecida oficialmente, puede provocar que no exista una equidad social, que se produzca una ruptura en el ámbito sociolingüístico, así como un detrimento de la relación establecida entre familia y escuela.

En las escuelas españolas, la variedad de idiomas no se ha tenido presente en las acciones educativas o en los currículos de centro (de hecho, ni siquiera se tienen presentes los idiomas de las nacionalidades históricas como el catalán, el euskera y el gallego). Se trata de un error, ya que la presencia de la lengua materna en el aula

reporta numerosos beneficios. Uno de ellos es la motivación del alumnado gracias al reconocimiento de su propia lengua como algo beneficioso para el colectivo; otro es comprender la importancia del resto de culturas, así como sus tradiciones; también propicia un clima de respeto, ya que no discrimina la utilización de una lengua diferente a la de la cultura receptora; facilita la adquisición de varios idiomas al resto de alumnos/as, lo que les beneficia en un aspecto de diversidad cultural y facilita las relaciones interculturales; se propicia un tipo de enseñanza que tiene en cuenta las particularidades individuales como algo destacable y necesario para el éxito académico; comprende un tipo de educación inclusiva, por lo que respeta las diferencias y propone la misma cantidad de oportunidades para cada alumno (Rivera Reyes, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, la adquisición de la lengua de la cultura receptora no debería ser la mayor preocupación. No obstante, tras tener claro que el alumnado tiene una lengua materna distinta a la del centro, se deben realizar actividades en las que prime la cooperación, colaboración y el trabajo conjunto para facilitar la adquisición de una segunda lengua (Vila, 2004).

Tras la información aportada sobre la importancia de la educación intercultural en la etapa de Educación Infantil, es importante destacar que dicha etapa es un derecho de la totalidad de niños y niñas para desarrollarse libremente sin importar su lugar de nacimiento, su cultura o sus costumbres. La relación entre interculturalidad y familia, está íntimamente ligadas durante la etapa infantil. Esto es así, ya que las interacciones que se producen entre el niño/a y su familia, pueden limitar o favorecer el íntegro desarrollo del mismo, lo que constituye un aspecto fundamental en la primera infancia (Ugaz, 2011).

#### **2.4. El camino hacia la educación intercultural inclusiva**

Se han mencionado, hasta ahora, numerosas características y elementos de la educación intercultural. Desde esta investigación, se quiere reflejar la importancia de una correcta práctica intercultural que facilite la inclusión. Por ello, a continuación se presentan objetivos de la educación intercultural que definen el camino hacia la inclusión. Estos objetivos son, según Arroyo González (2013: 155), los siguientes:

Cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia. Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado. Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente. Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

En el presente trabajo, como ya se ha mencionado anteriormente, se apuesta por el hecho de que una adecuada práctica educativa intercultural, es el proceso mediante el cual puede lograrse la inclusión. Según Parrilla Latas (2002: 12):

La inclusión supondrá el reto (...) de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse.

Con lo citado hasta el momento, se deduce que, primeramente, la inclusión necesita del aglutinamiento de numerosas disciplinas del ámbito educativo, aunque esto es tan solo una de sus características. En este sentido, se percibe que adaptar la educación tradicional a otra de carácter inclusivo es difícil, cambiar la mentalidad del profesorado e involucrar plenamente a los centros educativos supone un reto a batir. López Melero (2011a: 139) opina que:

La escuela pública en estos momentos necesita un nuevo proyecto educativo que haga realidad la educación inclusiva de todos los niños y de y todas las niñas en sus aulas. Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender (...) una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones.

Si se acepta, por todas las personas, que la diversidad es un hecho positivo, podrá ejercerse un cambio enorme en el ejercicio de la docencia en nuestras escuelas, además de un cambio en la sociedad actual. Los cambios educativos siempre entrañan distintas dificultades, por lo que la educación inclusiva no es una excepción. Ainscow (2012: 40) respalda este hecho señalando que:

La convicción de que los cambios en la metodología y organización que se llevan a cabo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con dificultades pueden, bajo

ciertas condiciones, beneficiar a todos los niños y niñas. Sin embargo, dada la confusión e incertidumbre presentes en este terreno, el proceso hacia la implementación de una educación inclusiva dista mucho de ser fácil, e incluso las evidencias de progreso varían de manera notable en cada país (...). Por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. La inclusión es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua.

Otro aspecto importante para comprender la inclusión, es abordar el término de exclusión, ya que al tratarse de términos opuestos están, a su vez, íntimamente ligados. Nuevamente, Parrilla Latas (2002: 18) menciona lo siguiente

La conexión de la inclusión a los procesos de exclusión. Así, la educación inclusiva supone (...) incrementar la participación de los alumnos (...) y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales (...). Las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación (...). La inclusión significa (...) participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

Por ello, se deduce que eliminar la exclusión es un primer paso para acercarse a la inclusión, pero también es necesaria la igualdad de las personas que componen un aula o la sociedad en general, prestando la oportunidad de que sean partícipes en la toma de decisiones y, en definitiva, que se sientan como personas activas en el medio que les rodea.

La definición de inclusión educativa puede adoptar variantes que, aunque en esencia tengan contenido similar, dependen de matices o diferentes pensamientos acerca de una misma idea. Bajo el punto de vista de esta investigación, la educación inclusiva compone un tipo de enseñanza basada en dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus aptitudes, carencias o diversidad de cualquier tipo. Se propone la idea de una escuela para todos/as, en la que el valor de la diferencia toma el protagonismo, haciendo partícipes a los niños/as de que la variedad es una virtud. La autora Crosso (2010: 84) defiende que:

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de

los alumnos/as, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible. Es de vital importancia entender que una educación inclusiva, que valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad (...) ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo.

Cabe agregar la existencia de barreras para la puesta en práctica de la educación inclusiva, en cuanto a normativa, cultura y enseñanza. Primeramente, las leyes educativas respecto a la inclusión son variadas y confusas, ya que se menciona el modelo educativo para todo el alumnado pero se permiten las escuelas para atender necesidades especiales. También existe la posibilidad de encontrarse ante currículos para todos y, por el contrario, adaptaciones curriculares. Estas lagunas entorpecen la práctica de la inclusión educativa, por lo que no deberían permitir dicha ambigüedad y construir un ejercicio común junto con los centros y el profesorado.

En segundo lugar se encuentran, probablemente, las barreras más arraigadas en el pensamiento general de la enseñanza. Dichos impedimentos son de carácter cultural, los cuales segregan al alumnado en cuanto a sus tipos de necesidades. Se establece que existen niños/as que por sus condiciones o aptitudes son “especiales” y que, por ello, necesitan una atención de esas características, sin tener en cuenta que esta práctica da lugar a la exclusión. Además, se pierde un valioso tiempo tratando de determinar y acotar la normalidad así como quién queda fuera de ella, discriminando al alumnado.

Por último, se encuentran las barreras didácticas, las cuales se dan en el aula y afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de ellas es la competencia en la clase frente al trabajo común y la cooperación, convirtiendo la enseñanza en una competición carente de sentido o beneficio alguno. El docente debe ser el encargado de que se dé un adecuado clima para el intercambio de ideas, las aportaciones individuales y la interacción compartida en pos de un íntegro aprendizaje. Otra de estas se deriva de la falta de consolidación de la educación inclusiva en los centros, actuando los docentes, por ello, de forma contraria. La cultura inclusiva debe abarcar al equipo directivo, el profesorado, el alumnado y las familias. La tercera es la ausencia de autocrítica por parte del profesorado, así como la formación continua para entender la diversidad que componen las aulas actuales. En vez de pensar en las

características del alumno/a, su familia o sus particularidades, debe centrarse en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, resultará menos complicado detectar las barreras que impiden el adecuado aprendizaje de algunos niños/as. La última de ellas es la interacción producida entre la familia y los docentes. La práctica educativa no es una tarea que tenga que acarrearse el profesor/a, sino que es una labor compartida junto con la familia, por lo que establecer una estrecha relación basada en la comunicación y la comprensión, fomentará una mayor motivación en el niño/a (López Melero, 2011b).

De la misma manera que existen trabas para la puesta en práctica de la inclusión educativa, conviene exponer las ventajas que dicha inclusión conllevaría. La primera es la ayuda prestada por el profesor/a a todo aquel que necesite resolver cualquier cuestión o situación en el aula. Del mismo modo, el alumnado que precise de mayor ayuda debido a sus particularidades individuales, no se verá relegado a un cambio de tutor/a.

Las necesidades de comunicación del alumnado extranjero se encuentran en equilibrio con las dificultades que presenta cualquier otro niño/a en diferentes áreas, tales como lecto-escritura o lógico-matemática. En este sentido, contribuye a la diferenciación entre diversidad cultural y las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as, además de reconocer dicha diversidad como un elemento enriquecedor de la cultura colectiva.

