



# GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO: 2013/2014

## Percepciones y tratamiento del profesorado sobre la diversidad cultural

Estudio de un caso

*(Perceptions and treatment of teachers regarding cultural  
diversity: a case study)*

**AUTOR:** Elsa Martínez Fernández

**DIRECTOR:** Iñigo González de la Fuente

*Junio, 2014 (Santander)*

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

## Agradecimientos

Son muchas las personas que, directa o indirectamente, han participado en la elaboración del presente proyecto: leyendo, opinando, corrigiendo, dando ánimos y, sobre todo, estando presentes en todos los momentos de su realización. Por ello, a lo largo de las siguientes líneas me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han colaborado y que han hecho posible que este trabajo salga adelante.

En primer lugar y digno de especial agradecimiento, el profesor Iñigo González, director de esta investigación, por su colaboración, atención, seguimiento y orientación. Por haber estado disponible en todo momento y por su rapidez y eficacia a la hora de solventar mis dudas. Pero ante todo, quiero mostrar mi gratitud por la motivación y apoyo recibido a lo largo de estos meses.

También me complace agradecer la acogida, el interés y la disponibilidad de los docentes del C.E.I.P Gerardo Diego de Santa María de Cayón, gracias a los cuales esta labor de investigación ha resultado fructífera.

Quisiera hacer extensiva mi gratitud a mis compañeros, que al igual que a lo largo de estos últimos cuatro años, han estado presentes en la elaboración de este proyecto.

De igual manera, quiero dar las gracias a mi familia y amigos por la comprensión y el ánimo recibidos; sin obviar su paciencia e incesante ayuda, pues sin queja alguna han leído y releído este texto, ayudándome a corregir cualquier fallo que se presentara.

A todos ellos, muchas gracias.

## ÍNDICE

<b>0. RESUMEN/ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
2.1. Diversidad cultural y movimientos migratorios .....	7
2.2. Respuestas educativas y curriculares ante la diversidad Cultural.....	9
2.3. Escuela intercultural y Educación Intercultural .....	12
2.4. Definición de términos básicos .....	16
<b>3. MÉTODO .....</b>	<b>18</b>
3.1. Población y muestra .....	19
<b>4. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO .....</b>	<b>21</b>
4.1. España y Cantabria .....	21
4.2. Santa María de Cayón .....	24
4.3. C.E.I.P Gerardo Diego .....	26
<b>5. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL C.E.I.P GERARDO DIEGO .....</b>	<b>28</b>
<b>6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>37</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>40</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>

## RESUMEN/ SÍNTESIS

En la actualidad, nos vemos inmersos en una sociedad en la que la diversidad cultural es cada vez más frecuente, y ésta es una evidencia que se traslada a los centros escolares. El diseño de este proyecto está enfocado a conocer cuál es la percepción que el profesorado tiene acerca de la interculturalidad, así como determinar cuáles son las estrategias metodológicas implementadas en los centros educativos para dar respuesta a esta diversidad. Se presenta un estudio de caso descriptivo en el C.E.I.P Gerardo Diego de Santa María de Cayón (Cantabria), con enfoque cualitativo, en el cual se han empleado como estrategias metodológicas la entrevista en profundidad y la observación directa. Los resultados revelan que los docentes no aplican la interculturalidad por sistema y además, se comprueba que la formación del profesorado para enfrentarse a esta realidad es aún escasa, dando lugar a que sus estrategias sean limitadas.

**Palabras clave:** Diversidad cultural, interculturalidad, profesorado, Plan de Interculturalidad, formación.

## ABSTRACT

Nowadays, we find ourselves in a society where cultural diversity is becoming increasingly common, and this evidence can be extrapolated to our schools. The design of this project is focused on finding out about what is the teachers' perception about multiculturalism, besides it is also focused on identifying the methodological strategies implemented at schools to respond to the previously mentioned diversity. A study of a correlational-descriptive case with a qualitative approach in the CEIP Gerardo Diego of Santa María de Cayón (Cantabria) is presented. In this case, the methodological strategies which have been used are: in-depth interviews and direct observation. The results reveal that teachers do not apply interculturalism strategies as a rule; in addition, it is found that the teacher training taught to deal with this reality is still scarce, what gives as a result limited strategies.

**Keywords:** Cultural diversity, interculturalism, teachers, Intercultural Plan, training

# 1. JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado explora si los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria muestran una preocupación por la diversidad cultural y si en ellos se contemplan e implementan metodologías que persigan la inclusión del alumnado de origen extranjero, siguiendo el Plan de Interculturalidad promovido por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

Para ello, se realiza un estudio de caso descriptivo con enfoque cualitativo en el C.E.I.P Gerardo Diego de Santa María de Cayón. El motivo de la selección de este centro se fundamenta en que se trata del colegio con mayor número de alumnado en Cantabria y, además, presenta una proporción de alumnado de origen extranjero bastante notable. Debido a que éste se encuentra emplazado en un entorno rural, no se trata de un “centro gueto” en el que se segregan los alumnos procedentes de un país extranjero o cuyos familiares han nacido fuera de los límites nacionales (Ortiz Cobo, 2012). Resulta éste otro de los motivos fundamentales que nos ha empujado a llevar a cabo el estudio en este centro educativo, ya que la diversidad cultural, en cuanto a alumnos extranjeros se refiere, no solamente está presente en este tipo de “escuelas gueto”, sino que forma parte de la gran mayoría de aulas del enclave nacional y provincial. Por este motivo, todos los centros deberían impulsar estrategias metodológicas para lograr la inclusión plena de estas minorías, independientemente del número de estudiantes extranjeros que el centro posea. Con esto pretendemos remarcar que las metodologías inclusivas de educación intercultural no solamente han de ser aplicadas cuando esta diversidad sea elevada o en el momento en que suponga un problema, sino que han de estar presentes en todo momento en el centro educativo. De este modo, gracias a esta investigación, podremos comprobar si esta afirmación es llevada realmente a la práctica o, por el contrario, las actuaciones interculturales solamente cobran relevancia en aquellos lugares que presentan una concentración de familias inmigrantes.

Estando inmersos en una sociedad cada vez más plural, que ha generado una realidad socioeducativa más amplia, diversa y heterogénea, se hace necesario

que, desde edades tempranas, los futuros ciudadanos aprendan a convivir con distintas culturas que estarán presentes en su día a día y a lo largo de sus vidas. Teniendo en cuenta esta afirmación, podemos cerciorarnos de la importancia que posee tratar el tema de la interculturalidad desde las primeras etapas de la vida, pues de este modo se interiorizará y desarrollará una visión crítica de aceptación, tolerancia e igualdad. Por ello, los centros educativos han de promover planes de actuación que tengan como objetivo primordial la interculturalidad. Estos objetivos y actuaciones habrán de ser incluidos en el plan de interculturalidad; éste ha de ser concreto, único, dinámico y abierto, de manera que tenga en cuenta todas y cada una de las situaciones presentes en el centro, adaptándose a las necesidades y características de cada caso concreto. Sin embargo, un Plan de Interculturalidad no resulta efectivo si no se da a conocer a todo el centro, de manera que todos los miembros de la comunidad educativa fomenten una cultura de tolerancia y respeto. Para que el Plan tenga un sentido pleno, debe verse acompañado y potenciado por las actuaciones y metodologías implantadas en el centro por el profesorado, es decir, en cada aula se ha de trabajar la diversidad como algo inherente a nuestra condición de seres humanos y a nuestra situación actual. Y, ¿es todo esto cierto?, ¿realmente en los centros educativos se da a la diversidad e interculturalidad la importancia que merecen? Mediante esta investigación, trataremos de comprobar si un centro que posee una alta tasa de alumnado inmigrante utiliza y aplica los recursos pertinentes para atender e incluir a estos alumnos. Además, se determinará si las actuaciones llevadas a cabo en las etapas de Infantil y Primaria son equitativas, equiparables y adecuadas ya que, como se ha indicado con anterioridad, la interculturalidad ha de ser trabajada desde edades tempranas, pues es cuando comenzamos a interrelacionarnos con nuestro entorno próximo. Comenzar a trabajar este aspecto en la Educación Primaria, resultaría muy empobrecedor, pues los niños han de conocerlo desde un primer momento.

En este contexto, el objetivo primordial de la presente investigación es estudiar los recursos metodológicos aplicados por el profesorado del C.E.I.P Gerardo Diego para lograr la plena inclusión del alumnado extranjero. Asimismo, se tratará de determinar el grado de importancia que se aporta a la educación

intercultural en dicho centro y de descubrir las diferencias de tratamiento intercultural entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.

Por lo tanto para dar respuesta a la investigación se han configurado los siguientes objetivos que han sido catalogados como generales y específicos.

**Objetivo general:**

- Analizar los recursos metodológicos aplicados por el profesorado del C.E.I.P Gerardo Diego para lograr la plena inclusión del alumnado extranjero.

**Objetivos específicos:**

- Determinar el grado de importancia que se aporta a la educación intercultural en el C.E.I.P Gerardo Diego.
- Descubrir las diferencias de tratamiento intercultural entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente epígrafe se hará alusión al conjunto de aportaciones teóricas que nos han servido de referencia tanto para el diseño de esta investigación como para la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la misma.

### 2.1. Diversidad cultural y movimientos migratorios

Como hemos podido observar mediante la lectura de las líneas anteriores, la inmigración es una realidad cada vez más frecuente en la sociedad actual. Más concretamente, a lo largo de los últimos años (2008-2014) hemos presenciado como la llegada de población inmigrante se ha visto reducida, aunque también es cierto que la proporción continua siendo notable. Este hecho da lugar a la

necesidad de una convivencia pacífica entre todas las culturas presentes en una misma área, ya que la interacción entre ambas es inevitable (aculturación)<sup>1</sup>. Resulta la escuela, en este caso, un elemento esencial para enseñar a los ciudadanos a mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto y el entendimiento.

Algunas investigaciones internacionales han demostrado que la inmigración no es solamente una situación con peso en nuestro país, sino que los movimientos migratorios tienen lugar y cobran relevancia en muchos otros países. En los últimos cincuenta años se ha producido un aumento considerable de la proporción de personas que varían su lugar de residencia en busca de mejores oportunidades, siendo los migrantes internacionales 214 millones, lo cual representa el 37% de la población mundial (Feito, 2010).

A escala nacional, la población española ha aumentado además de por los movimientos naturales, por el hecho de que España ha pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración. La cantidad de inmigrantes, a pesar de que la coyuntura económica actual no atraiga su llegada, continúa teniendo gran relevancia. Pero, al hablar de esta diversidad no solamente debemos considerar a aquellas personas que provienen de un país diferente, sino que debemos tener presente que ésta es una categoría manifiestamente heterogénea y a la hora de hacer referencia a la misma habremos de tener en cuenta: la “primera migración”, personas residentes en el territorio español sin nacionalidad española; las “naturalizaciones”, aquellos inmigrantes que han adquirido la nacionalización; y, por último, la “segunda generación”, hijos e hijas de inmigrantes nacidos en España, que pueden tener la nacionalidad o no (González de la Fuente, 2012).

