

**Inmigrantes en la escuela: percepción del profesorado frente a la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español**

Immigrants in the school: perception of the teacher against the incorporation of the immigrant student to the Spanish educational system.

*Lizeth Karol Van Strahlen Polo<sup>1</sup>*

**Resumen.**

En los últimos años los fenómenos migratorios en España y el mundo han ido aumentando significativamente, incidiendo en múltiples aspectos de la cotidianidad, entre estos la vida escolar; si bien es cierto, la relación docente-estudiante es fundamental para el progreso académico y social de los estudiantes, en este estudio se pretende conocer cómo el profesorado aborda las diferencias culturales en el aula de clases. Por tal motivo, realizamos este estudio bajo un enfoque cualitativo partiendo de la percepción de los docentes de educación primaria que enseñan a población estudiantil inmigrante y las formas de comunicación e interacción que se presentan en las aulas multiculturales, desde una perspectiva intercultural. Para obtener la apreciación del cuerpo docente se utilizó como instrumento la entrevistas semiestructurada, dando lugar a un corpus narrativo que posteriormente fue interpretado y analizado con ayuda del software AQUAD seis; programa que facilita la construcción de categorías inferenciales; los resultados, atestiguan el significado de las metodologías utilizadas por el profesorado con los estudiantes inmigrantes e identifican las cuestiones claves que rodean el estado académico de los docentes frente al aprendizaje de una enseñanza multicultural, dejando al descubierto la necesidad de formación del profesorado en este tema.

---

<sup>1</sup> Universidad de Alicante 2018.

**Palabras clave:** Multiculturalidad, Interculturalidad, Inmigrantes, Diversidad, Desarrollo Profesional Docente, Minorías Culturales, Metodología, Didáctica.

**Abstract.**

In recent years, migration phenomena in Spain and the world have increased significantly, affecting multiple aspects of daily life, including school life; although it is true, the teacher-student relationship is fundamental for the academic and social progress of the students, in this study it is intended to know how teachers address cultural differences in the classroom. For this reason, we conducted this study under a qualitative approach based on the perception of primary school teachers who teach the immigrant student population and the forms of communication and interaction that are presented in multicultural classrooms, from an intercultural perspective. In order to obtain the appreciation of the teaching staff, semi-structured interviews were used as an instrument, giving rise to a narrative corpus that was later interpreted and analyzed with the help of the AQUAD six software, a program that facilitates the construction of inferential categories; the results attest to the meaning of the methodologies used by teachers with immigrant students and identify the key issues surrounding the academic status of teachers facing the learning of a multicultural education, revealing the need for teacher training in this subject.

**Keywords:** Multiculturalism, Interculturality, Immigrants, Diversity, Teacher Professional Development, Cultural Minorities, Methodology, Didactics.

**Introducción.**

Tradicionalmente, la escuela ha sido un escenario sociocultural, en donde confluyen una serie de elementos y factores para su desarrollo y progreso, siendo el respeto y reconocimiento a la diversidad cultural uno de los factores más importantes en el desarrollo de una educación transformadora (Banks, 2014); pero desafortunadamente es habitual que se vea afectada precisamente por la diversidad de la que hablamos.

El cambio global constante que caracteriza a las sociedades actuales ha influenciado significativamente en la cotidianidad social; el fenómeno migratorio es uno de estos cambios importantes y trae consigo una serie de modificaciones que han permitido la reflexión y preocupación, no

solo en los escenarios sociales y culturales sino también en los educativos (Leiva, 2010), pues la escuela es uno de los escenarios en donde confluyen las distintas culturas y el lugar en donde se aprende cada aspecto cultural diferente al nuestro. En el caso específico de España es interesante saber que es uno de los países del continente europeo con mayor reporte de llegada de inmigrantes de todas las partes del mundo según informes (Comisión Europea, 2017); esto ha permitido, no solo el aumento de la población, sino el incremento de la incorporación del alumnado de origen inmigrante a las aulas regulares, por lo cual, el reto que enfrenta el sistema educativo español es patente, a pesar de lo mencionado, es curioso conocer las estrategias políticas que se vienen implementando para tal fin, las cuales, priorizan las demandas del mercado económico y relegan a un segundo plano la educación (Arriazu & Solari 2015).