Por otra parte, hace que se revisen los modelos educativos tradicionales que solamente se fijan en el alumno/a denominado como “normal”. Adquirir por parte del alumnado extranjero la capacidad para comunicarse con sus iguales, hace que se estrechen los vínculos afectivos y que crezca su autoestima. Como resultado de la presencia de una segunda lengua o varias en el aula, se promueve el bilingüismo gracias al continuo contacto entre diferentes culturas (Morales Orozco, 2006).

Por último, es preciso recalcar que la educación intercultural es inclusiva y la diversidad es plenamente enriquecedora para todos/as. Resulta interesante finalizar este apartado con una aportación que refleja claramente la verdadera importancia de lograr la inclusión en los centros educativos:

En un aula inclusiva se considera que todo el mundo es un elemento valioso del grupo y las diferencias individuales son valoradas como enriquecedoras. Por ello no tiene

cabida ni el individualismo ni la competitividad y es donde cobra todo su sentido la filosofía cooperativa que nos permitirá aprovechar plenamente la interacción entre los alumnos y alumnas, con la finalidad de que todos ellos asimilen el currículo escolar al máximo de sus posibilidades y descubran que trabajando juntos consiguen más que trabajando solos (Morales Orozco, 2006: 46).

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Con el propósito de lograr los objetivos y de comprobar si las hipótesis son verificadas o refutadas, se ha llevado a cabo un estudio de caso descriptivo con enfoque cualitativo, lo cual permitirá conocer la opinión que presenta el profesorado, del segundo ciclo de Educación Infantil del Colegio Público Elena Quiroga, hacia la interculturalidad, así como su grado de implicación y la valoración que tienen de la misma.

**Tabla 1:** Información de los entrevistados:

<b>IDENTIFICACIÓN (Nombres ficticios)</b>	<b>CARGO</b>	<b>AÑOS DE PROFESIÓN</b>	<b>AÑOS EN EL CENTRO</b>	<b>ESTUDIOS</b>
<b>Asunción</b>	Tutoriza una clase de E.I. y coordina dicha etapa	26	3	Magisterio de E.I. en U. de Cantabria
<b>Silvia</b>	Coordinadora Interculturalidad y tutoriza una clase de E.I.	14	11	Magisterio de E.I. en U. de Cantabria
<b>Carmen</b>	Tutoriza una clase de E.I.	10	9	Magisterio de E.I. en U. de Cantabria. Psicología en U. del País Vasco
<b>Serafina</b>	Tutoriza un aula de E.I.	18	9	Magisterio de E.I. en la U. de Valladolid

Fuente: elaboración propia

Para ello, se ha realizado una entrevista semiestructurada a cuatro docentes. Se han elaborado dos tipos de entrevistas. Una de ellas (Anexo I) se ha realizado a tres tutores/as de Educación Infantil y, una segunda entrevista (Anexo II) a la persona que coordina la interculturalidad en el centro y, a su vez, tutoriza un aula de Educación Infantil. Asimismo, se ha empleado una estrategia de observación directa (asociada al periodo de prácticas vivido durante cuatro meses en el centro).

Las entrevistas se han realizado en un lugar agradable, exento de ruidos, con un clima adecuado, con la intención de facilitar así la comunicación y la cercanía con el entrevistado/a para abordar los distintos temas. La duración media de cada entrevista ha sido de treinta minutos cada una. Cabe mencionar la utilización de un medio auditivo, en concreto una grabadora de voz, con el consentimiento de las personas entrevistadas, pudiendo consultar el contenido de las grabaciones nuevamente para recordar las respuestas y percibir nuevos detalles.

Para el desarrollo de cada entrevista, se ha tenido en cuenta en primer lugar, temas con menor vinculación hacia el tema a tratar, pero igualmente necesario para dar a conocer la experiencia del participante y, además, contribuir a que el diálogo fluya de manera adecuada fomentando que la persona entrevistada se encontrara en un clima de confianza. En lo que se refiere, por ejemplo, a cuestiones relacionadas con los años de experiencia profesional o sus estudios académicos.

Seguidamente, a través de las cuestiones propuestas, se da a conocer la opinión e implicación que presentan los docentes hacia la interculturalidad, del mismo modo se expone directamente la implicación del centro y el grado de participación que presentan las familias del alumnado.

Por último, se ha tratado de obtener su valoración sobre lo que creen que es necesario para lograr la inclusión intercultural en los centros. A partir de dicha valoración, se interpreta la importancia que tiene para ellos/as trabajar con todo el alumnado la interculturalidad.

La entrevista consta de quince preguntas, dieciséis en el caso de la persona encargada de coordinar la interculturalidad. La tipología de preguntas es abierta. Esto significa que la persona entrevistada puede comunicar todo lo que crea conveniente, lo que favorece una mayor calidad de información recibida. Las preguntas han sido elaboradas con el fin de dar a conocer diferentes aspectos que se exponen a

continuación. Primeramente, se pretende comprobar el modo por el que se implementa el Plan de Interculturalidad, haciendo distinción entre el alumnado incorporado desde el inicio del curso académico o, por el contrario, de incorporación tardía. En segundo lugar, se pregunta sobre si existe un trabajo específico con el objetivo de acercar a las familias a la labor educativa conjunta a través de la participación de las mismas. Por otro lado, es importante conocer si el profesorado recibe formación específica para abordar este tema en el aula. Por último, se comprueba si el trabajo y la implicación respecto a la interculturalidad, llevados a cabo en las aulas se realizan a título personal o si, por el contrario, tienen el respaldo y la ayuda por parte del centro, así como una plena coordinación con el resto de sus compañeros.

La selección de la muestra se ha realizado a través de un muestreo no probabilístico, concretamente causal, ya que se han seleccionado las personas teniendo en cuenta la cercanía y la accesibilidad favorable hacia ella. En cualquier caso, se ha entrevistado a cuatro personas, de seis en total, que trabajan en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Por último, tras la obtención de las respuestas, se realizó un análisis de contenido. Para el mismo se elaboró un cuadro matriz en el que, sobre los quince criterios (dieciséis en el caso de la coordinadora), se fueron buscando cuestiones comunes entre las personas entrevistadas.

En cuanto a las limitaciones encontradas, se considera que se deben a la elección de los entrevistados así como sus respuestas. En el primer caso, la elección de los docentes para llevar a cabo la entrevista, ha sido debido a la relación personal establecida con los mismos. En el segundo caso, se considera que algunas preguntas han generado algún tipo de rechazo, provocando respuestas poco sinceras en algunos casos, ya que la expresión corporal revelaba nerviosismo y la información proporcionada era escasa y con apenas relevancia.

#### **4. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO**

Durante el periodo acontecido en las últimas dos décadas, España ha recibido la llegada de numerosos inmigrantes que buscan empleo así como mejorar su calidad

de vida. A finales de la década de los años noventa, existía un pequeño porcentaje (alrededor del 1,6%) de personas extranjeras empadronadas en España. En 2016, los números ascienden a más de cuatro millones.

**Cuadro 1:** Evolución de extranjeros empadronados en España



**Evolución de la población residente en España (2011-2016)**

	2011	2012	2013	2014	2015	2016(*)
<b>Total</b>	46.667.175	46.818.216	46.727.890	46.512.199	46.449.565	46.438.422
Españoles	41.354.734	41.582.186	41.655.210	41.835.140	41.995.211	42.019.525
Extranjeros	5.312.441	5.236.030	5.072.680	4.677.059	4.454.353	4.418.898

(\*) Datos provisionales

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016).

Sin embargo, a través del Cuadro 1, se puede comprobar que a partir del año 2011 el número de extranjeros ha ido disminuyendo y, por tanto, ha provocado que la cifra total de residentes en España se reduzca.

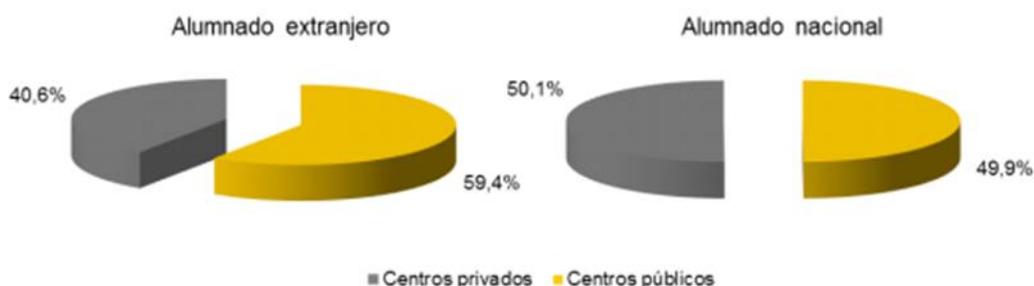
En el caso de Cantabria, se compara el censo de inmigrantes del año 2001 con el de 2011 respecto a otras comunidades autónomas. En el año 2001, se establecía la cifra de 8.661 personas extranjeras residentes en Cantabria, frente a 37.457 personas en el año 2011. Esto se traduce en un 332,5% de crecimiento de la población inmigrante, solamente superado por las comunidades de Castilla y León (333,3%), País Vasco (355,4%) y Castilla la Mancha (429,8%).