En ocasiones, el cambio de residencia a otro país da lugar a unos condicionantes que generan que el inmigrante sufra lo que se denomina “Síndrome de Ulises” que tiene unas claras consecuencias, como son el sentimiento de soledad, de fracaso, de terror, de miedo y de supervivencia (Aparicio, 2009). Podríamos pensar, en un primer momento, que estas emociones son vividas solamente por los adultos, pero no es así, los niños también sufren un

---

<sup>1</sup> Para una mayor comprensión de los términos resaltados, acuda al apartado “5.4. Definición de términos básicos”.

“shock” al variar su residencia, incluso superior al de sus adultos de referencia. Esto da lugar a que el proceso de integración en el país de acogida sea complicado y por consiguiente, en el caso de la escuela, la escolarización también se verá dificultada. Por este motivo, las instituciones educativas han de estar preparadas para hacer frente a situaciones que pueden ser más complejas de lo que parecían en un principio y han de considerar los problemas de adaptación que tanto el niño como su familia pueden estar viviendo (lingüística, medioambiental, desconocimiento de leyes y formas de vida, etc.).

Deducimos así que la diversidad cultural presente en España no solamente ha generado cambios en la sociedad, sino que la escuela también se ha visto afectada, pues en los centros educativos cada vez es más frecuente la convivencia entre diferentes culturas (Rodríguez Izquierdo, 2009). Sin embargo, siguiendo las aportaciones de Feito (2010), la escolarización del alumnado migrado en España es bastante inferior que la de los alumnos autóctonos, aspecto que ha de ser considerado ya que, teniendo en cuenta la Convención de los Derechos del Niño (Unesco, 1990), la educación es un derecho básico que todos los niños han de tener oportunidad de disfrutar. Este derecho no solamente significa que los niños acudan a la escuela, sino que también hace referencia a que la educación esté adaptada a todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa. De este modo, mediante el ajuste de la educación y del currículum al alumnado de cada centro, se evitará la exclusión social tan frecuente en las escuelas, que sitúa a algunos niños en los márgenes (Castel, 1996). También será evitada de este modo la identificación tanto instrumental como expresiva que da lugar a que las minorías, entre las cuales situamos al alumnado inmigrante, no se sientan identificados con la escuela ni con la educación y los contenidos que en ella reciben (Fernández Enguita, 2003).

## **2.2. *Respuestas educativas y curriculares ante la diversidad cultural.***

Las instituciones educativas no han tenido siempre la misma consideración acerca del alumnado inmigrante de modo que a lo largo de la historia y,

dependiendo del estrato social, del docente y del centro educativo, se han tenido diversas respuestas ante la diversidad cultural. A continuación presentamos las diferentes actuaciones que la escuela ha utilizado para hacer frente a la multiculturalidad.

En primer lugar, siguiendo a Rafael Feito (2010), podríamos considerar dos posturas adoptadas por el sistema educativo para afrontar la diversidad presente en las aulas. Por un lado la postura **asimilacionista** promueve una educación compensatoria; la cual reconoce, prácticamente por primera vez, la existencia de la diversidad cultural. A pesar de este reconocimiento, se trata de una postura etnocéntrica que asume la inferioridad de los grupos minoritarios e intenta salvaguardar su propia cultura, ya que consideran que los rasgos culturales originarios de los niños minoritarios entorpecen la trayectoria escolar del alumnado nativo. Ramírez y Castañeda (1974) define este fenómeno en su libro “*Cultural Democracy, Bicultural Development and Education*” como “*cultura dañina*”. Apoyándose en esta afirmación, se trata de compensar los supuestos déficits que los alumnos inmigrantes presentan mediante la liberación de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica (Muñoz Sedano, 2002). De esta postura se deriva la **educación multicultural o multiculturalismo**, que alza la cultura mayoritaria haciendo de menos a las demás (Tejerina, 2011). Además del modelo compensatorio, la actitud asimilacionista también ha generado un modelo **segregacionista** que promueve la reorganización de los alumnos según su rendimiento académico, su cultura, sus calificaciones... de modo que, atendiendo a este supuesto, las diferentes culturas, habitualmente, son separadas en aulas o escuelas distintas, al igual que ocurrió en las escuelas puente españolas, específicas para alumnos de etnia gitana. Estos modelos, resaltan el etiquetaje del alumnado como: válido, no válido, más inteligente o menos inteligente, etiquetas que condicionan las actitudes del profesorado y que, en la mayoría de las ocasiones, conducen a éstos a bajar las expectativas de rendimiento de los alumnos etiquetados como deficientes (Efecto Pigmalión) (Rosenthal y Jacobson, 1968). Para evitar esta práctica se ha de abogar por el **integracionismo** donde los miembros de diferentes culturas, capacidades o etnias mantienen una relación comunicativa, permaneciendo en un mismo territorio (Serrano, 2013).

En contraposición, encontramos la postura comunicativa y dialógica, que tiene una consideración totalmente opuesta de la multiculturalidad. Ésta considera la diversidad cultural como una oportunidad de crecimiento mutuo, equiparando y defendiendo todas las culturas (**pluralismo cultural**), tratando de que éstas se conozcan mediante el respeto, la negociación y el diálogo, aspectos destacados por la educación intercultural, sobre la que incidiremos más adelante. Dentro de esta división, debemos considerar dos modelos que abogan por la equiparación de las diversas culturas: el interpersonal y el crítico (García y Sáez, 1998 citado en Aparicio, 2002). El primero de ellos promueve la enseñanza individualizada y contextualizada de cada sujeto, así como el seguimiento de cada alumno para lograr la máxima adaptación de la escuela a todos y cada uno de los miembros que de ella forman parte. Se trata éste de un modelo idílico que, en la mayoría de las ocasiones, resulta muy costoso pues este tipo de enseñanza requiere de la disponibilidad de más profesionales en cada aula para llevar a cabo dicho seguimiento. Por ello se creó el modelo crítico, que se basa en los principios fundamentales del **interculturalismo** pero no los lleva a la práctica de forma individual, sino a nivel de centro (Tejerina, 2011). Esta postura ha sido alcanzada gracias al reconocimiento e integración de la pluralidad de culturas, logradas a partir de modelos como el que sostiene una Educación Antirracista expuesto por Alegret (1992), o el Modelo Holístico de Banksy McGee(1986), que trata de luchar contra las desigualdades.

A menudo, la escuela ha llevado a cabo múltiples prácticas para acoger al alumnado extranjero y tratar de que éste se identifique con la institución. Se trata de prácticas tradicionales y estrategias curriculares que, en la mayoría de los casos, es preciso superar, ya que solamente dan lugar a un “currículum de turista”, el cual trata las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial (Torres, 2008) y hace frente a la educación intercultural recreando estereotipos (Fernández Enguita, 2003). Entre éstas cabe destacar la celebración aislada de las diferencias, como es el caso de “El día de...”, que da lugar a que solamente consideremos que somos diversos en determinados momentos o jornadas específicas; o la clasificación de determinados grupos como “los otros”. Asimismo, también es frecuente la puesta en práctica de una serie de actividades exclusivas para el alumnado extranjero, como medida para superar el hándicap

sociocultural (Fernández Enguita, 2003). Es el caso, por ejemplo, de los Talleres de Adaptación Escolar (TAE) impartidos en Cataluña. Por el contrario, lo adecuado sería que la educación intercultural fuera trabajada como eje transversal, es decir, se han de configurar prácticas para todo el alumnado y para todos los centros educativos, independientemente de si cuentan con alumnos extranjeros o no, ya que a pesar de que en el centro no estén en contacto con estas minorías, en la sociedad se verán expuestos a ello.

### 2.3. *Escuela intercultural y Educación Intercultural*

Siendo conscientes de que la realidad multicultural de nuestras sociedades se refleja en las aulas, se han de crear escuelas interculturales que, efectivamente, desarrollen una educación intercultural y trabajen las diferencias de forma transversal, para conseguir la predisposición por parte del alumnado a conocer a los miembros de otras culturas y, en consecuencia, un diálogo pacífico, respetuoso y crítico, así como evitar la exclusión social. Para ello es preciso configurar un currículum intercultural que responde a las siguientes características:

“Es pensado y proyectado como una oferta cultural válida para todos, aceptando alumnos y alumnas, a cada uno de ellos, tal como son, sin filtros, ni obstáculos de ningún tipo” (Essomba, 2007).

Una vez más, cabe recalcar que este tipo de currículum no ha de ser implantado solamente en los centros donde la diversidad cultural sea amplia, sino que es aún más necesario en aquellos centros que no cuentan con alumnos inmigrantes, “pues sus alumnos serán, en un principio, los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural” (Díez Gutiérrez, 2004). Por ello se ha de actuar en contra de la política conservadora que promueve la impermeabilización del currículum para evitar la desintegración cultural. Debemos impulsar políticas sociocríticas y socialdemócratas que promuevan prácticas educativas igualitarias y regulen las tensiones inherentes a la pluralidad. Para configurar un currículum de estas características debemos, en primer lugar, tener en cuenta los principios

de la educación intercultural y lograr una integración plena de los mismos. Éstos son los siguientes (Díaz-Aguado, 2004):

- Comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor.
- Desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los Derechos Humanos.

Para lograr estos principios e impulsar una educación intercultural es necesario lograr una educación comprensiva que promueva la igualdad de todo el alumnado, evitando la selección, la evaluación competitiva y el agrupamiento o clasificación. Además, se han de instaurar unas medidas de actuación que impidan la segregación de las minorías.

Primeramente, para la integración de los alumnos de origen extranjero es preciso el establecimiento de relaciones de amistad o cordialidad. Por ello, a nivel de aula, los docentes habrán de tener en cuenta la “Teoría del Contacto” propuesta por Allport (1954, citado en Díaz-Aguado, 2004), por la que configurarán actividades en las que el contacto intergrupar sea necesario, tales como ejercicios en pequeño y gran grupo en los que, para conseguir los objetivos propuestos, sea necesaria la implicación y aportación de todos los miembros del grupo. De este modo, la cooperación y la colaboración resultarán unos requisitos fundamentales para la inclusión de los alumnos extranjeros en los centros, ya que, además de propiciar el contacto entre éstos y los alumnos autóctonos, se logrará una motivación general por el aprendizaje para ambos colectivos.

Igualmente, los centros educativos habrán de poner en marcha un Plan de Acogida para facilitar la adaptación del alumnado inmigrante a la institución. Cada centro concretará una serie de actividades en función del contexto y de su propia realidad y características (del alumnado, profesorado, familias, etc.). Para desarrollar estos Planes de Acogida, resulta esencial mantener un contacto cordial, armonioso y continuado con las familias, con el objetivo final de acercarnos al nuevo alumno y a su vida cotidiana. De modo que es necesario considerar la participación de las familias en la comunidad educativa como medida efectiva para la integración de las minorías en los centros escolares

(Rodríguez Navarro *et al.*, 2011). Además, tanto en el momento de desarrollo y puesta en práctica de este plan, como en momentos posteriores, se deberá atender la diversidad lingüística, estableciendo unas medidas de actuación adecuadas a cada alumno para adquirir el español como L2<sup>2</sup>. Para ello, durante el período de acogida se realizará un análisis de las competencias lingüísticas del alumnado con la finalidad de determinar cuál es su nivel y qué ayuda precisará desde ese instante, en caso de que sea necesario.