La educación hoy por hoy, debe apuntar a la inclusión de un alumnado con una diversidad e identidad cultural diferente; estos cambios delegan una gran responsabilidad al profesorado encargado de direccionar las acciones coordinadas en el aula (Sato & Israelson, 2013), cuya labor es enfrentarse y relacionarse con las nuevas realidades sociales, culturales, lingüísticas y curriculares de cada alumno que diversos autores engloban dentro de lo que se denomina la enseñanza multicultural y que como consecuencia le genera necesariamente modificaciones en la planeación del trabajo y su práctica pedagógica.

Es precisamente este fenómeno lo que ha dividido el pensamiento del profesorado, principalmente, porque algunos piensan que debe existir un sistema de enseñanza específico para los estudiantes con necesidades educativas excepcionales, y por otro lado hay maestros que piensan que es importante un sistema de enseñanza que llegue a todos sin distinción alguna, (Gago, Merchante, & Abad. 2016); teniendo en cuenta que muchos de los problemas educativos que se presentan en la actualidad se refieren a cuestiones que no se relacionan específicamente con la instrucción, estrategias didácticas o metodológicas, sino a aspectos estrictamente contextuales y organizativos que inciden directamente en el producto final de la educación, podemos decir que el modelo educativo relacionado con las prácticas de minorías culturales basado en el reconocimiento de la diversidad cultural, ha contribuido a que el mundo se desprenda del etnocentrismo, a pesar de que muchos intelectuales piensan que este gran avance a su vez, puede ser perjudicial, puesto que la enseñanza focalizada en las diferencias de los estudiantes puede contribuir a ratificar

las diferencias, (Laluzza, Crespo, Pallí, & Luque 2001), conllevando a la segregación escolar y limitando a la escuela en su papel de educar a través de la convivencia de personas con diferentes características personales. (Murillo & Martínez 2018)

### ***1.1 La Multiculturalidad en la escuela primaria española.***

Definir la multiculturalidad es entender que esta defiende el reconocimiento diferenciado del valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación que tanto se promueve en las aulas (Botia, 2018), y proyecta un desafío pedagógico en la educación española que difícilmente se puede eludir: el manejo que debe darse a la implementación de la enseñanza dirigida a estudiantes procedentes de países diferentes al territorio español (alumnado inmigrante). La razón es obvia, las aulas de educación primaria de las escuelas en general se encuentran atractivamente diversas, y en éstas se halla un alumnado que se caracteriza por poseer diferencias en todos los niveles, es decir, cultural, personal, social, económico, lingüístico y/o religioso. (Leiva, 2010).

Los primeros años de vida educativa son esenciales, no solo por la forma como desarrolla el pensamiento el alumno, sino también por la forma como se comporta e interactúa con los demás, lo que implica un juego entre los genes, la cultura y el cerebro (Del río, 2007); los estudiantes experimentan distintos aspectos de la vida social en el aula, la democracia es uno de estos, y tiene como objetivo la formación social de los pequeños para obtener más adelante ciudadanos reflexivos con la capacidad de internalizar la diversidad en la que se encuentran inmersos y adquirir compromisos culturales basados en el respeto por las diferencias (Banks, 2014). En España, además de facilitar a los alumnos un sin número de aprendizajes, se reconoce legalmente la necesidad que existe de reconocer las nociones “básicas” de la cultura; los principales objetivos de la educación son formar y atender a todos y cada uno de los alumnos para ayudar a superar barreras económicas y sociales; pero, además, es deber del sistema educativo reconocer la diversidad entre el alumnado, (Ley orgánica 8, 2013). A pesar de qué la importancia que se le da en lo textual su aplicación real es poco profunda; es preciso reconocer que esta apreciación es un avance con mucha influencia en la vida social de los estudiantes y docentes y demuestra la intención del sistema educativo español en abordar nuevos retos que acarrearán los cambios de este mundo globalizado y de “libertades”, teniendo en cuenta que el conocimiento y la aceptación

multicultural es la base del progreso social (Guarro, 2011), y ofrece a la educación aportes muy interesantes para la transformación de la escuela y el contexto en todas sus formas, (política, social, cultural), siendo este un proceso inevitable.