En cuanto al porcentaje de alumnado extranjero (curso 2015-2016) sobre el total en Comunidades Autónomas, Cantabria posee un 5,4%. La media en España se sitúa en un 8,4% y otras Comunidades como La Rioja o Islas Baleares por encima del 13%.

El municipio de Santander reúne un 8,8% de población extranjera, según datos obtenidos en el año 2013 por el Centro Municipal de Inmigración y Cooperación al Desarrollo de Santander. Entre la población extranjera que tiene una mayor representación se encuentran América Central y del Sur (Perú, Colombia y Ecuador), con un 45,2% de la totalidad. Hay que señalar que más de la mitad de dicha población tiene una media de edad entre los 25 y los 44 años. Este dato refleja que la población extranjera en Santander es mayoritariamente joven. Del mismo modo, cabe destacar que la mayoría de las personas extranjeras han decidido empadronarse durante los últimos años.

Un dato importante que atañe al ámbito educativo, es que los centros públicos reúnen mayor concentración de alumnado extranjero que los centros concertados (ver Gráfica 1). Este hecho hace pensar que estamos asistiendo a una nueva amenaza de exclusión educativa, la cual de paso a los llamados centros gueto o guetización escolar. Estos centros, generalmente son de titularidad pública y sufren un abandono que genera grandes dificultades para asegurar el éxito escolar en las mismas condiciones que el resto de centros (Moreno Yus, 2013).

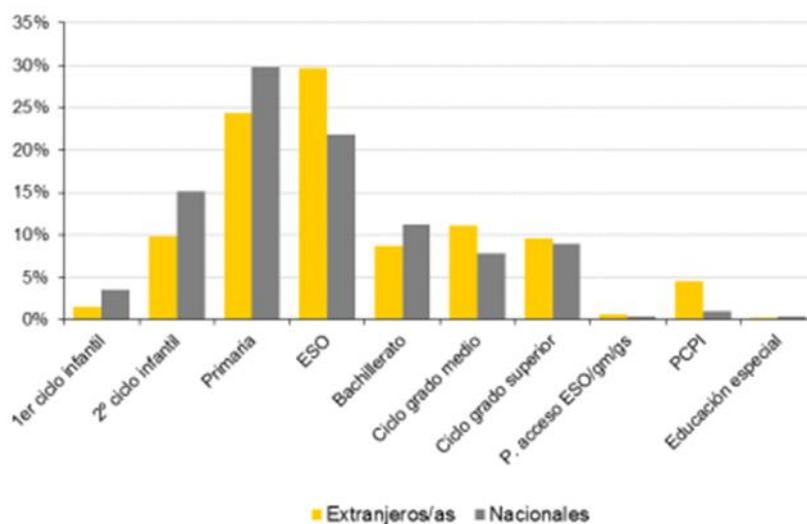
**Gráfica 1:** Distribución del alumnado en los centros educativos de Santander



Fuente: Centro Municipal de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. La población extranjera inmigrante residente en Santander (2013).

En cuanto a la escolarización, cabe mencionar que en la etapa de Educación Infantil existe una presencia menor de alumnado de origen extranjero que en la de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de estos datos, su presencia es notoria, especialmente en el segundo ciclo y, por ello, esta etapa no puede quedar relegada a un segundo plano y se le debe otorgar la importancia que requiere (ver Gráfica 2).

**Gráfica 2:** Volumen de matriculaciones según las diferentes enseñanzas en Santander

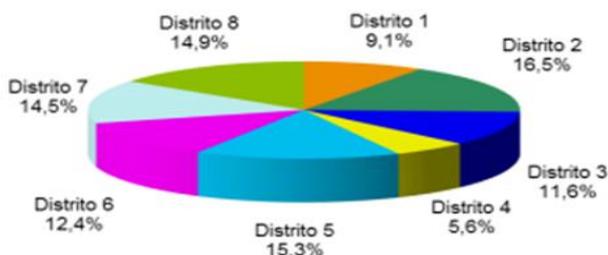


Fuente: Centro Municipal de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. La población extranjera inmigrante residente en Santander (2013).

La procedencia de los niños/as matriculados en los centros educativos es mayoritariamente de Perú, Moldavia y Colombia. El Centro de Educación Infantil y Primaria Elena Quiroga se encuentra situado en el distrito 8, correspondiente a Peñacastillo.

A continuación, el Gráfico 3 presenta el porcentaje de población extranjera que hay en cada uno de los distritos de Santander. Como se puede observar, Peñacastillo reúne el 14,9%. La localidad de Peñacastillo tiene una población total de 17.433 habitantes, según el censo del año 2013, y se encuentra a una distancia de 4,7km del centro urbano. Dicha localidad se compone por los barrios de Ardazo, Camarreal, Campogiro, El Castro, Luja, Ojaiz, Rucandial, Nueva Montaña, La Peña, San Martín y el polígono industrial El Campón.

**Gráfica 3:** Distribución de la población extranjera en los diferentes distritos de Santander



Fuente: Centro Municipal de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. La población extranjera inmigrante residente en Santander (2013).

En cuanto a la actividad económica predominante señalar que, antiguamente era principalmente una zona de explotación agraria y ganadera, por lo que predominaba el sector primario. Sin embargo, debido a la cercanía con el centro urbano, con el paso de los años, comenzó a transformarse en una zona residencial dando paso al sector servicios, el cual poco a poco ha ido cobrando fuerza debido a la apertura de grandes centros comerciales y a los servicios públicos (educación y sanidad). Por otro lado, Peñacastillo posee una amplia oferta educativa. Además del C.P. Elena Quiroga, se encuentran también el C.P. Marqués de Estella, C.P. Nueva Montaña, el IES Peñacastillo, IES Augusto Linares y el Centro Integrado de Formación Profesional N°1.

En lo que respecta al centro público Elena Quiroga, señalar que se encuentra localizado en el barrio de San Martín. Es un centro que puede considerarse relativamente nuevo, puesto que abrió sus puertas en septiembre del año 1999. La demanda por parte del alumnado cada año fue mayor, y en el curso 2004/2005 tuvo que duplicar sus instalaciones. En el actual curso académico 2016/2017, el centro reúne un total de 445 alumnos/as. Desde el centro, insisten en señalar que esto no es un dato fijo, ya que el hecho de que se incorporen nuevos alumnos/as a lo largo del curso, generalmente inmigrantes, puede variar este dato. La procedencia del alumnado es diversa. Existe una media de 4-5 alumnos/as extranjeros por aula. Esto genera que haya una gran diversidad cultural, con lo que el centro se beneficia muy positivamente y se genera un enriquecimiento para toda la comunidad educativa.

El nivel socioeconómico de las familias es también diverso. Existen familias tanto de renta baja como de clase media. La crisis económica de los últimos años ha afectado gravemente a muchas de las familias del centro y, debido a ello, los recursos han ido disminuyendo notablemente. El centro se ha visto obligado a establecer medidas destinadas a paliar este tipo de situaciones. Un objetivo claro del centro es reducir la desigualdad entre el alumnado.

## **5. LA INTERCULTURALIDAD EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL COLEGIO PÚBLICO ELENA QUIROGA**

El objetivo de la presente investigación es conocer cómo se realiza la implementación del Plan de Interculturalidad en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil, al igual que conocer la implicación de los docentes en el ámbito intercultural. Para ello, se ha optado por realizar una investigación en el Centro de Educación Infantil y Primaria Elena Quiroga. Esta elección ha sido tomada ya que se ha tenido la ocasión de realizar las prácticas en dicho centro, lo cual brinda la oportunidad de conocer y poder contrastar la información obtenida con lo que se percibe y observa en el día a día. Además, hay que tener en cuenta que Peñacastillo, tal y como se ha mencionado anteriormente, es uno de los distritos de Santander que mayor porcentaje de población extranjera reúne.

En una gran parte de los documentos del centro se indica expresamente que la interculturalidad debe formar parte activa del proceso educativo del centro, así como ser un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se ha mencionado anteriormente en el presente trabajo, se ha realizado una entrevista a tres docentes de Educación Infantil y, una segunda, a la coordinadora de interculturalidad. Lo que se expone a continuación, es la opinión detallada de estos docentes en el ámbito de la interculturalidad. Además, se describe de qué manera se aborda la educación intercultural en cada una de las aulas correspondientes, el apoyo prestado por el centro para tal fin y la implicación de las familias en dicha misión.