Por otro lado, los docentes podrán observar como de la práctica intercultural se derivarán ciertos conflictos (Allport, 1954, citado en Díaz-Aguado, 2004). Para afrontar esta situación debemos trabajar la convivencia en positivo, utilizando dichos conflictos como método de aprendizaje, no como obstáculo que debemos eliminar (Urruñuela, 2012). Es necesario tener siempre presente que el conflicto es una realidad que va unida a la vida del centro y a la convivencia entre sociedades plurales, por lo que no se ha de tratar de erradicar, pues resultaría imposible. Los conflictos deben utilizarse para mejorar la situación del centro, del aula y la convivencia entre los miembros partícipes en la institución escolar. Siguiendo estas aportaciones, el momento de inquietud solamente habría de surgir cuando los conflictos no aparezcan (Woycikowska, 2008). Un método de resolución de conflictos adecuado en estas ocasiones sería la mediación, que da lugar a la existencia de una tercera persona neutral que tratará de volver la situación a la calma. Este cargo puede ser ocupado por un adulto o por un alumno. En caso de que el último ocupe tal posición generaría una mediación entre iguales (Fernández García y Orlandini, 2001).

Asimismo, no debemos obviar a la hora de hablar de escuelas interculturales, la necesidad de una formación específica del profesorado en materia de interculturalidad, la cual ha comenzado a instaurarse en la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente, durante los últimos años (Leiva, 2012). Esta formación no solamente es necesaria debido a la gran presencia de alumnado de origen inmigrante o de segunda generación, sino que debe darse para lograr las escuelas inclusivas y de calidad por las que en la actualidad se está luchando, en las que todos los

---

<sup>2</sup> Español como segunda lengua.

alumnos han de ser aceptados y podrán tener derecho a participar. En este sentido, en la formación intercultural del profesorado debe plantearse la existencia de distintas dimensiones de interés (Leiva, 2010):

- a) *Dimensión cognitiva*: Se refiere a la necesidad de conocer las culturas de aquellos alumnos inmigrante presentes en el centro educativo.
- b) *Dimensión actitudinal*: Hace referencia a la actitud que tiene el profesorado ante la diversidad cultural. En lo que se refiere a la actitud del profesorado podemos diferenciar tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva hacia la multiculturalidad (Leiva, 2004):
  - a. Profesorado que concibe que a diversidad cultural supone un déficit para el desarrollo de sus competencias escolares y el avance de los demás alumnos.
  - b. Profesorado que presenta sensibilidad acerca de este alumnado, pero que no cree que se vayan a crear grandes cambios por esta cuestión.
  - c. Profesores que respetan el valor de la diferencia y la consideran como algo enriquecedor, mostrándose muy receptivos a indagar acerca de la interculturalidad.
- c) *Dimensión ética*: Predisposición moral del profesorado hacia la diversidad cultural en el mundo y en la escuela.
- d) *Dimensión procedimental y/o metodológica*: Tiene que ver con el conjunto de habilidades, destrezas y capacidades para llevar a la práctica los principios de la educación intercultural.
- e) *Dimensión emocional*: El docente se plantea la necesidad de realizar un estudio de las identidades individuales:
- f) *Dimensión de mediación*: La mediación intercultural para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Generalmente se ha planteado la formación específica del profesorado a través de cursos o grupos de trabajo de manera teórica y descontextualizada, evitando la presencia de las familias y otros agentes sociales que podrían enriquecer este proceso y, por lo tanto, careciendo de sentido. Lo conveniente sería pasar de la teoría de la interculturalidad a la práctica y para ello debemos

aprender a partir de la práctica propiamente dicha, la cual nos enseñará a cómo enfrentarnos a las situaciones y cómo actuar ante cada una de ellas.

Por último, debemos comentar una medida impulsada por el Gobierno de Cantabria para lograr el correcto funcionamiento de la Educación Intercultural. Se trata de las Aulas de Dinamización Cultural que tienen la finalidad de apoyar y colaborar con los centros para lograr que las escuelas interculturales formen parte de nuestra sociedad. Para ello, el Gobierno de Cantabria ha creado dos Aulas de Dinamización que apoyan y ofrecen ayuda a todas las áreas de la Comunidad Autónoma, situadas en Santander y Torrelavega. Éstas ofrecen apoyo y asesoramiento a los coordinadores de interculturalidad de cada centro, elaboran materiales dirigidos a mejorar la atención educativa del alumnado extranjero, facilitan a los centros información y recursos, colaboran con las escuelas para aumentar la participación de las familias inmigrantes, etc. Para acceder a estas ayudas, los centros han de ponerse en contacto con el Aula de Dinamización más cercana y los profesionales que forman parte de ella acudirán al colegio con la finalidad de conocer sus necesidades, así como para ofrecer los instrumentos y apoyo pertinente.

#### **2.4. Definición de términos básicos**

La siguiente relación de conceptos ha sido elaborada a partir de las aportaciones de Lacomba (2006), Aguado (2003) y Serrano (2013), con la finalidad de facilitar la lectura del documento:

- **Aculturación:** Resultado del contacto entre culturas distintas que genera cambios en los modelos culturales de uno o varios grupos.
- **Asimilacionismo:** Proceso de sometimiento y adaptación de los grupos minoritarios a los grupos y culturas mayoritarias.

- **Educación Intercultural:** Enfoque educativo que presenta un carácter inclusivo donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad.
- **Educación multicultural:** Conjunto de estrategias y materiales de educación utilizados para dar respuesta y atender a la diversidad cultural.
- **Integracionismo:** A pesar del desarrollo diferenciado de los diferentes grupos que comparten territorio, estos mantienen una relación comunicativa permanente entre ellos.
- **Interculturalidad:** Conjunto de interrelaciones que establecen comunidades recién llegadas con la sociedad de acogida y entre las mismas comunidades inmigradas.
- **Multiculturalismo:** Se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en una sociedad o país.
- **Pluralismo cultural:** Se refiere al reconocimiento de las diferentes culturas, del derecho a la diferencia cultural, de las relaciones entre las mismas y de la creación de lenguajes comunes y normas compartidas que posibiliten una comunicación, intercambio y convivencia.
- **Segregacionismo:** Distanciar un grupo, considerado minoritario, en un espacio aislado del mayoritario, de modo que cada grupo étnico-cultural posee sus propias instalaciones, privando de la oportunidad de interrelación entre culturas.

### 3. MÉTODO

Para indagar sobre las hipótesis que se proponen en este trabajo, ha sido diseñada una investigación descriptiva con enfoque cualitativo que nos permitirá conocer el tratamiento que otorgan a las realidades culturales distintas los docentes seleccionados. Para ello se ha implementado un estudio de caso en el C.E.I.P Gerardo Digo de Santa María de Cayón, basado en dos herramientas básicas, la entrevista en profundidad<sup>3</sup> y la observación participante. Las entrevistas han sido realizadas a los miembros que componen la muestra (Ver punto 3.1) en un lugar tranquilo que invitaba a la concentración y relajación, teniendo una duración de unos treinta minutos, aproximadamente. Ésta nos ha permitido, en primer lugar, aproximarnos a los entrevistados e indagar acerca de sus estudios y profesión. También, hemos podido comprobar qué actuaciones interculturales el profesorado lleva a la práctica tanto en sus aulas de forma particular como en el centro en general. Por último, las preguntas formuladas nos han dado la oportunidad de conocer cuál es el nivel de formación intercultural del profesorado. Además, la entrevista está compuesta por 27 ítems que nos aportan la posibilidad de acercarnos a la realidad intercultural del centro seleccionado. Las preguntas que la componen han sido diseñadas de modo que los entrevistados puedan proporcionar una respuesta final abierta que nos permita acercarnos en la mayor medida posible a nuestro objetivo y, por lo tanto, obtener información abundante y valiosa. Igualmente, se ha realizado una observación directa que nos ha permitido contrastar la información recibida.

El enfoque indicado ha sido seleccionado con la finalidad de conocer exhaustivamente cómo los docentes de un centro educativo, en el que la proporción de alumnado de origen inmigrante o de segunda generación es bastante notable, actúan ante esta diversidad. Como bien es sabido, cada año la Consejería de Educación pone en marcha unos planes que abogan por la calidad y el enriquecimiento de la educación, entre ellos y el que nos ocupa en este preciso momento es el Plan de Interculturalidad que determina las medidas de actuación pertinentes ante las diversas realidades culturales. Todos los centros educativos de Cantabria deberían considerar y tener en cuenta lo narrado en

---

<sup>3</sup> Para más información, consultar el Anexo 1 (Instrumento de investigación).

dicho plan para afrontar una realidad cada vez más frecuente en la Comunidad Autónoma de Cantabria, pero ¿realmente se aporta a la diversidad cultural el tratamiento que merece?, ¿se atiende a ésta de modo correcto, siguiendo el Plan de Interculturalidad promovido por el Gobierno de Cantabria? El instrumento diseñado contempla una serie de preguntas que nos han ayudado a despejar estos interrogantes y a conocer cómo actúan los diferentes docentes y, concretamente, el centro educativo seleccionado ante la multiculturalidad.

No obstante, no se pueden obviar ciertas limitaciones de la investigación. Posiblemente las mayores dificultades están referidas a los profesores elegidos para la entrevista ya que es posible que otros docentes (no entrevistados) aporten mayor relevancia al tema que nos ocupa.

### **3.1. Población y muestra**

Teniendo en cuenta que el marco poblacional sujeto de estudio está configurado por la totalidad de docentes del C.E.I.P Gerardo Diego, los participantes de la investigación han sido seleccionados a través de un muestreo no probabilístico e intencionado, habiendo sido elegidos por criterios de representatividad y relevancia como fuente importante de información.

Para la selección de la muestra se han tomado en consideración los miembros de la población que nos servirían como referencia para el enriquecimiento del proyecto. Teniendo en cuenta estas acepciones, la muestra seleccionada ha estado conformada por ocho docentes que han formado parte del conjunto de profesorado del centro durante varios años siendo, muchos de ellos, los ocupantes de un cargo representativo para la realización de la investigación del tema que nos ocupa.

A continuación se muestra una tabla resumen que indica alguna de las características más relevantes que nos han llevado a seleccionar estos sujetos:

Tabla 1: Relación de entrevistados.