A pesar de lo anterior mencionado, la falta de concreción de programas educativos eficaces que promuevan la diversidad en la escuela primaria está siendo un impedimento que retrasa el camino de la educación multicultural (Lalueza, 2012), y los programas institucionales de enseñanza para el mejoramiento de la práctica pedagógica en este ámbito son escasos. Hoy por hoy, se cuenta con un plan de estudios que en su mayor parte se caracteriza por ser homogéneo y la construcción del universo pluricultural representado en las aulas se encuentra pausado. Si se quiere cambiar esta visión de enseñanza es necesario que se implementen modelos y políticas educativas que promuevan dinámicas de apoyo y trabajo en red entre las escuelas (Sánchez, Rodríguez & Abellán, 2018); pero esto también implica un trabajo colaborativo entre los docentes, quienes deben desarrollar programas de apoyo y refuerzo encaminados a reducir los procesos de exclusión y que generen buenas prácticas educativas (Ritacco & Amores 2011), en donde cada uno pueda hacer su aporte y se responsabilice de la educación de todo el alumnado sin distinción alguna, (Blanco, 2006) y viendo la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo (Moliner, Moliner & Sales 2010).

### ***1.2 Enseñanza Intercultural, lenguaje y currículo.***

La transformación que provoca la existencia de diferentes culturas en el aula es precisamente lo que se denomina interculturalidad; la escuela es entendida como la institución preocupada en organizar pedagógicamente la diversidad cultural (Leiva, 2010), pero muchas veces su función termina sustituyendo las prácticas, lenguajes y creencias propias de los estudiantes inmigrantes por otra identidad cultural mayoritaria y diferente; por lo cual, es difícil hablar de transformación cuando la asimilación, basado en la pérdida de referentes culturales de los miembros de un grupo cultural minoritario, sería la única forma de inclusión en una sociedad que solo percibe viable si es homogénea (Lalueza, 2012).

Los cambios en la vida escolar del estudiante a menudo son inmensamente difíciles, el alumnado debe enfrentarse a las diferencias culturales y de idioma entre el hogar y la escuela, así como los prejuicios contra los

inmigrantes, y adaptarse a un nuevo currículum escolar, que termina produciendo un tremendo estrés para el estudiante y el docente; conllevando en la mayoría de los casos a que los inmigrantes experimenten un período de choque cultural (Soriano, Gonzales & Sleeter 2013). Las dificultades más latentes en las aulas culturalmente diversas suelen ser protagonizadas por el currículum y el lenguaje, aménudo, se convierten en un impedimento de enseñanza y aprendizaje.

Genéricamente, la cuestión lingüística se encuentra muy vinculada con la consecución de logros académicos del estudiante inmigrante; muchos autores concuerdan en que el dominio de la lengua del sistema educativo (en este caso el castellano) determina el desarrollo personal y social del alumnado (Santos, Godás & Lorenzo, 2013); paradójicamente y en contraste con lo anterior mencionado Zinovyeva, Felgueroso & Florentino, (2014) sugieren que el conocimiento del idioma local no garantiza una mejor dinámica educativa para los estudiantes inmigrantes y que se necesita una mayor comprensión de los factores que afectan el desempeño educativo de los estudiantes de habla hispana; en adición a esto, se sabe que son muchos los prejuicios culturales que tienen influencia en los docentes en lo referente a las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante y la comunicación entre sí (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018).

Por otra parte, es sabido que la escuela siempre se ha caracterizado por ser una institución con autonomía, que tiene sus propias reglas para formar al alumnado, y que cuenta con un proceso de construcción curricular específico, (Escudero, 2011). Pero los logros marcados en el currículo establecido en las aulas multiculturales no están siendo alcanzados por el alumnado inmigrante, mostrando importantes dificultades en el aprendizaje, y como consecuencia se obtiene el abandono de los estudiantes al sistema educativo sin haber completado la enseñanza obligatoria (García, 2013).

Como se ha dicho, el desconocimiento del profesorado para preparar adecuadamente las lecciones, y para evitar que el alumno se sienta excluido por su diferencia de lengua es un factor que impide atender los desafíos de un aula diversa; no obstante, el derecho a la educación es para todos y por igual, sin excepciones y “no se debe poner el foco de una manera miope en el alumnado como culpable de su propia exclusión” (García, 2017); para ello se debe ofrecer en la escuela un currículo valioso, atractivo y flexible como medida educativa clave para cambiar la pedagogía actual (Yuen, 2010), en donde se replanteen sus contenidos que realmente deberían ser

considerados para la formación de ciudadanos críticos (Soler, 2017), y se fortalezca el dominio de la lengua, pues el fin último es educar para la vida plena alejada de cualquier tipo de exclusión.