En lo que respecta a la opinión de las docentes sobre la educación intercultural, cabe destacar que todas ellas lo consideran necesario y fundamental puesto que, según

las entrevistadas, “hay que hacer frente a la situación actual y no centrarnos únicamente en el ámbito regional o nacional. Existe una gran diversidad cultural en los centros y la educación intercultural es fundamental para lograr la convivencia”. Asunción tiene como objetivo principal lograr el enriquecimiento de todo su alumnado a través de la diversidad.

En contraposición a esto, Silvia, también preocupada por este aspecto, remarca la importancia de la educación intercultural comprendida desde otra perspectiva, la cual se caracteriza por lograr lo que marca y establece el Plan de Interculturalidad de Cantabria. Señala, además, que “el problema fundamental es la falta de personal para abordar los objetivos que plantea dicho plan”, así como un desinterés generalizado por parte de sus propios compañeros/as. Igualmente se queja de su situación, indicando que únicamente dispone de una hora semanal con cada etapa para realizar su labor con los niños/as. Dicha labor no siempre puede llevarse a cabo ya que, según Silvia, nadie puede sustituir su puesto en el aula ordinaria a causa de la falta de ajuste en los horarios.

Es evidente que las docentes conocen los beneficios de una educación intercultural, a pesar de que Silvia se ciñe a las pautas que establece el Plan de Interculturalidad de Cantabria. Dicha tutora alega que “el centro no realiza reuniones para favorecer la cooperación en la interculturalidad y existe también una falta de tiempo”, por lo que son más de un factor los que entorpecen la práctica intercultural. Debido a su labor de tutora, dispone de cierta libertad horaria para poder trabajar la interculturalidad, lo que ocurre es que se ciñe al horario pautado por el centro. En este sentido, el autor García Llamas (2005) habla de los problemas que se pueden encontrar en la actividad propia del docente así como en su metodología o en sus valores.

En cuanto a Silvia, hay que destacar algunas respuestas que resultan aclaratorias para comprender su trabajo realizado con el alumnado extranjero. En primer lugar, la maestra entrevistada menciona que es el primer año que ejerce este cargo, siendo uno de los aspectos más importantes a señalar que no ha sido formada para ello, puesto que según la información aportada, no existe una obligación que le empuje a hacerlo. Se puede decir que la única formación que ha recibido al respecto es la lectura del Plan de Interculturalidad de Cantabria.

Asimismo, Silvia también ha mencionado que, por parte del centro, no ha recibido orientación alguna y que la planificación o diseño de actividades es realizado por ella misma basándose en las necesidades encontradas en el alumnado. De acuerdo con esto último señala que, por parte de los tutores/as de Educación Primaria, recibe muy pocas indicaciones y además estas siempre están enfocadas a avanzar materia.

Respecto al trabajo que realiza con el alumnado extranjero, fundamentalmente se centra en la comprensión de los aspectos lingüísticos que entraña el idioma. En este caso, la maestra lo achaca a la falta de formación recibida. En el Plan de Interculturalidad de Cantabria se afirma en numerosas ocasiones la necesidad de formar a la persona encargada de coordinar la interculturalidad por parte de la Consejería de Educación. Este hecho hace pensar que es algo obligatorio, pero el resultado es totalmente contrario por lo comentado anteriormente. Se percibe a su vez, que esta persona no ocupa este cargo de manera voluntaria sino que ha sido el equipo directivo el encargado de tomar esta decisión, designando a la persona que consideraron idónea.

Retomando el análisis de las respuestas proporcionadas, ante la pregunta de con qué procedencia de alumnado extranjero les ha resultado más fácil o más difícil trabajar, no se ha generado una contestación unánime. Asunción matiza que ha encontrado mayor facilidad con los alumnos/as hispanohablantes, pero tampoco señala dificultades con el resto de procedencias más allá del propio historial de vida de cada niño, como pueden ser su historia personal y familiar. Silvia, por ejemplo, ha comentado que resulta mucho más fácil trabajar con las niñas que con los niños. Para ella, las alumnas tienen mejores aptitudes para el aprendizaje.

Carmen indica cómo le ha resultado más fácil trabajar con el alumnado de los países del Este porque, según ella, “son muy educados y adquieren las normas y el idioma muy rápidamente”. Sin embargo, según su experiencia con el alumnado procedente de Senegal, ha encontrado grandes dificultades debido a su educación familiar, que según ella es de carácter “machista”.

En contraposición a esto, se considera clave la respuesta de Serafina al afirmar que para ella ha resultado muy fácil trabajar con el alumnado procedente de países del Este y Senegal, puesto que “son niños muy responsables y sus familias se implican profundamente en el proceso enseñanza-aprendizaje”.

Por las contraposiciones encontradas comparando las respuestas, se muestra que no depende de la procedencia ni del género del alumnado, sino de las experiencias previas de las personas y de las estrategias que posea el docente para enfrentarse ante esa nueva situación.

Se observa, por otro lado, que la respuesta ha sido unánime preguntando si se trabaja del mismo modo con alumnado incorporado al inicio del curso o durante el mismo. La respuesta es afirmativa, matizando, según las entrevistadas, que “resulta más fácil cuando la incorporación del alumno/a se produce al inicio del curso escolar”. En ambos casos, “se realiza una entrevista inicial con las familias para conocer el contexto del niño/a y, partiendo de esa base, poder adoptar medidas por parte del docente según las necesidades percibidas”.

Otro proceso llevado a cabo en estos casos es el denominado periodo de acogida. Dicho periodo consiste en una incorporación progresiva por parte del alumno, en el que en los primeros días acude un menor número de horas para, pasados diez días aproximadamente, incorporarse completamente al horario lectivo establecido. Según lo que relata una de las profesoras entrevistadas, “esta iniciativa no se lleva a cabo en la mayoría de los casos debido a que es la familia la encargada de tomar la decisión pertinente”. Esto se debe a la falta de tiempo que ocasionan las actividades laborales en la mayoría de familias, impidiendo que puedan atender al niño/a durante esta iniciativa. De este modo, y como ocurre frecuentemente, prevalecen las necesidades de los adultos ante las del propio niño/a.

De la misma manera que las docentes toman las medidas pertinentes según las necesidades encontradas, también ocurre con las adaptaciones o las planificaciones del aula. Dos de las personas entrevistadas señalan que “no se plasma nada en el papel y se apuesta por la inmersión<sup>1</sup> dentro del aula”. Esto se debe a que la Educación Infantil es una etapa clave para poner en práctica la misma.

En relación con lo último, las tres docentes coinciden en que todo lo que hacen es a título personal, sin la involucración del centro o el acuerdo con sus compañeros/as. Ante el tema abordado, Silvia declaró, de forma tajante, lo siguiente:

---

<sup>1</sup> Inmersión: referida comúnmente a la inmersión lingüística. Es la interacción con el idioma. La inmersión pretende favorecer las relaciones sociales entre cada niño/a y personas de otras culturas a través de la actividad diaria en el aula.

No hay adaptaciones. Se habla mucho de educación intercultural, de adecuarse a los ritmos del alumnado, y no se hace. En el caso de Primaria, no se ve más allá que acabar el libro. En Educación Infantil sí es verdad que se adapta un poco más, pero a nivel individual, cada uno lo suyo.

Lo relatado por esta docente evidencia la falta de coordinación por parte del centro, así como una falta de trabajo cooperativo y colectivo entre compañeros/as o la falta de interés por algunos de los mismos/as. Asimismo, se percibe un trabajo plenamente individualista y una forma de tratar la interculturalidad muy superficial, esto puede ser debido a la falta de formación en este ámbito. Esto coincide con la idea de Aguaded Ramírez *et al.* (2013) al afirmar que la escasez de formación así como de recursos y, a su vez, una falta de interés por parte del profesorado dificulta la transversalidad de la enseñanza intercultural en las aulas.

En cuanto a las preguntas relacionadas con el apoyo prestado por el centro, las tres tutoras, en un primer momento, dicen de manera poco esclarecedora que existe dicho apoyo, ya que tienen acceso a documentos del centro en los que pueden respaldarse a la hora de abordar esta situación, o pueden solicitar apoyo por parte del mismo si lo requieren.

Sin embargo, en la práctica cotidiana, todas ellas optan por un trabajo individual. A medida que se profundiza en este apartado mediante el propio diálogo, se percibe la inexistencia de esa coordinación mencionada anteriormente ya que las docentes tampoco solicitan ninguna ayuda para afrontar la interculturalidad, por lo que se deduce que desarrollan sus prácticas educativas por sí mismas evitando una coordinación o colaboración con el resto de sus compañeros/as. En suma, la ausencia de coordinación se interpreta como un proceso bidireccional: por un lado, el centro no asume las competencias de coordinación; y por otro lado, los docentes tampoco demandan al centro tal labor, implementando la interculturalidad individualmente y asociada a sus experiencias previas y, por qué no decirlo, su sentido común.