IDENTIFICACIÓN	AÑOS DE PROFESIÓN	AÑOS EN EL CENTRO	ESTUDIOS CURSADOS <sup>4</sup>	FECHA DE LA ENTREVISTA
<i>Entrevistado 1</i>	34	12	Magisterio E.P	7/04/2014
<i>Entrevistado 2</i>	24	17	Magisterio (Filología inglesa y francesa)	8/04/2014
<i>Entrevistado 3</i>	9	9	Magisterio (E.I/ E.P)/ Técnico superior de informática	9/04/2014
<i>Entrevistado 4</i>	6	5	Magisterio (E.I)/ Psicopedagogía	9/04/2014
<i>Entrevistado 5</i>	14	9	Magisterio (E.I/ A.L)/ Logopedia/ Pedagogía terapéutica	10/04/2014
<i>Entrevistado 6</i>	4	3	Psicología/ Master psicología clínica	14/04/2014
<i>Entrevistado 7</i>	20	6	Magisterio (E.P/P.T/A.L)/ Master A.D	14/04/2014
<i>Entrevistado 8</i>	15	10	Magisterio (E.I/E.P)	15/04/2014

Fuente: Elaboración propia

<sup>4</sup> E.P: Educación Primaria/ E.I: Educación Infantil  
 P.T: Pedagogía Terapéutica/ A.L: Audición y Lenguaje  
 A.D: Atención a la diversidad

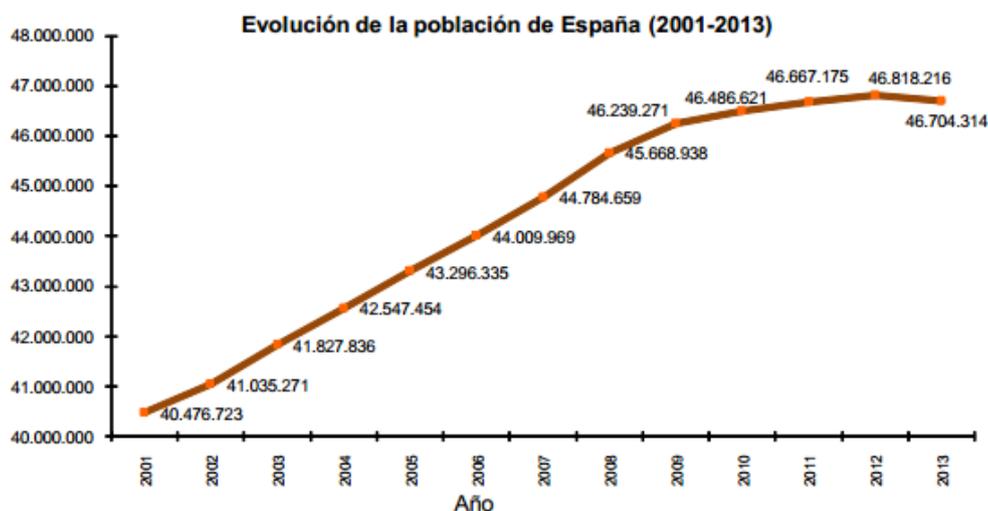
## 4. CONTEXTO SOCIO-DEMOGRÁFICO

### 4.1. España y Cantabria

Para acercarnos al objetivo de la investigación, comenzaremos realizando una breve revisión de las características demográficas a nivel nacional. Considerando las aportaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), la población española se situaba a 1 de enero de 2013 en 46.704.314 habitantes. Tomando como referencia los datos del anterior período, podemos cerciorarnos de que a lo largo de ese último año (2012), la población disminuyó en 113.902 personas, viéndose reducida un 0,2%.

Se trata del primer descenso de población en España desde que se dispone de datos anuales y, como podemos observar, el declive es elevado. Tras realizar un análisis de los datos estadísticos, podemos concluir que este descenso es fruto de un saldo vegetativo positivo de 48.488 personas y de un saldo migratorio negativo de 162.390 personas.

Gráfica 1: Evolución de la población en España (2001-2013)

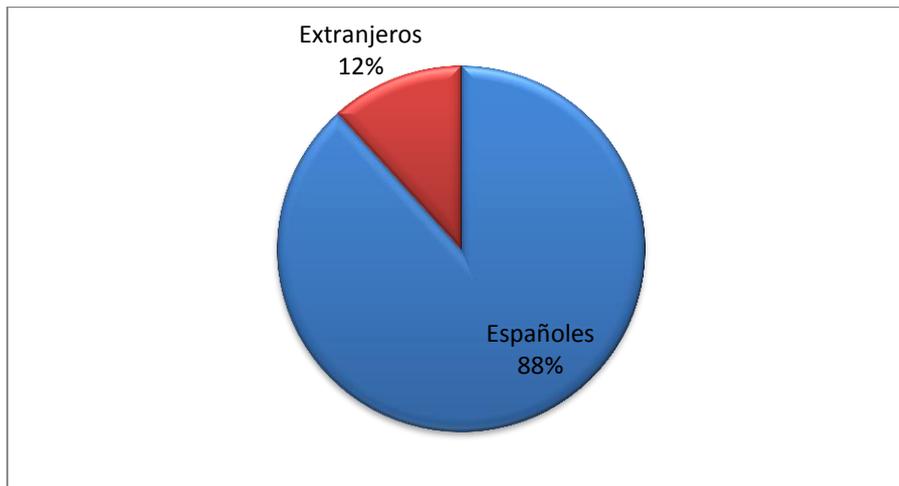


Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Desde hace algunas décadas la inmigración ha supuesto un fenómeno de gran relevancia demográfica y social en España, de manera que la población se ha visto potenciada por la llegada de habitantes procedentes de otros países,

principalmente de Rumanía y Marruecos (INE, 2013). En el año 2013, España contaba con 5.520.133 habitantes extranjeros, lo que supone un 11,7% de la población total.

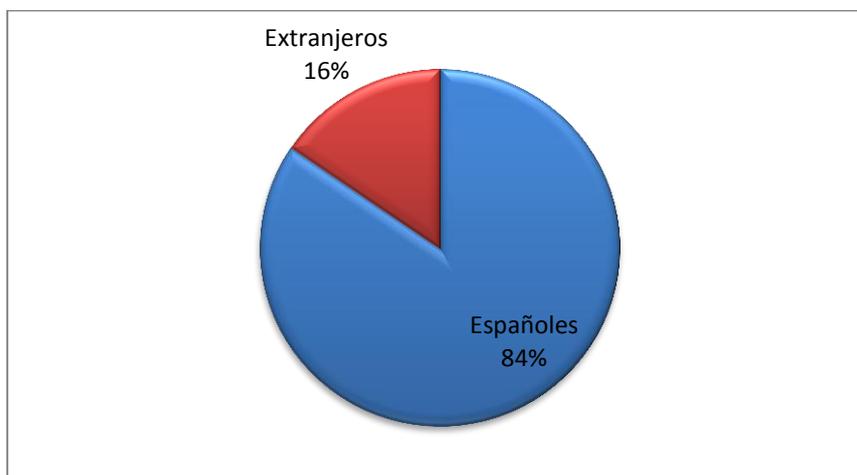
Gráfica 2: Tasa de población española en el año 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Sin embargo, la tasa de población extranjera a 1 de enero de 2012 se situaba en 5.736.258 habitantes, dando lugar a que la población de origen extranjero supondría un 15,5% de la población total.

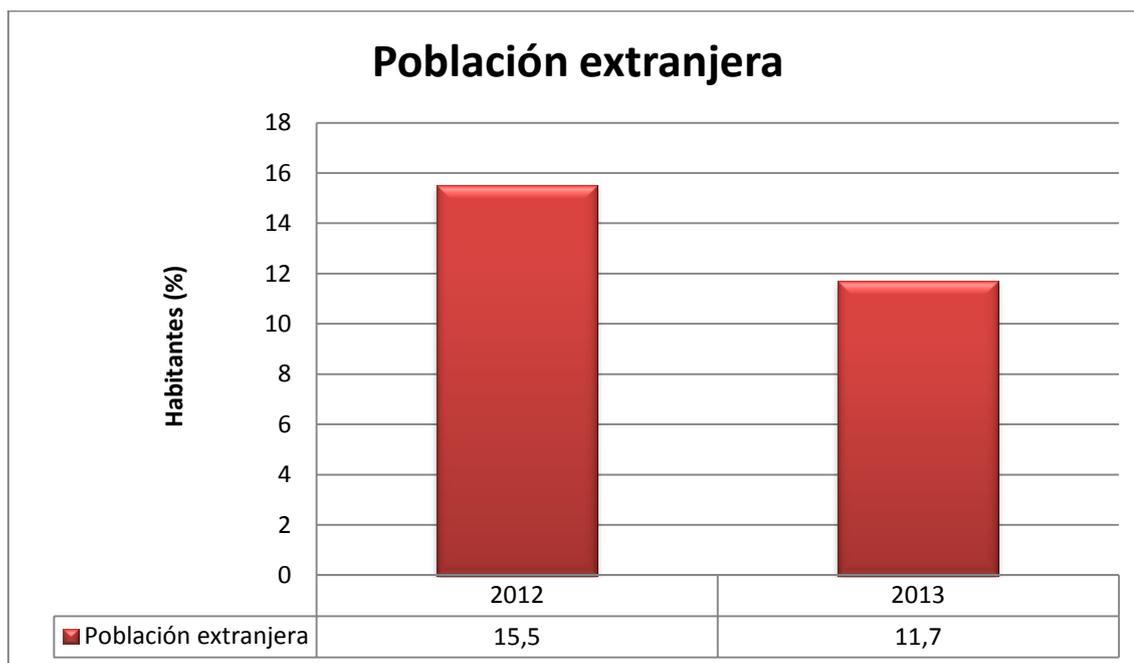
Gráfica 3: Tasa de población española en el año 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Teniendo en cuenta los datos de estos años sucesivos, podemos concluir que la población extranjera ha disminuido un 3,8%, lo cual indicaría que la crisis no solamente ha disparado la emigración sino que, aún más, ha dado lugar a la huida de población inmigrante.

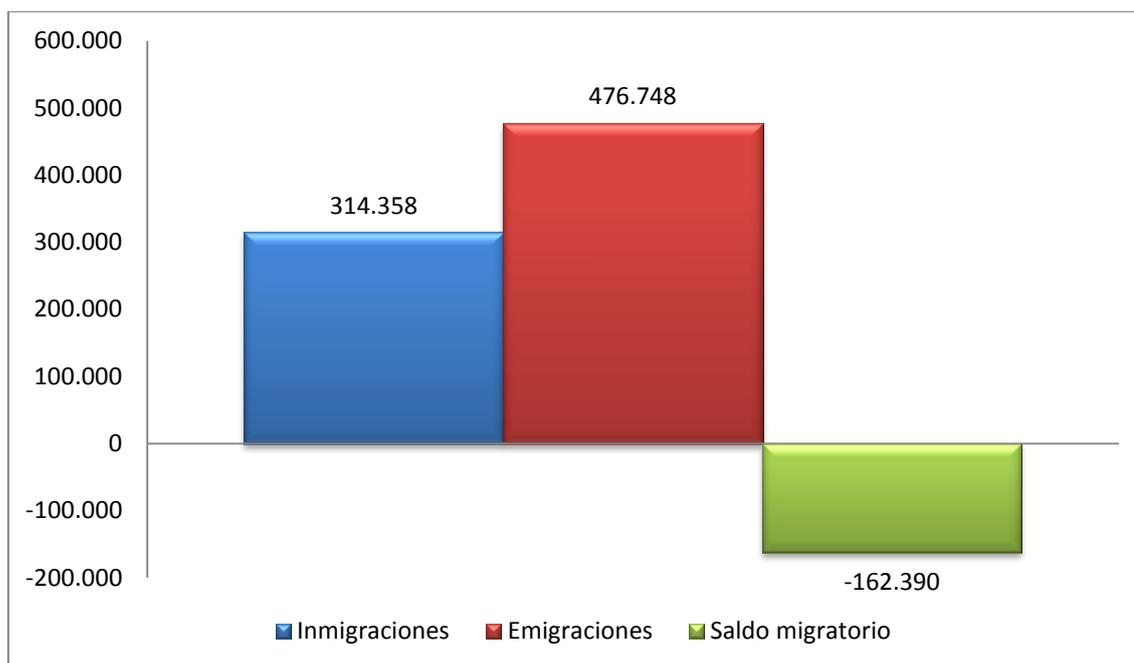
Gráfica 4: Disminución de la población extranjera en España (2012-2013)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Sin embargo, España continúa siendo uno de los destinos más distinguidos a la hora de variar el lugar de residencia, situándose entre los diez países con mayor número de inmigrantes (Efe, 2013). De modo que, en el año 2012, un total de 314.358, establecieron su residencia en el país; mientras que 476.748 abandonaron España con destino a algún país extranjero (INE, 2013), dando lugar estos movimientos a una cifra negativa, que hace que la tasa población española no se vea compensada por la llegada de inmigrantes.