La educación intercultural es por lo tanto un nuevo enfoque de educación que implica necesariamente un proceso de transformación de la escuela, en donde su función no solamente sea mostrar al alumnado la existencia de distintas culturas, sino desarrollar una capacidad de reflexión que le permita al estudiante pensar críticamente sobre la realidad que les rodea y la existencia de diferentes culturas en la sociedad (Louzao, 2012); este proceso de transformación, necesariamente debe tener como finalidad construir una sociedad más democrática, tener en cuenta que cada escuela es diferente con una población estudiantil diversa y que por lo tanto la reconstrucción escolar es única para cada escuela. Resulta crucial tener un punto de partida y estar atentos a los resultados de aprendizaje de los estudiantes con la progresiva transformación del pensamiento docente (Guarro, 2011).

### ***1.3 Desarrollo profesional del profesorado para la enseñanza multicultural.***

La autonomía docente resulta otra influencia importante en la escuela y la enseñanza en aula con diversidad cultural, puesto que si no se produce una transformación en el pensamiento actual del profesorado y no están dispuestos a considerar la diversidad cultural de su clase, es menos probable que brinden un apoyo integral adecuado a los estudiantes inmigrantes (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018); el profesorado debe asumir en la escuela el deber de fomentar la tolerancia de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad (Gelabert, 2007) y debe ser un profesional comprometido ideológicamente con la organización escolar de su trabajo, favoreciendo la identidad cultural (Guarro, 2011).

Investigaciones previas han demostrado que el entusiasmo de los docentes es un aspecto importante de la competencia profesional e influye en la motivación de los estudiantes (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013), lo que implica que podrían no solo motivar más a sus estudiantes, sino que también podrían estar más motivados para establecer relaciones afectuosas con estudiantes con diferencias culturales; no obstante, es necesario admitir que, hoy por hoy, existen sectores del profesorado que

todavía permaneces pasivos o reticentes a esta implementación urgente escolar, lo cual tiene profundas repercusiones en la escuela intercultural soñada (Jordan & Castella, 2001); efectivamente, existen dos grandes concepciones que tiene el profesorado ante el interculturalismo; por un lado los que respetan la cultura pero le es indiferente el tema intercultural y por otro quienes asimilan el término de forma integral respetando la diversidad, buscando adicionalmente las estrategias para lograr la integración de dichas culturas en el aula de clases; Martínez, (2011) sustenta esta tesis afirmando que la clave de la enseñanza intercultural es reconocer las diferencias y el valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación.

Para que el profesorado pueda hacer frente al reto de la educación intercultural no basta solo con la voluntad de hacer las cosas; además de esta, hace falta la capacidad curricular de gestión y de colaboración de todo el profesorado lo que implica una nueva formación de estos que le permita asumir el reto, puesto que si el profesorado no se encuentra dispuesto y con los conocimientos necesarios nunca será posible un cambio en la escuela, ya que la acción educativa está en sus manos y esta será de calidad cuando el docente tenga la formación idónea; por lo tanto el cambio profundo en la educación necesariamente requiere la formación de los modelos de formación inicial de la actualidad (Martínez, 2011).

Por lo anterior expuesto, nos disponemos en este estudio a realizar un análisis de la percepción del docente que desarrolla su profesionalidad en el contexto de la enseñanza escolar a población estudiantil inmigrante, para conocer cómo perciben el abordaje escolar desde una perspectiva intercultural, y de igual forma poder detallar las acciones y estrategias escolares que utiliza el profesorado en su práctica pedagógica; coherentemente con ello, se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?
- ¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo?
- ¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?
- ¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?
- ¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?
- ¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural?