Tras la pregunta de si conocen el Plan de Interculturalidad desarrollado por el centro, las docentes responden que, si existe dicho plan, no tienen constancia del

mismo ya que, según las entrevistadas, “es algo que desarrolla el Orientador<sup>2</sup>” y desconocen todo lo relacionado con el Plan de Interculturalidad.

En consonancia con lo anterior, las docentes entrevistadas destacan que “nunca se han producido reuniones para ahondar en temas de interculturalidad ni a nivel de aula, de etapa ni tampoco de centro”. Se reitera, nuevamente, la falta de conocimiento acerca de este Plan y la poca información por parte del centro hacia el equipo docente para que tenga constancia o pueda participar activamente en el mismo. Este hecho deriva, una vez más, en la imposibilidad de elaborar una práctica intercultural conjunta.

En el caso Silvia resulta aún más preocupante, ya que afirma de forma muy categórica que no recibe apoyo alguno, más allá del conocimiento del propio Plan de Interculturalidad de Cantabria. Del mismo modo, reconoce un desconocimiento por su parte de un Plan de Interculturalidad elaborado por el propio centro, algo que es llamativo dado que la propia investigadora tiene constancia de que existe.

Silvia declara que, además, “si es cierta su existencia y ha sido elaborado por el Orientador, desconozco el motivo por el que no he sido informada”. Señala que dicho Orientador “debería informar a los docentes/as acerca de la existencia del mismo, sobre todo a las personas interesadas e involucradas en el ámbito de la educación intercultural”.

Se reitera una vez más el desconocimiento generalizado y la falta de aportaciones personales o de autocritica para un mejor funcionamiento en conjunto. Sin ser un comportamiento generalizado, concretamente en este aspecto se ha podido observar que desprenderse de las responsabilidades es una práctica común que desemboca constantemente en un perjuicio hacia el alumnado.

Para la investigación realizada, resulta de gran importancia conocer si existe un seguimiento por parte de los docentes hacia el alumnado extranjero. En esta ocasión, las entrevistadas han indicado que no existe ningún tipo de seguimiento conjunto, únicamente el que realizan ellas mismas en su aula correspondiente.

---

<sup>2</sup> Orientador: Figura que toma partido en la metodología de estudios aplicada en el propio centro, participa activamente en campañas de concienciación y responsabilidad con el estudio, y mantiene un contacto permanente con las familias y los alumnos, estudiando su situación personal y evaluando soluciones que beneficien principalmente a la estabilidad y equilibrio del menor.

Carmen expone la propuesta que, según ella, debería llevarse a cabo declarando que “se debería garantizar una periodicidad sistemática de reuniones por parte del equipo docente que forma parte de cada una de las aulas, para aunar criterios e intercambiar información”. Ante dicha declaración, se le preguntó si había realizado alguna propuesta formal al respecto. Ella respondió que estaba convencida de que “existiría, en el supuesto caso, una negación generalizada”, basándose en situaciones vividas en cuanto a otros temas de interés planteados anteriormente. De esto se deduce que existe una necesidad de comunicación y cooperación, si no se produce es por temor a exponerlo frente al centro y el resto de compañeros/as o por la falta de interés frente al trabajo en equipo, ya que cada uno se acomoda al suyo propio.

Resulta oportuno destacar una parte de la entrevista en la que las preguntas están dirigidas a conocer la participación de las familias. Las respuestas fueron muy variadas. Queda claro que nuevamente depende de lo que quiera o pueda realizar cada uno a nivel personal, para fomentar dicha participación. Tanto Carmen como Silvia, señalaron que “la participación es muy escasa o no llega a realizarse”, indicando la última que no se lleva a cabo por “la falta de tiempo”.

Las otras dos docentes afirman que tratan de invitar a las familias al aula en numerosas ocasiones, ya que consideran que es muy enriquecedor para la totalidad del alumnado. Serafina señaló que, cuando el centro escolar realiza actividades organizadas para todos, las familias de los niños/as extranjeros se muestran muy implicadas, considerándolo ella algo generalizado debido a sus numerosos años de experiencia en la docencia de la Educación Infantil. Esta declaración, se contrapone a una de las respuestas que dio Carmen, afirmando que dichas familias se implican escasamente porque son “más pudorosas”. De esto, se deduce que las experiencias individuales vividas por cada persona determinan su percepción.

Sin embargo, ante la pregunta de si consideran importantes a las familias para lograr una educación intercultural de calidad, todas respondieron afirmativamente. Silvia, además, añadió que las familias son fundamentales, ya que si no logran sumergirse en el idioma difícilmente conseguirán buenos resultados. Es decir, recalca la importancia del aprendizaje del idioma frente a otros aspectos.

A pesar de que algunas reconocieron que las familias tenían una escasa participación, tienen presente la importancia de la misma, siendo totalmente necesaria

para enriquecer el proceso de la enseñanza intercultural, para establecer y consensuar acuerdos que beneficien al alumno/a y, lo más importante, para que los niños y niñas no pierdan sus orígenes culturales.

La maestra que dio esta última respuesta, también se encargó de añadir que “los únicos responsables para que se produzca la participación son los propios docentes, ya que son los que, a través de la planificación de distintas actividades, pueden dar cabida a las familias en el aula”.

A esta afirmación, se puede añadir que cuanto más receptivo sea el docente, más cómoda y segura se mostrarán las familias, consiguiendo mayores resultados y logrando la necesaria participación de las mismas. Se percibe, en este caso, que existe rechazo al trabajo cooperativo junto con las familias responsabilizando a la falta de tiempo o a las propias familias ya que dan por hecho que sienten “pudor” a la hora de participar en las actividades del aula. Resulta entristecedor que, en el año en el que estamos, los docentes no se den cuenta que las familias son una parte fundamental en la educación de los niños/as. Tal y como afirma Sanz *et al.* (2010) la escuela necesita de la participación familiar para cubrir todas las necesidades educativas, promoviendo esta participación a través de los procesos comunes que llevan ambas a cabo.

A todas las educadoras se les preguntó si consideraban el segundo ciclo de Educación Infantil fundamental para ofrecer a su alumnado una educación basada en la interculturalidad. Para todas ellas la respuesta fue claramente positiva, respondiendo con un sí rotundo. Seguida a esta, comenzaron a sucederse numerosas respuestas que realmente merecen ser incluidas en el presente trabajo. Asunción dijo “no se puede tener un niño/a durante tres años en Educación Infantil y, de pronto, en Educación Primaria descubrir que es rumano y hablar sobre Rumanía”.

El resto de docentes se centraron en transmitir una idea más reivindicativa, asociado a lo que viven a diario en el aula. Con referencia a lo mencionado, Carmen afirmó que para ella era muy importante trabajar en este aspecto, pero que no tenía que serlo únicamente para ella y añadió: “si la Educación Infantil fuera obligatoria, te aseguro que a la interculturalidad se le daría más importancia y tomaría mayor presencia en el Plan de Interculturalidad de la comunidad”.

Serafina, tras decir que le gustaría tener un mayor tiempo para trabajar este aspecto intercultural, declaró que “no se pueden olvidar de que el alumnado extranjero

se está matriculando en las aulas de Educación Infantil. No se corresponde la realidad con la información o formación que estamos recibiendo para abordar la situación”. Dicha tutora se refiere, nuevamente, al desinterés generalizado que existe a día de hoy por educar en el ámbito intercultural. La docente apunta hacia la falta de tiempo en el aula, pero, además, señala el inexistente apoyo recibido por parte del centro y la necesaria colaboración del mismo para afrontar la situación que se da a día de hoy en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Y, por último, Silvia señaló abiertamente que la Educación Infantil es fundamental para abordar la educación intercultural pero “no interesa. Creo que es como todo, hasta que no pase algo, no se va a hacer nada”. Con esta frase se refiere a la necesidad de que todas las personas tomen conciencia de la realidad que se vive actualmente en las aulas y, si por ejemplo, algún niño o niña sufriera acoso a causa de su origen cultural, se comprendería la importancia de la práctica intercultural para evitarlo. Existe, por lo tanto, un conocimiento palpable del contexto intercultural que no se afronta de la manera adecuada debido a numerosos factores como la falta de tiempo, la invisibilidad del tema o la escasa formación recibida.

Como se puede comprobar, la mayor parte de las respuestas muestran que no solamente está en manos del profesorado llevar a cabo la interculturalidad en las aulas. Necesitan apoyo, no solamente por parte del centro, sino también de la consejería o el gobierno de turno.