Gráfica 5: Migraciones exteriores y saldo migratorio de España (2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Por otro lado, Cantabria, al igual que la gran mayoría de CC. AA. y coincidiendo con la situación estatal, ha sufrido un detrimento de la población, viéndose ésta reducida en 2.736 habitantes en el año 2013 (-0,3%) y contando a finales de este mismo año con 591,9 millones de habitantes.

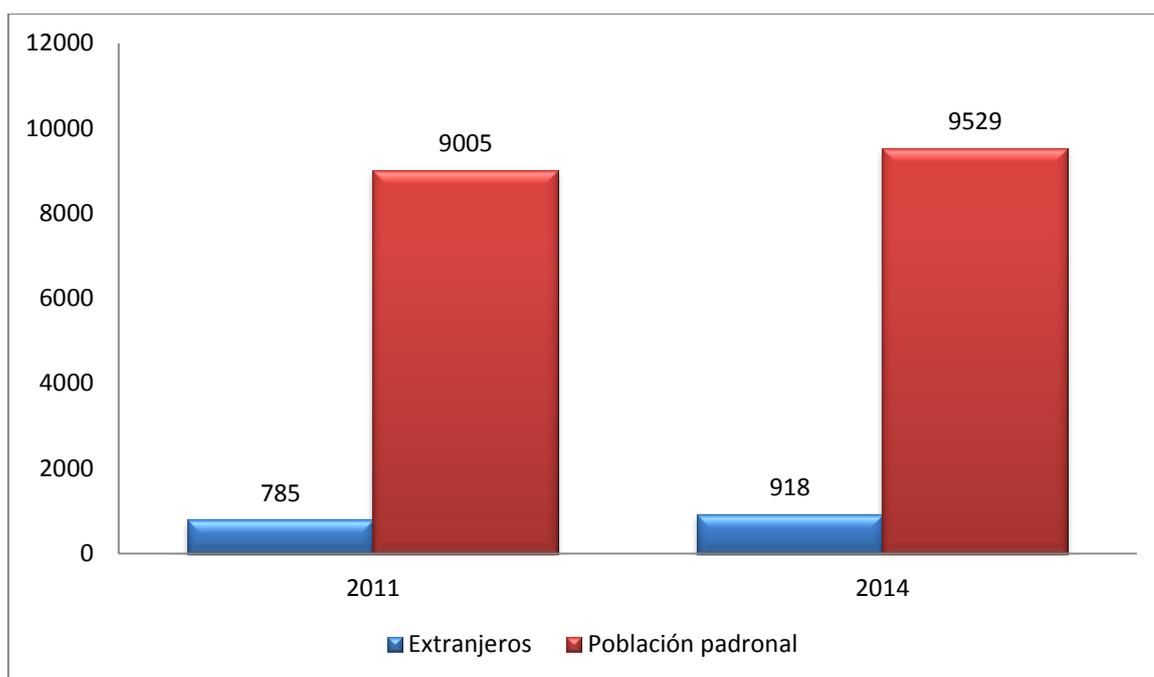
#### 4.2. Santa María de Cayón

Una vez conocidos los datos nacionales y regionales, centraremos nuestros esfuerzos en el centro objeto de estudio, el C.E.I.P Gerardo Diego, ubicado en el ayuntamiento de Santa María de Cayón (Cantabria).

En cuanto a las características del entono, en los últimos cinco años el municipio ha experimentado un incremento significativo de la población debido a un fuerte desarrollo urbanístico, contando a 13 de enero de 2014 con 9.529 habitantes. El auge de la construcción y los elevados precios de la vivienda en localidades próximas de una mayor dimensión, ha generado un aumento considerable de la población en el municipio, siendo en el año 2014, 93 habitantes

más que en el ciclo anterior y superando en gran medida la cifra de 9.005 habitantes empadronados en el ayuntamiento en el año 2011 (ICANE, 2011).

Gráfica 6: Evolución de la población en el Ayuntamiento de Santa María de Cayón (2011-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir del ICANE

Este hecho ha dado lugar a una ampliación del alumnado y a la realización de continuos ajustes y variaciones tanto en el funcionamiento como en las dimensiones del centro, para adaptarse a esta nueva situación.

Al igual que en el resto de España, a pesar de que la población inmigrante en ocasiones se está viendo obligada a abandonar el ayuntamiento, éste sigue viendo como está aumentando de manera considerable, siendo más apreciable este incremento en los últimos tres años, que ha pasado de contar con 785 habitantes extranjeros en 2011 a 918 en 2014, lo que supone el 9,64% de la población<sup>5</sup>. Se trata, primordialmente, de habitantes provenientes del Este de Europa, fundamentalmente Rumanía y Bulgaria, que son atraídos a este

<sup>5</sup> Información extraída de la comunicación directa con el personal del Ayuntamiento de Santa María de Cayón y la Agencia de Desarrollo Local.

municipio gracias a la contratación de una importante empresa de logística situada en el ayuntamiento, “Transportes Hermanos Laredo”.

A pesar de tratarse de un entorno rural, podríamos diferenciar los siguientes núcleos de población, estableciendo la existencia de tres grupos: La Penilla, dedicada a la industria; Sarón, dedicada a las actividades comerciales y, por último, las zonas más altas del valle, que continúan dedicándose a la ganadería. La población municipal está cambiando del sector primario al de servicios, convirtiéndose poco a poco en el más abundante y equiparándose prácticamente con el sector industrial, que hasta ahora era el primordial. Sin embargo, no todos los alumnos provienen de un entorno en el cual su actividad principal es la comercial o industrial sino que, como ya comentábamos, existen tres grupos de población lo cual nos indica que los alumnos que integran el centro provienen de zonas muy distintas, por lo que es posible que sus necesidades y características varíen.

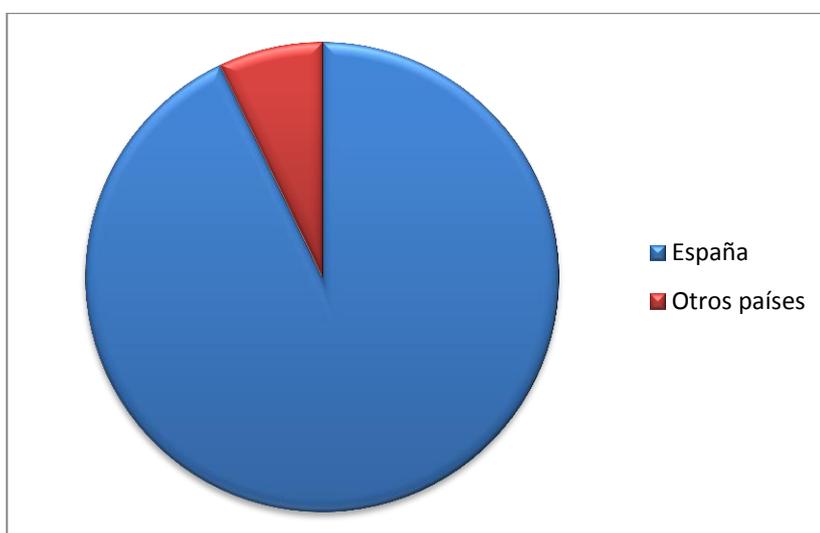
Aunque se trata de un entorno rural, las dimensiones del valle son bastante elevadas, lo que hace que presente unas características que se alejan bastante de los núcleos rurales pequeños, donde los recursos son muy limitados. Esto da lugar a que el nivel socioeconómico de la población sea relativamente alto si se compara con la media de otras zonas rurales de Cantabria. Los recursos del entorno, a pesar de no ser tan abundantes como los de una ciudad, son bastante variados. Cabe destacar entre éstos la existencia de dos Bibliotecas Municipales: Jerónimo Arozamena y la situada en el barrio La Alameda, el complejo deportivo Fernando Astobiza, el centro de día para jubilados, el centro Justina Bedía y la oficina de juventud. Además, debido al aumento de la población ha crecido el número de parques y zonas de recreo.

#### **4.3. C.E.I.P Gerardo Diego**

Con la finalidad de acercarnos a nuestro centro objeto de estudio, en este epígrafe se comentarán algunas de las características más relevantes que éste presenta y que nos ayudarán a comprender su funcionamiento.

Se trata de un centro con un gran ratio de alumnado (el mayor de Cantabria), en torno a los 900 alumnos repartidos en las diferentes etapas de las que el centro consta, Educación Infantil y Educación Primaria. Un total de 64 de estos alumnos han nacido en un país de otra nacionalidad, lo cual nos permite concluir que nos encontramos en un colegio en el que el 7,1% del alumnado es extranjero. De estos 33 pertenecen a la etapa de Educación Infantil, mientras que los 31 restantes acuden a Educación Primaria.

Gráfica 7: Procedencia de los alumnos que componen el C.E.I.P Gerardo Diego



Fuente: Elaboración propia.

El colegio Gerardo Diego está formado por tres centros agrupados. El principal y el que alberga la mayor cantidad de alumnos es el situado en Santa María de Cayón. Éste abarca tanto la etapa de Educación Infantil, como la de Educación Primaria. Además, el centro está constituido por una escuela infantil en Sarón y otra en la Penilla, que imparten clases a los alumnos de 3 y 4 años de la zona. Cuando estos alumnos promocionan al último curso del segundo ciclo de la etapa, se les incorpora en el colegio principal, el situado en Santa María de Cayón. Son 60 los docentes que lo componen, junto con un técnico Socio Sanitario, un fisioterapeuta y cuatro auxiliares. En cuanto al personal de servicios, debemos

destacar la existencia de un conserje, las cuidadoras del comedor y autobús, cocineros y ayudantes de cocina, personal de limpieza y una administrativa.

El centro dispone de una serie de servicios como son el comedor escolar, el transporte y la apertura previa para aquellos alumnos que acuden a la guardería, otra de las facilidades que aporta el colegio para los ciudadanos del Real Valle de Cayón. Asimismo, el centro también oferta la posibilidad de acudir a las actividades extraescolares.

## **5. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL C.E.I.P GERARDO DIEGO**

Con la finalidad de conocer las metodologías utilizadas en el C.E.I.P Gerardo Diego de Santa María de Cayón para lograr una inclusión plena del alumnado extranjero y determinar cuál es el tratamiento que este centro ofrece a los mismos, se ha aplicado el instrumento de investigación de la entrevista en profundidad a un grupo de ocho docentes que han formado parte del equipo de profesorado del centro durante varios años.