Es cierto que este apoyo es necesario, pero se percibe que solamente se habla del tema de interculturalidad cuando, como en este caso, se pregunta por ello. Ya se ha señalado anteriormente que este tema no es abordado ya que no se han hecho reuniones de centro al respecto ni tampoco el profesorado ha mencionado el tema, por ello se considera que nadie realiza un esfuerzo por dar voz a la interculturalidad.

Resulta importante destacar que las docentes entrevistadas consideran fundamental educar en el ámbito intercultural, independientemente de que exista o no alumnado extranjero en las aulas, recalcando lo necesario que resulta para el beneficio de todos los niños/as presentes en el aula. Encuentran este tipo de educación como algo “positivo y realmente necesario”, ya que “repercutirá directamente en la forma de ser y el pensamiento de los niños/as”. En este sentido, favorecerá que se conviertan en personas resolutivas en su vida presente y futura, resaltando que “hay que ser

ciudadanos de mundo”. Añaden también que “cualquier elemento que haga coincidir a niños/as de distintas culturas o características, cuanto antes se trabaje, mejor”. En este aspecto, las docentes tienen presente la importancia que entraña para los niños/as trabajar la interculturalidad en su etapa más temprana.

De nuevo, Silvia considera la importancia de trabajar el ámbito intercultural, pero también los apoyos necesarios para poder desarrollarla y trabajar con la misma. Afirma que “no es posible elaborar por nuestra cuenta materiales sin tener ninguna base ni formación al respecto”. Una vez más, se menciona la escasa formación que recibe el profesorado por parte del centro, resaltando su incapacidad para avanzar en este ámbito sin la ayuda pertinente. En este contexto, se considera que, con el objetivo de avanzar a una educación intercultural inclusiva, no puede descansar todo el proceso en las decisiones que toma unilateralmente un profesor, sino que la educación inclusiva ha de estar planificada por, como mínimo, el centro, y formar parte de las funciones obligatorias de los docentes. No se puede recurrir a la falta de tiempo sistemáticamente para evitar profundizar en un currículum intercultural transversal.

La última pregunta que ha compuesto las entrevistas realizadas, está relacionada con saber cuáles son para ellas las claves para lograr la inclusión. Dicha pregunta también permite conocer la opinión de las docentes al respecto y si consideran que es una meta alcanzable. Asunción, Carmen y Serafina creyeron oportuno destacar que “la clave para lograr la inclusión de los niños y niñas está en manos del docente”. De esta forma señalaron hacia “la actitud del profesorado y el propio interés del mismo, sin el cual no es posible conseguir la inclusión en las aulas de Educación Infantil”.

Algunas de sus respuestas merecen reflejarse en la presente investigación debido a su relevancia en cuanto al tema. Asunción afirmó “la clave es que el docente crea realmente en la inclusión. Que la vea como algo más importante que la lecto-escritura o la lógico-matemática, porque la educación intercultural es formación humana y, con ella, se facilitará la inclusión”. De esta forma, se reconoce la importancia de la educación intercultural así como la inclusión del alumnado por encima de cualquier otra disciplina de aprendizaje llevada a cabo en el aula.

La respuesta de Carmen fue: “la clave está en lograr el respeto absoluto hacia las diferencias. Pero es muy difícil porque no respetamos (empezando por los adultos) y el diferente es el raro. Hay que cambiar la mirada y, esto, está en manos del docente”.

Se pone de manifiesto, coincidiendo con la respuesta anterior, que la responsabilidad del comportamiento y la actitud del docente hacia la diversidad (no solo cultural) presente en el aula, determina la calidad de la práctica intercultural.

Serafina declaró que: “siempre buscamos la solución en los demás y si cada uno intentara determinadas cosas, la suma de todos haría que eso se consiguiera. El problema es que cada uno vamos a lo nuestro. Como tutores debemos educar en el respeto y la aceptación”. En este caso señaló la poca implicación que existe en cuanto al trabajo colectivo y la cooperación entre los propios compañeros/as, apuntando también hacia la existencia de una baja autocrítica y un escaso esfuerzo personal por plantear soluciones educativas.

Por otro lado, Silvia basó sus respuestas en las carencias y obstáculos que ella misma percibe diariamente y dijo que “la clave está en tener una persona que tenga tiempo para trabajar con estos niños, no solo una hora. La adaptación de los contenidos es esencial”. La respuesta de esta docente se centra en la propia problemática que sufre dada su situación, la falta de tiempo para poner en práctica la educación intercultural es el aspecto de mayor relevancia para ella. Declara, además, “la importancia de trabajar con cada alumno/a atendiendo a sus particularidades individuales”.

Llegados a este punto se puede destacar que, por un lado, las docentes han hecho varias aportaciones individuales de manera superficial que reflejan que el profesorado es el principal responsable de poner en práctica una educación intercultural inclusiva pero estas declaraciones se quedan sobre el papel porque, como ya se ha comprobado existe una escasa práctica intercultural. Si existiera una comunicación fluida y un interés por coordinarse, esta situación podría mejorar plenamente.

Por otro lado, Silvia sigue pensando que la solución está en una tercera persona que disponga de mayor tiempo para acompañar al alumnado extranjero. Tampoco se trata de una solución ideal, ya que resulta contradictorio sacar a los alumnos/as del aula para dicha práctica. Sobre esta idea Morales Orozco (2006) afirma que en un aula que se considera inclusiva, todos/as los alumnos/as forman parte de un grupo que pretende trabajar en común y cooperar en conjunto, evitando el individualismo.

## **6. CONCLUSIONES**

Mediante el análisis pertinente, este trabajo reseña la forma de abordar la educación intercultural inclusiva en el segundo ciclo de Educación Infantil del Colegio Público Elena Quiroga, y específicamente, analiza el conocimiento y la puesta en práctica de dicha materia por parte del profesorado, así como la implicación del propio centro escolar. Dicho colegio se encuentra situado en Peñacastillo (Santander) siendo, como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los distritos de mayor afluencia inmigrante. Este hecho garantiza la variedad y riqueza cultural presentes en el centro, propiciando la elaboración de la presente investigación en materia intercultural.

Para ello se ha llevado a cabo una investigación fundamentada en la metodología cualitativa y, concretamente, el estudio de caso. Se han realizado entrevistas a cuatro docentes del centro escolar, tres de ellas responsables de la tutorización de las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil y otra encargada de coordinar el ámbito intercultural a nivel de centro. Mediante la entrevista y las cuestiones pertinentes, se ha puesto de manifiesto el conocimiento de las docentes en el ámbito intercultural, su implicación y la importancia que recibe dentro de su proceso de enseñanza. También, a través de las preguntas, se ha podido conocer la implicación del centro y el apoyo que presta al profesorado así como la participación de las familias.

Una vez analizadas las cuatro entrevistas en profundidad y elaborado un marco teórico sobre la interculturalidad inclusiva, se proponen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, existe una diferencia clara entre la concepción que presenta la coordinadora en cuanto al tema intercultural respecto al resto de docentes entrevistadas. Para entender esto es importante destacar que el Plan de Interculturalidad de Cantabria está obsoleto, ya que fue elaborado en el año 2005, por lo que primeramente ya se percibe que si no existen revisiones o un Plan nuevo es porque no se tiene en cuenta la importancia de la interculturalidad en las aulas. En este marco, plantear actualmente objetivos educativos basados en ese Plan es retroceder más de una década.

Dicho Plan además tiene un enfoque tendente hacia el asimilacionismo y se aleja de la interculturalidad inclusiva. En este sentido, por un lado, tanto en la práctica como en su discurso, Silvia, ciñéndose únicamente al plan, está más cerca de ese asimilacionismo. Por otro lado, aunque el resto de entrevistadas se encuentran en su

discurso más próximas a la interculturalidad inclusiva, en la práctica esta se encuentra de manera superficial porque no están formadas para poder abordarlo, no trabajan realmente la transversalidad y no se está apostando por una educación intercultural inclusiva para todo el alumnado.

Según lo registrado en las entrevistas, se puede afirmar que la interculturalidad es un proceso burocrático que presenta importancia únicamente en los documentos y no en la praxis. El centro escolar, a pesar de contar con un plan específico, en la práctica no presenta ningún elemento planificado que pueda ser considerado como de educación intercultural: no facilita a sus docentes recursos para ponerla en práctica ni formación para complementar su conocimiento sobre esta. Esto es un hecho poco alentador teniendo en cuenta la diversidad de culturas presentes en las diferentes aulas de Educación Infantil. Desde mi punto de vista, la presencia de una metodología específica por parte del centro sería plenamente enriquecedor para todos los niños y niñas.