Tras conocer los resultados, podríamos deducir que se trata de un centro que está tratando de superar el tratamiento de la diversidad mediante un currículum de turista (Torres, 2008), para lograr aplicar herramientas que tienen que ver con la multiculturalidad transversal y globalizada. Hace casi una década, cuentan estos docentes, que el centro destinaba sus esfuerzos a la celebración de la Semana de la Interculturalidad o bien a la realización de jornadas que tenían esta misma finalidad, en las que se otorgaba a las familias la posibilidad de acudir al centro para ser partícipes de estas actividades y poder así aprovechar la información que éstos podían brindar (en cuanto a comidas típicas, festividades, vivencias, juegos populares...). Si las realidades culturales distintas solamente hubieran sido consideradas mediante estas actividades esporádicas podríamos determinar que el centro llevaba a la práctica una opción metodológica basada en

la desconexión (Torres, 2008), la cual resultaría claramente insuficiente, pues no sigue una continuidad. No obstante, estas actividades solamente suponían un complemento a los ejercicios diarios que cada docente llevaba a cabo en sus aulas. Actualmente, la “Semana de la Interculturalidad” y “El día de...” han sido suprimidas del calendario escolar debido al esfuerzo y tiempo que suponen y solamente se mantienen las actividades de aula.

Considerando las respuestas del profesorado, podemos señalar que éstos tienen inculcado el pensamiento de que resulta más sencillo lograr una educación intercultural en la etapa de Educación Infantil, donde trabajan contenidos multiculturales de forma naturalizada, optando por el tratamiento global y transversal del tema; por ejemplo, durante la asamblea son comentadas peculiaridades del lugar de procedencia de los alumnos de origen extranjero o cuyos padres han nacido en otro país. Esto permite a los demás acercarse a estos compañeros y a su cultura, así como a los propios alumnos extranjeros recordar y valorar las costumbres de su país de origen o el de sus familiares. También, en algunos casos, al inicio de la jornada dan los buenos días en varios idiomas y hacen uso de canciones de bienvenida propias de otras culturas. Asimismo, en el “momento de la galleta”<sup>6</sup>, aprovechan para hablar de los hábitos alimenticios que tienen en cada país.

En contraposición, en Educación Primaria los docentes parecen percibir el trabajo con estos alumnos como algo mucho más costoso y complicado. Esto se debe a que en esta etapa se aporta mucha importancia al currículum y están muy presionados por la consecución de contenidos y el logro de objetivos que el mismo propone; motivos que dan lugar a la pérdida de interés acerca de la interculturalidad, principalmente por falta de tiempo y por el esfuerzo extra que supone planificar actividades de este tipo. Generalmente, los profesores de esta etapa educativa, consideran que estos contenidos son más sencillos de trabajar en asignaturas como Lengua o Conocimiento, que están más relacionadas con la temática y que, por lo tanto podría ser suficiente con abordar los contenidos interculturales solamente en las horas lectivas en que esas asignaturas tienen

---

<sup>6</sup> Momento del día destinado en Educación Infantil al desayuno. Tiene lugar los 15 minutos antes del recreo y se lleva a cabo con la finalidad de cubrir las necesidades alimenticias de los más pequeños hasta el momento de la comida.

cabida. Sin embargo, esta opción no sería suficiente. El tratamiento de la diversidad cultural debe trabajarse de forma regular y continuada, de modo que los discentes lo tengan presente en todo momento, motivo que dará lugar a que le aporten el reconocimiento que realmente merece. Así, los alumnos podrán valorar la diversidad cultural y concebir ésta como algo positivo y los niños pertenecientes a una cultura diferente a la nuestra, se sentirán valorados y especiales.

Por otro lado, debemos resaltar que, de manera generalizada, los docentes comentan que solamente fomentan la Educación Intercultural en caso de que su aula cuente con un alumno extranjero, si no es así, consideran que es un aspecto prescindible. De este modo, ninguno de los maestros entrevistados incluye en su programación anual contenidos interculturales, a no ser que sea consciente de la presencia de un alumno extranjero en el aula, momento en que, tal como comentan los profesores, se hace necesaria la incorporación de este tipo de contenidos, así como de actividades que logren la inclusión y aceptación de este sector de alumnos en el grupo:

“Aprovechamos el momento en que un alumno de origen extranjero llega al aula para realizar actividades que tengan que ver con la cultura de este niño. Éstas le permiten darse a conocer e integrarse en el grupo, además son realmente enriquecedoras para los demás alumnos. Pero, cuando todos los niños son de aquí esta posibilidad no se suele dar a menudo, no es tan necesario” (Entrevistado 8).

Estas afirmaciones podrían hacernos pensar que siempre que existe un alumno cuyo país de origen es diferente al nuestro, se planifican actividades y ejercicios para acercarnos a su cultura y las particularidades que ésta posee, pero no es así. Los docentes entrevistados consideran que cuando un alumno lleva varios años asentado en nuestro país y reproduce el castellano sin ninguna complicación, no es necesario realizar variación alguna en la programación o determinar contenidos multiculturales. Esto se debe a que consideran que este alumno se encuentra perfectamente insertado en el grupo o, por el contrario, lo logrará. Además, en muchas ocasiones, creen que los aspectos interculturales aparecerán de forma inconsciente en el día a día del aula, sin necesidad de ser planificados y/o programados.

En lo que atañe a la cuestión lingüística, siguiendo las aportaciones de Besalú (2002), el centro se encuentra en la *fase laissez-faire* en el caso de Educación Infantil, ya que se espera que los alumnos se adapten a su nueva sociedad de forma autónoma y naturalizada, llevando a cabo el método de inmersión lingüística desde un primer momento. Esto se debe a que se considera que los niños se encuentran en una edad privilegiada para adquirir el idioma, lo cual favorecerá su interiorización. En contra de lo dicho, en el caso de Educación Primaria conceden más importancia a que los niños aprendan el español. Por ello los primeros tres o cuatro días no se incorporan al aula, en caso de no hablar castellano, sino que permanecen con un docente voluntario aprendiendo vocabulario básico que les facilite el momento de incorporación con el resto de la clase. Además, al contrario que en el caso de Educación Infantil, en ocasiones (dos o tres veces por semana, dependiendo de las necesidades) el niño sale del aula para mantener conversaciones en castellano con el docente voluntario o con el Coordinador de Interculturalidad, tratando así de agilizar y facilitar el proceso de aprendizaje del idioma. A lo largo de estas sesiones los alumnos adquieren vocabulario a través de diccionarios de imágenes o pictogramas. Para que un escolar pueda formar parte de éstas y ser incorporado en la clase de L2 (español como segunda lengua), ha de ser considerado alumno ITSE, es decir, es necesario que se dé una incorporación tardía al centro y que, además, tenga un nivel inferior a A2, tomando como referencia el Marco Europeo de las Lenguas, que nos ayuda a determinar qué nivel de comprensión tiene una persona, en este caso, del castellano. En este sentido, cuando las familias de los niños tampoco tienen un buen dominio del idioma, se les otorga la oportunidad de formar parte de estas sesiones formativas y se les ofrecen pictogramas y diccionarios que les permiten desenvolverse en su día a día o, en caso de que tengan dificultades para asistir, se aporta a los niños dichos soportes para que se los entreguen a sus familiares y poder así facilitar su comunicación con la nueva sociedad a la que pertenecen. Además, en Educación Primaria, no solamente se pretende conocer qué nivel de competencia en español el alumno posee, sino que también se trata de averiguar su dominio de otras destrezas. Para ello, el centro hace uso de la evaluación inicial, que será comentada con más detenimiento posteriormente.

Al comienzo del período de adaptación se lleva a cabo un plan de acogida en el que el equipo directivo es el primero en actuar. Éste se encarga de mantener un primer contacto con las familias, realizando entrevistas para poder determinar una evaluación inicial tanto del alumno como de la situación familiar que éste vive. En este período se trata de averiguar los aspectos más relevantes del alumno para lograr una convivencia armoniosa y sin incidentes en el centro, por ejemplo se valora si el niño presenta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, si tiene alergias o intolerancias, si su cultura o religión le impide ingerir alimentos de uso frecuente en el centro, etc. Ésta es la primera ocasión en que se tiene oportunidad de interactuar con las familias de estos alumnos, no obstante se intenta que esta relación sea continua y para ello son realizadas varias entrevistas a lo largo del curso escolar. En muchas ocasiones, esto es un ideal, ya que resulta muy complicado que la familia se implique en la vida educativa de sus hijos, pues muestra un desinterés por su educación y el centro. No es éste el caso de las familias extranjeras ya que, tal como comentan los docentes entrevistados, generalmente las familias de origen extranjero presentan gran predisposición en cuanto a la relación con el centro, mostrando un gran interés por la educación que se les otorga a sus hijos. Además, muchos de ellos coinciden en que estas familias son muy agradecidas con el centro pues, en opinión de los profesores:

“Estas familias consideran que al dar a su hijo el mismo trato que a los demás y mostrar una preocupación por ellos y su bienestar, los docentes están haciendo un esfuerzo que ha de ser agradecido” (Entrevistado 3).

En ocasiones, para que la relación con estas familias sea fructífera y la comunicación eficaz, el centro ha necesitado acudir al Aula de Dinamización Intercultural (ADI) de Torrelavega o, igualmente, éstos han asistido al colegio para proporcionarles el material necesario que facilite la comunicación con las familias que no tienen un dominio del castellano. De igual manera, también ha sido necesario el uso de un traductor que este mismo servicio ADI ha ofrecido al CEIP Gerardo Diego.

Una vez se ha comenzado a llevar a cabo la evaluación inicial mediante las entrevistas a los familiares, se trata de realizar un acercamiento al propio alumno, habiendo otorgado a éste un tiempo para ubicarse y sentirse cómodo en el centro.

La evaluación inicial es llevada a cabo sin prisas ni presiones, siempre en un momento oportuno:

“En muchas ocasiones hemos tenido que variar el día de entrevistas al alumnado o las familias debido a la indisposición de éstos, pero no importa, lo que se trata es de que estén cómodos para recabar la mayor información posible y lograr así un mayor acercamiento. Llevar a cabo la evaluación inicial un día que el alumno no lo desea, podría no ofrecernos los resultados que buscamos” (Entrevistado 5).

Tal como se indicaba más arriba, en esta evaluación del alumnado no solamente se trata de determinar cuál es el nivel de competencia en español que alumno posee, sino que se indaga en otros aspectos ya que toda la información obtenida puede ser de utilidad en un futuro. Además, dependiendo de la cultura de origen del alumno, en ocasiones se le aporta la posibilidad de asistir a esta “reunión inicial” con alguien de su confianza, para que se sienta más cómodo y sin presión alguna. En esta evaluación inicial se tratará de establecer cuál es el nivel académico del alumno recién llegado, cuál es su competencia lingüística en español, recabar información que pueda servirnos para planificar actividades posteriores y alguno de los datos de origen del alumno, realizando preguntas como:

- ¿Ibas al colegio en tu país?, ¿durante cuántos años?
- ¿Has estudiado alguna vez español?
- ¿Algún familiar reside aún en tu país?
- Etcétera.