Existe, por otro lado, un trabajo individualizado que se pone en práctica sin consenso ni colaboración con el resto de compañeros/as. Además, como ya se ha mencionado, al no recibir formación de ningún tipo para la puesta en práctica de la interculturalidad el profesorado está desinformado acerca del tema, por lo que deberían actualizarse y formarse en un ámbito que se considera vital para el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, la apuesta por parte de centros e instituciones hacia la formación intercultural continua del profesorado sería un enorme paso hacia adelante. Además de esto, si se abordara conjuntamente en las reuniones de centro y se informara sobre los beneficios de su práctica, se conseguiría motivar a los docentes. Del mismo modo, sería oportuno respaldar estas prácticas haciendo que formaran parte del currículo educativo. Se debe reflexionar acerca del enriquecimiento que supone la diversidad cultural y afrontarlo con pleno entusiasmo, comprendiendo que esta nueva realidad educativa es intercultural y su objetivo es la inclusión de todo el alumnado.

En cuanto a las respuestas obtenidas, se observa que cada una de las docentes tiene su propia percepción sobre cómo influye el país de procedencia de cada niño/a. Las conclusiones de cada una de ellas son dispares, lo que pone de manifiesto que

depende de las experiencias previas de cada persona y no tanto únicamente del origen cultural del alumno/a.

La formación recibida por parte del profesorado es nula, depende únicamente de su interés personal por formarse en el ámbito intercultural acudiendo a formación externa al centro escolar. A pesar de que el Plan de Interculturalidad de Cantabria señala que la persona encargada de coordinar la interculturalidad en el centro debe recibir una formación específica, dicha persona no ha recibido formación alguna al no ser obligatorio. Pese a no serlo, si la persona con mayor responsabilidad en el ámbito intercultural no pretende formarse al respecto, parece lógico pensar que la práctica intercultural en el centro se lleve a cabo escasa y superficialmente. Por otro lado, la ley no debería permitir que un coordinador/a de interculturalidad no reciba una formación de carácter obligatorio al inicio y durante su permanencia en el cargo.

Una frase que resume la investigación realizada en este trabajo es “el problema es que cada uno vamos a lo nuestro”, la cual ha dado título al mismo. Es un reflejo de la falta de comunicación y cooperación con el resto del profesorado, así como una cuestión de prioridades en la que la educación intercultural no cobra demasiada relevancia entre las necesidades educativas actuales. No interesa dar voz a la interculturalidad, ya que se comprueba que en el discurso se tiene clara la importancia de la misma pero a medida que se profundiza en las respuestas, se percibe con cierta nitidez el hecho de que la presencia de alumnado extranjero en el aula es un problema, esto es, supone algo negativo para los docentes, puesto que les altera el ritmo de la clase.

Asimismo, no se plantean acciones individuales ni colectivas que mejoren esta práctica tan necesaria a día de hoy. En este sentido, mediante las respuestas obtenidas se ha comprobado que las docentes, individualmente, tienen en su mano aspectos clave que si se plantearan conjuntamente con el centro escolar se lograría mejorar enormemente la situación actual.

Del mismo modo, este TFG pretende recalcar la importancia de la interculturalidad inclusiva en la etapa de Educación Infantil. Es necesario que los centros escolares desarrollen y, sobre todo, lleven a cabo un Plan de Interculturalidad óptimo en dicha etapa. Se trata de un paso importante hacia una educación basada en el respeto y la tolerancia. Sin duda, este periodo es ideal, ya que la educación

temprana en este ámbito resulta muy satisfactoria, y de igual –si no mayor- eficacia que en periodos de aprendizaje posteriores a la misma.

Es importante que se realice un seguimiento y se establezca una continuidad para que esto se siga trabajando y afianzando en posteriores etapas como es la Educación Primaria. Para ello, se debería actuar conjuntamente y sentarse en una mesa a dialogar sobre las posibles soluciones para que la práctica intercultural no se pierda a lo largo de los distintos niveles educativos.

En lo que respecta a la experiencia personal vivida, se ha percibido claramente que la interculturalidad no tiene una presencia destacable, ya que se ha tenido la oportunidad de asistir a numerosas reuniones establecidas por el centro, así como coordinaciones de etapa y en ninguna ocasión ha sido un tema a tratar. A través del seguimiento, la observación personal y las respuestas obtenidas mediante las entrevistas realizadas, es destacable mencionar que la interculturalidad se lleva a cabo en función del interés y la implicación personales de cada docente, y no mediante una propuesta de colaboración colectiva.

Por otro lado, aunque estamos describiendo un estudio de caso, las conclusiones y situaciones descritas en la presente investigación también pueden darse en otros centros educativos. Según las experiencias vividas, mediante las prácticas realizadas en distintos colegios, se ha comprobado que la interculturalidad no está integrada correctamente en la planificación ni en los procesos educativos.

Finalmente, esta investigación se ha llevado a cabo en un contexto en el que, explícita e implícitamente, parece que la Educación Infantil es la eterna olvidada del sistema educativo español, tanto si hablamos de interculturalidad en esta etapa como con otros aspectos de relevancia educativa. Es probable que, en lo que a interculturalidad se refiere, no interese plantear soluciones educativas. No interesa que todos nos encontremos al mismo nivel ni que tengamos las mismas oportunidades de acceso a un colegio, instituto, universidad o trabajo. Lo único importante es que el alumnado extranjero adquiera nuestra lengua y se mimetice con nuestra cultura. De este modo, se logrará que sus raíces se olviden y que, con ello, se desmotiven y se sientan diferentes. Si no se educa en el respeto y se fomenta la inclusión este será el resultado que se obtenga.

*“El problema es que cada uno vamos a lo nuestro”*

Desde aquí se apuesta por una educación que valore las diferencias y se trabajará para ello. No será necesario el dinero, solamente un docente respaldado por el centro, con el apoyo de la comunidad educativa para el beneficio común y unos niños/as preparados para recibir ese mensaje, porque la Educación Infantil es la base de todos los aprendizajes y la etapa óptima para llevar a cabo una educación intercultural inclusiva.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Aguaded Ramírez, E.M., de la Rubia Ruiz, P. y González Castellón, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 339-365.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Arroyo González, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Banks, J.A. (2014, noviembre). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Bernabé Villodre, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, (11), 67-76.
- Besalú, X. (2002). Un currículum intercultural. En X. Besalú, *Diversidad Cultural y Educación*. (pp. 73-114). Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2010). *La Educación Intercultural y el Currículo Escolar*. Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y educación. Internet, 1-21 de marzo de 2010.
- Castles, S. y Miller, M. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo entero*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Centro Municipal de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. (2013). La población extranjera inmigrante residente en Santander. Recuperado de file:///C:/Users/Usuaría/Downloads/resumen-observatorio-2013-pdf%20(1).pdf

- Colectivo Eleuterio Quintanilla. (1996a). Educación Intercultural: Por la diversidad cultural y la igualdad social. En Colectivo Eleuterio Quintanilla. Madrid: Talasa
- Colectivo Eleuterio Quintanilla. (1996b). *Educación Intercultural y Antirracista: Contradicción o complementariedad*. En Colectivo Eleuterio Quintanilla. Madrid: Talasa.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 79-95.
- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 165, de 29 de agosto de 2005.
- El-Madkouri Maataoui, M. (2007). Escuela, lengua, identidad y problemática de integración de inmigrantes. *Revista de ciencias de las religiones*, 21, 139-157.
- García Llamas, J.L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109.
- García-López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- García Sanz, M.P., Gomariz Vicente, M.A. y Hernández Prados, M.A. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- Godenau, D. (2012). *El papel de la inmigración en la economía española*. Recuperado de <http://www.iefweb.org/es/finanzas/visordocumentospdf/29>
- Instituto Cántabro de Estadística. (2011). Explotación Estadística. Padrón Municipal de Habitantes. Cantabria 2011. Recuperado de [https://www.icane.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=0643d010-62e3-4bc4-8d4b-fa9bfd72442d&groupId=10138](https://www.icane.es/c/document_library/get_file?uuid=0643d010-62e3-4bc4-8d4b-fa9bfd72442d&groupId=10138)
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). Cifras de población 1-1-2016, estadística migraciones 2015. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>

- Leiva Olivencia, J.J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Madrid: DYKINSON S.L.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, B. y Tuts, M. (2012). La educación intercultural y los nuevos escenarios educativos. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapracticadeladeducacionintercultural-2.pdf>
- López Melero, M. (2011a). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (74), 131-160.
- López Melero, M. (2011b). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- López Sala, A.M. (2007). *La política española de inmigración en las dos últimas décadas: del asombro migratorio a la política en frontera y la integración*. Departamento de Sociología Universidad de la Laguna. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/11920/1/Art%C3%ADculo%20Pedro%20Garc%C3%ADa%20Cabrera.pdf>
- Manson Bustos, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Revista de estudios transfronterizos*, 15 (2), 67-95.
- Manzano, B. y Tomé, M. (2016). La Educación inclusive intercultural en Latinoamericana. Análisis legislativo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 1-17.
- Merino, R., Sala, G. y Troiano, H. (2003). *Desigualdades de clase, género y étnia en educación*. En Fernández Palomares, F., *Sociología de la educación* (pp. 375-380). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). Datos y cifras. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al->

ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf

- Morales Orozco, L. (2006). La integración lingüística del alumnado inmigrante. Madrid: Catarata.
- Moreno Yus, M.A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, 361, 1-12. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-148
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Plan de Interculturalidad. (2005). Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Real Decreto 490/1995, de 7 de abril, *por el que se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes*. Boletín Oficial del Estado, 87, 15 de abril del 1995.
- Real Decreto 732/1995, de 2 de junio, *por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros*. Boletín Oficial del Estado, 131, 2 de junio del 1995.
- Rios, M., (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora educación física y Deporte*, 9, 83-114.
- Rivera Reyes, V. (2015). La lengua materna como elemento afectivo y base para el aprendizaje. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/>
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J.L., Velicias Sánchez, M., & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, (339), 859-881.
- Sánchez Fernández, S. (2011). Hacia la interculturalidad desde la cultura de paz. Una perspectiva educativa. *Revista de educación y humanidades*, (1), 117-136.