Continuando con la evaluación del alumnado de origen extranjero, a lo largo del curso se lleva a cabo una evaluación continua para determinar su avance y progresión, así como para actuar y aplicar los cambios necesarios en caso de que esté sucediendo algún problema.

Por otra parte, durante el periodo de adaptación, la Unidad de Orientación, configurada por un docente de cada ciclo (Infantil y Primaria), un miembro del equipo directivo y la orientadora, se encargan de aconsejar a los maestros y, sobremanera, al tutor, sobre cómo trabajar con el nuevo alumno. Para ello, además de la información esencial del alumno, le aporta materiales con los que

trabajar tanto de forma grupal como individualizada. Con la finalidad de facilitar la tarea de los docentes, la Unidad de Orientación Intercultural ha creado un blog en el que indican cuáles son los objetivos que se desean alcanzar a lo largo del curso referentes a este tema, y muestran diversos materiales que servirán de ayuda y guía al profesorado. Se trata de una página web interactiva en la que los docentes pueden proponer alternativas para trabajar la interculturalidad tanto en el centro como en las aulas. Durante este curso escolar 2013-2014, esta comisión y, fundamentalmente, la orientadora está realizando grandes esfuerzos por mejorar la educación intercultural y está contemplando la posibilidad de implantar actividades internas y externas a nivel de centro que potencien el tratamiento cultural como un recurso para enriquecer el funcionamiento de esta comunidad. Estas actuaciones están encaminadas a ser realizadas a lo largo del siguiente curso y aún deben ser aprobadas por el consejo escolar y el equipo directivo. Mientras tanto están siendo detalladas en el blog anteriormente citado, para que sirvan como referencia o ejemplo a los profesores que de ellas quieran hacer uso. Es preciso recalcar que cada año se elige a un docente de cada ciclo escolar para formar parte de esta comisión. Éstos han de acudir a todas las reuniones convocadas para después informar a todos sus compañeros de ciclo de las decisiones y propuestas que en dicha reunión hayan sido aprobadas o acordadas. A pesar de no ser un cargo que requiera un gran esfuerzo, al hablar con alguno de estos miembros se percibe cierto desinterés hacia el tema, motivo que nos invita a pensar que el mayor peso, por no decir la totalidad, recae sobre la orientadora del centro.

Con referencia al clima de aula, debemos resaltar que, en ningún caso, los docentes consideran al alumnado extranjero como un grupo más conflictivo, en algunas ocasiones tienen una opinión totalmente contraria. Todos coinciden en que los alumnos de América del Sur y sus familias son eternamente agradecidos, pues, tal como indicábamos anteriormente, consideran que los profesores tienen una gran implicación con sus hijos y sienten que en el colegio estarán fuera de peligro. Desmontaría esto la afirmación de que la población extranjera es más violenta y conflictiva que el resto de ciudadanos y nos damos cuenta así de que el hecho de que en ocasiones sean frecuentes los conflictos interculturales se debe al choque cultural que inevitablemente se produce. No obstante, comentan estos

docentes que en las etapas superiores de Educación Primaria han surgido en ocasiones problemas derivados de la convivencia entre diversas culturas. A pesar de que estos no han presentado mayor trascendencia, el centro ha deseado en todo momento atajarlos y ha considerado que una manera adecuada de solucionar dichas problemáticas es la mediación entre iguales. Teniendo en cuenta los comentarios del profesorado parece resultar éste un recurso muy eficaz para la solución de conflictos y, además, en ocasiones puede afianzar los lazos relacionales entre los implicados (Fernández García y Orlandini, 2001).

En relación con la formación del profesorado, se ha descubierto que la formación intercultural tanto en Primaria como en Infantil es todavía muy escasa. El 100% de los docentes entrevistados señalan que han realizado cursos de libre elección promovidos por el Centro de Profesorado (CEP) y otras instituciones privadas (60%). No obstante, esta formación no es continua sino que se da de forma descontextualizada y parece no estar entre las primeras opciones del profesorado, ya que el 63,4% de estos docentes no ha realizado ninguna actividad formativa, en cuanto a la dimensión multicultural se refiere, en los últimos cinco años de su carrera profesional como docente. Muchos de los docentes comentan que la pérdida de interés por esta temática se debe a que, debido a la actual situación económica, gran parte del alumnado de origen inmigrante ha abandonado el centro, por lo que actualmente no resulta inminentemente necesaria una formación tan continuada. Consideran, de igual manera, que esta formación es precisa en los centros educativos donde existe una mayoría (o una presencia muy numerosa) de alumnado de origen inmigrante. Sin embargo, esto podría ser considerado como una excusa, ya que siguiendo a Díez Gutiérrez (2004), la interculturalidad ha de ser atendida independientemente del número de alumnos extranjeros que el centro presente. A pesar de ello, la totalidad de profesorado señala que ésta es una formación necesaria y muy beneficiosa de la cual todos los docentes deberían tener la oportunidad de formar parte. Además, comentan que:

“En muchas ocasiones esta falta de formación se debe a la desinformación general del profesorado, ya que no conocemos qué alternativas podemos cursar, por lo que sería conveniente que cada año nos aportaran información acerca de esta temática” y señalan que “si queremos formarnos en interculturalidad tenemos que buscar dicha formación por

nuestra cuenta, nunca hemos obtenido una formación obligatoria acerca de este aspecto” (Entrevistado 7).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, es necesario señalar que la formación intercultural debería estar muy presente en la formación inicial del profesorado. De igual manera, las universidades deberían enseñar a sus alumnos a afrontar una situación tan común en la actualidad, pues solamente se tratan aspectos teóricos de forma muy escasa, sin proporcionar estrategias metodológicas o de actuación para enfrentarnos a esta realidad educativa (Leiva, 2012). Éste es uno de los motivos que, en opinión del profesorado, da lugar a la desatención de esta realidad, ya que al no saber los docentes como enfrentarse a las situaciones multiculturales, las dejan de lado o, en caso de que sea necesario, han de acudir a otro profesor para que les aporte las estrategias que considere más adecuadas y que él ha aplicado en otras ocasiones, todo ello para salir del paso y que la situación no se torne trágica. En este caso, podrían acceder al blog del colegio para conocer cuáles son las alternativas que la comisión de interculturalidad propone, pero debido a su reciente creación la mayoría del profesorado lo desconoce y siente sería necesaria más ayuda en este sentido; por ejemplo la entrevistada 4 indicaba que:

“Un niño búlgaro ha venido hace dos días a mi clase, no puedo comunicarme con él ya que no conoce ni una sola palabra de español y, ahora mismo, no sé muy bien cómo actuar y no he recibido ningún tipo de orientación para hacer frente a esta nueva situación”.

Una vez más, podemos comprobar la desinformación del profesorado acerca de este tema ya que en este caso las alternativas a escoger serían varias. En primer lugar, debido a que el alumno es incapaz de hablar español, se podría hacer uso de un traductor ofrecido por el Aula de Dinamización Intercultural. Igualmente, podría acceder al blog del colegio que le proporcionaría recursos materiales y metodológicos como pictogramas, diccionarios de imágenes, actividades, etc. Y, por último, la Unidad de Orientación le podría sugerir alguna de las actuaciones a llevar a cabo. En este caso, se trataba de un alumno de incorporación tardía llegado a la Etapa de Educación Infantil en el segundo trimestre de curso escolar. Ésta es la primera vez que el alumno escucha español, por lo que se encontraba muy desconcertado. Sin embargo, debido a que se encuentra en el último curso del segundo ciclo de la etapa aún no se le puede

incorporar a la clase de L2 en el que realizaría una aproximación a esta nueva lengua. Y realmente, ¿qué diferencia existe entre un alumno de 5 años que ingresa en Educación Infantil y un alumno de 6 años que comienza a formar parte de Primaria? Parece ser que se ha establecido una división entre ambas etapas en la que los niños, inmediatamente al cumplir los seis años de edad pierden las habilidades que en infantil parecían ayudarle a adquirir el castellano como segundo idioma de manera natural, gracias a la inmersión lingüística. Este aspecto vislumbra tan solo, una vez más, la desatención que la etapa de Educación Infantil, por ser opcional y de carácter voluntario, obtiene, ya que en muchas ocasiones el alumno de Infantil también podría verse beneficiado de los esfuerzos que el centro realiza para lograr la inclusión del alumnado de origen inmigrante, como es el caso de permanecer los primeros tres o cuatro días adquiriendo vocabulario básico y familiarizándose con el centro o disfrutar de la oportunidad de poder hablar con el profesor voluntario dos veces por semana en castellano, para agilizar su adquisición del idioma.

Para finalizar, he de comentar que teniendo en cuenta las observaciones realizadas en el centro, todavía queda mucho camino por recorrer para trabajar la educación intercultural de manera plena en el centro, ya que las actuaciones se reducen a pequeños trabajos descontextualizados de aula, y en muchas ocasiones ni siquiera esto tiene lugar, a pesar de que todos los docentes entrevistados consideran éste un tema que posee una gran relevancia y que debería adquirir más peso en el currículum.

## **6. CONCLUSIONES**

Con la finalidad de comprobar cuál es el nivel de preocupación de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria hacia la diversidad cultural y determinar cuáles son las metodologías empleadas para conseguir una inclusión plena del alumnado de origen extranjero, se ha desarrollado una investigación

descriptiva en el C.E.I.P Gerardo Diego ubicado en Santa María de Cayón. En ésta se aplicó una entrevista en profundidad realizada a ocho miembros del equipo de profesorado del centro. Teniendo en cuenta la gran diversidad cultural presente en nuestra sociedad, nuestra hipótesis de inicio se fundamentaba en que los centros educativos deberían dar una respuesta a tal diversidad a través de las estrategias metodológicas pertinentes.

Para recoger información acerca de las actuaciones y metodologías dirigidas a lograr la inclusión del alumnado de origen extranjero, se diseñó una entrevista que nos ha permitido acercarnos a la realidad intercultural del centro, así como a las percepciones y metodologías implementadas por cada tutor, su forma de actuar y la formación especializada en diversidad cultural que éstos han recibido a lo largo de su trayectoria profesional.

En base a la investigación realizada y tras el análisis de los resultados obtenidos, se ha comprobado, en primer lugar, que los profesores entienden que en la etapa de Educación Infantil es más sencillo aplicar la interculturalidad de forma global que en el caso de Educación Primaria, donde los contenidos a contemplar y que han de ser trabajados a lo largo del curso son mucho más densos y abundantes, lo cual dificulta el tratamiento de la diversidad cultural por falta de tiempo y esfuerzo.

De igual manera, se ha puesto de manifiesto que los docentes solamente llevan a la práctica contenidos interculturales en el momento en que su aula cuenta con un alumno de origen extranjero, si no es así, consideran que es un aspecto del que se puede prescindir, a pesar de su interés y relevancia. Incluso, en ocasiones, a pesar de contar el aula con un alumno extranjero la educación intercultural no es contemplada.

Con respecto a la cuestión lingüística, solamente se tiene en cuenta al alumnado que presenta dificultades en la producción oral del castellano. En este caso, en Educación Infantil se lleva a cabo directamente la inmersión lingüística introduciendo al niño en el aula desde el primer momento y evitando los apoyos y ayudas, tratando de este modo que el pequeño adquiriera el idioma de forma autónoma y natural. Por el contrario, en Educación Primaria, si el alumno no tiene

un control suficiente del castellano (nivel superior a A2 en base al Marco Europeo de las Lenguas), los primeros 3-4 días permanece fuera del aula acompañado de un docente que le ayudará a adquirir vocabulario básico del idioma a través de recursos materiales como pictogramas, diccionarios de imágenes, canciones, etc. Además, si el avance no es notable, el alumno saldrá del aula al menos dos veces a la semana para mantener conversaciones con un docente voluntario que tratará de incentivar su interés y entusiasmo.

Asimismo, en relación a la formación del profesorado se ha comprobado que la formación intercultural es muy escasa. Solamente se introducen en esta área los docentes que así lo deseen, ya que la formación inicial es insuficiente o prácticamente inexistente. De igual manera, los profesores coinciden en que existe una desinformación general acerca de los cursos que les pueden ayudar a implementar sus habilidades interculturales.

Con todas las evidencias aportadas se puede confirmar y afirmar que, a pesar de considerar la interculturalidad un tema de vital importancia e interés, en líneas generales los docentes no prestan a ésta la atención que merece y las prácticas y metodologías aplicadas son insuficientes y en ocasiones descontextualizadas, de modo que la interculturalidad no es aplicada por sistema. Sin embargo, el centro está aumentando sus esfuerzos para conseguir el tratamiento de la diversidad cultural de forma transversal y globalizada. De modo que a lo largo de este curso escolar 2013-2014 la comisión de interculturalidad ha renovado el Plan de Interculturalidad y ha propuesto un calendario de actividades que podrían ser abordadas a lo largo del siguiente curso 2014-2015.

Por último, queremos concluir este proyecto dejando sus puertas abiertas a futuras investigaciones con el fin del impulsar la educación interculturalidad y dotar a esta área la importancia que merece. Estas futuras investigaciones podrían ser llevadas a cabo en otros centros de Cantabria para confirmar si realmente existe una despreocupación general por la interculturalidad en aquellos centros que no son considerados como “gueto”. En caso de obtener una respuesta afirmativa que confirme esta nueva hipótesis, la Consejería de Educación debería promover actuaciones para que esta realidad sea contemplada.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

## CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El presente instrumento forma parte de un trabajo de investigación abordado por la Universidad de Cantabria. Mediante esta entrevista se pretende obtener información acerca de cómo los alumnos de origen extranjero son acogidos por el profesorado y cómo éstos trabajan con los mismos. Asimismo, se pretende determinar cuál es el tratamiento que el centro otorga a la interculturalidad en los documentos organizativos.

La información es de carácter confidencial, pues los resultados serán de uso exclusivo para la investigación. Agradecemos anticipadamente que haya dedicado unos minutos a responder las preguntas.

### ➤ IDENTIFICACIÓN

Nombre \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Años de profesión \_\_\_\_\_

Años en el centro \_\_\_\_\_

Estudios cursados \_\_\_\_\_

Dónde cursó sus estudios \_\_\_\_\_

➤ **PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO**

1. Usted considera que la proporción de alumnado inmigrante en el centro es

Alta                       Media                       Baja

2. En su opinión el centro opta abiertamente por la escolarización de alumnado inmigrante

Sí                       No

3. ¿Con qué frecuencia cree que se fomenta la organización de actividades interculturales a nivel de centro?

Muchas veces                       Bastantes veces   
Pocas veces                       Nunca

4. ¿Se realizan actividades especiales en las fechas que son significativas para diferentes realidades culturales? (Por ejemplo, celebrar el día de Marruecos).

Muchas veces                       Bastantes veces   
Pocas veces                       Nunca

5. ¿Tiene el centro un plan de acogida exclusivo para los alumnos inmigrantes y sus familias?

Sí                       No                       Se pretende crear uno

6. ¿Sabe usted si el orientador realiza una entrevista previa a las familias de origen extranjero con la finalidad de acercarse a la realidad del alumno y tratar de facilitar así su integración.

Sí                       No

7. ¿Existe un tutor de acogida (alumno/docentes) que facilitan la incorporación del nuevo alumno al centro?

Sí                       No

8. ¿Se realizan actividades de bienvenida en:

El aula?

El conjunto del centro?

Ambos?

Este tipo de actividades no son realizadas

9. ¿Se hace algún tipo de diferenciación entre los alumnos que hablan castellano y los que, por el contrario, hablan otro idioma?, ¿cuál/es?

Sí

No

---

---

---

➤ **TRABAJO DE AULA**

10. ¿Ha tenido alguna vez alumnos extranjeros (nacidos fuera de España o que alguno de sus padres hayan nacido fuera de España) en sus aulas?

Sí

No

11. ¿Cómo definiría su experiencia de trabajo con estos alumnos?

---

---

12. Cuando se incorpora un alumno de origen extranjero, ¿realiza una entrevista a su familia para conocer su situación?

Muchas veces

Bastantes veces

Pocas veces

Nunca

13. Cuando se incorpora un alumno de origen extranjero, ¿trata de mantener una relación con la familia del alumno extranjero continua?

Muchas veces

Bastantes veces

Pocas veces

Nunca

14. A partir de su experiencia, ¿cómo definiría la participación de las familias extranjeras?

Alta

Media

Baja

15. ¿Cómo considera que es esta colaboración en el C.E.I.P Gerardo Diego?

Alta                       Media                       Baja

16. El alumno de origen extranjero permanece en el grupo

Muchas veces                       Bastantes veces   
Pocas veces                       Nunca

17. En caso de realizar actividades al margen del gran grupo indique cuándo y con qué especialistas.

---

---

---

18. En su programación anual de asignaturas, ¿incluye desde el principio contenidos que aporten información sobre distintas realidades culturales?

Muchas veces                       Bastantes veces   
Pocas veces                       Nunca

19. ¿Podría ponernos un ejemplo de estos contenidos/ actividades?

---

---

---

20. En el caso en que lleguen alumnos de origen extranjero al aula, ¿realiza cambios en la programación de la asignatura para incluir contenidos de las realidades culturales de estos alumnos?

---

---

---

21. Si alguna vez ha llevado a cabo este tipo de actividades, ¿cómo ha sido la aceptación por parte de los discentes?

---

---

22. ¿Alguna vez ha tenido que resolver en el aula conflictos relacionados con que los alumnos pertenezcan a diferentes realidades culturales? Si es así, ¿de qué manera afrontó esta situación?

---

---

---

---

➤ **FORMACIÓN INTERCULTURAL DE LOS DOCENTES**

23. ¿Ha recibido alguna vez formación especializada para afrontar situaciones con alumnos de origen extranjero?

Sí  No

24. Si la respuesta es afirmativa, ¿consideras necesaria esta formación?

Sí  No

25. Si la respuesta es negativa, ¿piensas que debiera de haber una formación para docentes en interculturalidad?

Sí  No

26. ¿Crees necesaria la existencia de una figura en el centro especializada en educación intercultural?

Sí

No

---

---

➤ **PREGUNTA FINAL ABIERTA**

27. Teniendo en cuenta la información expuesta, ¿considera que su centro trabaja la educación intercultural o, por el contrario, crees que aún queda mucho camino por recorrer? En este caso, ¿qué cambios piensas se deberían introducir?

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.

Alegret, J. (1992). *Racismo y Educación. Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.

Allport, G. (1954) citado en Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente*. Madrid: Universidad Complutense.

Aparicio, J. M. (2011). La educación intercultural en la cooperación al desarrollo de América Latina. En J.M. Aparicio (Ed.). *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina* (pp. 23-28). Madrid: Anaya.

Banks, J. A. y McGee, C. A. (1986). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. Estados Unidos: WileyEducation.

Castel, R. (1996) *Les marginaux dans l'histoire. L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Díez Gutiérrez, E. (2004). *Interculturalidad, convivencia y conflicto*. León: Universidad de León.

“Percepciones y tratamiento del profesorado sobre la diversidad cultural”

EFE (2013). España, entre los diez países con mayor número de inmigrantes.

ABC.es/ España. Recuperado de:

<http://www.abc.es/espana/20130912/abci-espana-inmigrantes-201309111955.html>. (Consultado: 10 de febrero de 2014).

Essomba, M. A (2007). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, Biblioteca de aula.

Feito, R. (2010). *Sociología de la Educación Secundaria. Formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Fernández Enguita, M. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education.

Fernández García, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.

García, A. y Sáez, J. (1998) citado en Aparició, J. M (2002). *Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Libre de Enseñanza.

“Percepciones y tratamiento del profesorado sobre la diversidad cultural”

González de la Fuente, I. (2012). Juventud e inmigración. Algunos elementos para el análisis en el contexto español. *Stvdia Zamorensia*, 11, 98-100.

Instituto Cántabro de Estadística, ICANE (2011). Fichas municipales, Santa María de Cayón (Población y poblamiento). Recuperado de: [http://www.icane.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=3aab7d33-cf41-4d76-a990-67db09d90b5f&groupId=10138](http://www.icane.es/c/document_library/get_file?uuid=3aab7d33-cf41-4d76-a990-67db09d90b5f&groupId=10138). (Consultado: 12 de febrero de 2014).

Instituto Nacional de Estadística, INE (2013). Cifras de Población a 1 de enero de 2013 – Estadística de Migraciones 2012. *Datos Provisionales*. Recuperado de: [http://www.ine.es/prensa/padron\\_prensa.htm](http://www.ine.es/prensa/padron_prensa.htm). (Consultado: 10 de febrero de 2014).

Lacomba, J. (2006). *Guía de Educación Intercultural*. Madrid: Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes.

Leiva, J. (2004). La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Valencia.

“Percepciones y tratamiento del profesorado sobre la diversidad cultural”

Leiva, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.

Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9 (12), 101-135.

Ortiz Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de educación*, 1 (59) (En línea).

Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4101Ortiz.pdf>.

(Consultado: 14 de marzo de 2014).

Ramírez, M. y Castañeda, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education*. New York: Academic Press.

Rodríguez Izquierdo, R. (2009). *Factores de la organización escolar en el éxito y el fracaso educativo de los estudiantes de origen inmigrante*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

“Percepciones y tratamiento del profesorado sobre la diversidad cultural”

Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro Sierra, J.L., Velicias, M.

y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares

españoles. *REIFOP*, 14, 101-112. (En línea). Recuperado de:

[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588174.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588174.pdf)

(Consultado: 14 de marzo de 2014).

Rosental, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York:

Holt, Rinehart and Winston.

Serrano, R. (2013). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I.

Instituto de estudios políticos para América Latina. Recuperado de:

<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=>

[5336&opcion=documento](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento). (Consultado: 23 de mayo de 2014).

Tejerina, V. (2011). Diversidad cultural, educación intercultural y currículo. En J.

M. Aparicio, (Ed.), *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América*

*Latina* (pp. 67-85). Madrid: Anaya.

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de*

*Educación*, 345, 83-110.

Unesco (1990) en Contribución de la UNESCO (1995). *La Convención sobre*

*los Derechos del Niño*. París: Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Urruñuela, P. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 441.

Woycikowska, C. (2008). *Como dirigir un centro. Guía para asumir las funciones del director*. Barcelona: Graó.