Steinberg, Sh. y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.

Ugaz, M.E. (2011). Enfoque intercultural y primera infancia en Perú. En UNICEF, *Creceer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales*. (pp. 86-96). Argentina: UNICEF.

Vila, I. (2004). Inmigración, educación y lengua propia. En la inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Fundación La Caixa: Colectivo de estudios sociales, (1), 145-165.

Vila, I. (2006). *Lengua, escuela e inmigración*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564006777973888?needAccess=true>

ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado de [http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion\\_Univ\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf)

UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Rex Media.

→ **Documentos del centro Elena Quiroga:**

Programación General Anual (PGA), Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Elena Quiroga, curso 2016-2017.

Plan de Interculturalidad, Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Elena Quiroga, curso 2016-2017.

## 8. ANEXOS

- Anexo 1:

### **ENTREVISTA A DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

La entrevista que se realizará a continuación se enmarca dentro de un Trabajo de Fin de Grado llevado a cabo para la Universidad de Cantabria.

Con ella, lo que se pretende es analizar los procesos que se realizan para la implementación del Plan de Interculturalidad respecto al alumnado extranjero. Del mismo modo, resulta importante conocer la opinión y valoración que tanto los docentes como el centro en general, otorgan a la interculturalidad.

Destacar que las entrevistas serán totalmente anónimas y la información a portada de carácter confidencial, utilizándolo únicamente para la realización de la investigación.

Se agradece de antemano la colaboración y el tiempo dedicado para la realización de la presente entrevista.

1. Para empezar, me gustaría saber ¿dónde estudiaste? ¿Me puedes decir cuántos años llevas ejerciendo la docencia? ¿cuántos llevas en este centro?  
En lo que respecta a la interculturalidad, ¿qué opinión tienes sobre la misma?
2. ¿Tienes o has tenido en el aula alumnado extranjero? ¿Recuerdas su procedencia?
3. De las procedencias que me has comentado, ¿con cuál te ha resultado más fácil trabajar? Por otra parte, ¿recuerdas algún caso en el que te haya resultado más complicado? ¿Por qué?
4. ¿El centro ha mostrado su apoyo, es decir, qué tipo de decisiones son consensuadas por el centro y cuáles por el profesorado ante esta nueva situación?
5. ¿Se han adaptado las unidades didácticas o los proyectos educativos al nuevo alumnado?
6. ¿Has tenido alumnado que se ha incorporado al aula una vez ya comenzado el curso escolar? Ante esta situación, ¿cómo has actuado? ¿Has trabajado de la misma manera que si se incorporara al inicio de curso?

7. A la hora de llevar a cabo nuevas estrategias para favorecer su inclusión, ¿te apoyas en algún documento elaborado por el centro? O, por el contrario, ¿elaboras algo nuevo solo/a, reflejando únicamente a tu alumnado?
8. ¿Conoces si hay en el centro algún Plan de Interculturalidad que haya sido elaborado en consenso y coordinación por todo el profesorado?
9. Para la elaboración de planes o documentos del centro, ¿Con qué frecuencia os reunís?  
¿Y para el Plan de Interculturalidad?
10. ¿Existe algún tipo de seguimiento que garantice el proceso de inclusión de este alumnado?
11. ¿Alguna vez has contado con la participación de las familias para planificar actividades que fomenten la integración?
12. ¿Se considera a las familias como parte fundamental para lograr la integración de los niños/as en el aula? ¿De qué manera se trabaja con ellas?
13. Conociendo que el Plan de Interculturalidad se centra principalmente en Educación Primaria y Secundaria, como por ejemplo, el hecho de que existan equipos de interculturalidad encargados de asesorar a los docentes de Educación Primaria ¿no crees que es la Educación Infantil fundamental para trabajar los planes de interculturalidad?  
¿Por qué?
14. ¿Consideras que se puede o debe trabajar la interculturalidad con independencia de que exista alumnado procedente de otras culturas en el aula?
15. ¿Qué crees que es fundamental o clave para poder desarrollar una adecuada inclusión?

- Anexo 2:

**ENTREVISTA A LA PERSONA QUE COORDINA LA  
INTERCULTURALIDAD EN EL CENTRO**

La entrevista que se realizará a continuación se enmarca dentro del Trabajo de Fin de Grado llevado a cabo para la Universidad de Cantabria.

Con ella, lo que se pretende es analizar los procesos que se realizan para la implementación del Plan de Interculturalidad respecto al alumnado extranjero. Del mismo modo, resulta importante conocer la opinión y valoración que tanto los docentes como el centro en general, otorgan a la interculturalidad.

Destacar que las entrevistas serán totalmente anónimas y la información a portada de carácter confidencial, utilizándolo únicamente para la realización de la investigación.

Se agradece de antemano la colaboración y el tiempo dedicado para la realización de la presente entrevista.

1. Para empezar, me gustaría saber ¿dónde estudiaste? ¿Me puedes decir cuántos años llevas ejerciendo la docencia? ¿cuántos llevas en este centro? En lo que respecta a la interculturalidad, ¿qué opinión tienes sobre la misma?
2. Eres la persona encargada de coordinar la interculturalidad en el centro. ¿Desde qué año? ¿Has sido formada para ello? ¿El trabajo que realizas ha sido programado en consenso junto con tus compañeros o de manera individual? ¿Me puedes contar lo que haces durante esas sesiones y con qué frecuencia las llevas a cabo?
3. ¿Recuerdas la procedencia del alumnado extranjero con el que has trabajado?
4. De las procedencias que me has comentado, ¿con cuál te ha resultado más fácil trabajar? Por otra parte, ¿recuerdas algún caso en el que te haya resultado más complicado? ¿Por qué?
5. ¿El centro ha mostrado su apoyo, es decir, qué tipo de decisiones son consensuadas por el centro y cuáles por el profesorado ante esta nueva situación?
6. ¿Se han adaptado las unidades didácticas o los proyectos educativos al nuevo alumnado?

7. ¿Has tenido alumnado que se ha incorporado al aula una vez ya comenzado el curso escolar? Ante esta situación, ¿cómo has actuado? ¿Has trabajado de la misma manera que si se incorporara al inicio de curso?
8. A la hora de llevar a cabo nuevas estrategias para favorecer su inclusión, ¿te apoyas en algún documento elaborado por el centro? O, por el contrario, ¿elaboras algo nuevo solo/a, reflejando únicamente a tu alumnado?
9. ¿Conoces si hay en el centro algún Plan de Interculturalidad que haya sido elaborado en consenso y coordinación por todo el profesorado?
10. Para la elaboración de planes o documentos del centro, ¿Con qué frecuencia os reunís? ¿Y para el Plan de Interculturalidad?
11. ¿Existe algún tipo de seguimiento que garantice el proceso de inclusión de este alumnado?
12. ¿Alguna vez has contado con la participación de las familias para planificar actividades que fomenten la integración?
13. ¿Se considera a las familias como parte fundamental para lograr la integración de los niños/as en el aula? ¿De qué manera se trabaja con ellas?
14. Conociendo que el Plan de Interculturalidad se centra principalmente en Educación Primaria y Secundaria, como por ejemplo, el hecho de que existan equipos de interculturalidad encargados de asesorar a los docentes de Educación Primaria ¿no crees que es la Educación Infantil fundamental para trabajar los planes de interculturalidad? ¿Por qué?
15. ¿Consideras que se puede o debe trabajar la interculturalidad con independencia de que exista alumnado procedente de otras culturas en el aula?
16. ¿Qué crees que es fundamental o clave para poder desarrollar una adecuada inclusión?