## 2. Método.

La presente investigación busca aportar una visión global de la percepción del profesorado frente a los fenómenos multiculturales que se presentan en el aula de clases, por lo cual, se adopta una metodología cualitativa, la cual se considera idónea para acercarse al conocimiento de los discursos subjetivos de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes inmigrantes; este tipo de investigación nos facilita acercarnos a la comprensión de las realidades sociales, y nos permite conocer y entender los fenómenos sociales desde una perspectiva objetiva y holista, (Flick, 2014); además, se considera que es un medio idóneo para la investigación educativa y para tomar una postura crítica hacia las estructuras y procesos sociales que se presentan de forma individual y colectiva, en un espacio tan estudiado como lo es la escuela (Charmaz, 2011). Consecuentemente, esta investigación ha permitido al docente narrar de forma reflexiva las experiencias que tiene a diario en su práctica pedagógica con los estudiantes inmigrantes.

**2.1 Participantes:** Para esta investigación se han analizado un total de 20 entrevistas dirigidas a docentes pertenecientes a cuatro centros de educación primaria de la provincia de Alicante de carácter público (tres centros de educación) y privado (un centro de educación) que acogen a población estudiantil inmigrante en aulas regulares, contamos con la participación de 12 mujeres y 8 hombres con un promedio de edad de 35 años, los contactos y selección de los centros y profesorado se realizaron inicialmente por vía telefónica y correo electrónico; finalmente la muestra seleccionada es de carácter intencional no probabilístico.

**2.2 Instrumento:** Analizar los relatos de los participantes para acceder a los significados que encierran sus voces es lo que se denomina investigación narrativa, (Pérez, Fuentes, & Devis, 2011); diversos autores coinciden en que esta metodología se fundamenta en la interpretación de los relatos del conocimiento profesional de donde se obtienen las historias de vida que nos permiten entretejer la realidad, (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013). Es precisamente este el motivo por el cual se decide utilizar como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada, pues se busca interpretar los relatos y vivencias del profesorado en su práctica pedagógica; consecuentemente se realizaron 20 entrevistas individuales escritas que fueron enviadas mediante correo electrónico.

El instrumento se validó previamente a través de dos procedimientos, primeramente, bajo la revisión de un profesor especialista y segundo se realizó un previo ensayo para comprobar su efectividad. Las preguntas planteadas a los participantes buscan conocer acerca de la experiencia del profesorado con estudiantes inmigrantes.

**2.3 Procedimiento:** Se procede primeramente a solicitarles la colaboración a los docentes para que participen contestando las preguntas de la entrevista, dejando claro los principios éticos que la enmarcan, y se procede a enviar las entrevista por vía correo electrónico. Por lo cual se les pide que respondan a ocho interrogantes, coherentes y derivados de las seis cuestiones de investigación y que se mencionan a continuación:

1. Desde su experiencia ¿qué es para usted la enseñanza multicultural?
2. ¿Encontraría alguna diferencia con el término “intercultural”? Si fuera así ¿cuál sería?
3. ¿Podría describir qué estrategias didácticas y/o metodológicas utiliza en su clase con el alumnado inmigrante?
4. Desde su experiencia ¿considera usted que la metodología de enseñanza que desarrolla en clase ha de ser la misma tanto para el alumnado inmigrante como para el que no lo es? ¿Podría argumentarlo en cualquier caso?
5. ¿Se le presentan algún tipo de dificultades en su proceso de enseñanza a este alumnado? En el caso de que fuera afirmativa su respuesta, ¿podría describirlas?
6. ¿Piensa usted que estas dificultades podrían repercutir en el desarrollo integral del alumnado? ¿Por qué?
7. Desde su opinión y experiencia ¿cree usted que necesita más formación para la mejora de su práctica docente con el alumnado inmigrante? En caso afirmativo ¿podría describir que tipo de necesidades serían?
8. ¿Conoce usted algunos programas institucionales para implementar la enseñanza intercultural en su escuela? Si fuera así, ¿podría especificarlos?

## **2.4 Análisis.**

Para lograr un análisis sistematizado de las narrativas que se obtuvieron en las entrevistas se decide aplicar el tratamiento de los datos con el apoyo soporte informático AQUAD 6, (Analysis of Qualitative Data) para Windows, desarrollado por el profesor Gunter Huber de la universidad de Tübingen (Alemania), el cual, ha permitido analizar detalladamente los diferentes discursos de los docentes proyectados en las narrativas obtenidas (Huber 2004); adicionalmente, se establecen los criterios de codificación a través de un proceso inductivo que posteriormente permitió obtener un mapa de códigos que abarca la teorización implícita que subyace de la práctica pedagógica docente.

## **3. Resultados.**

Los discursos analizados ofrecieron elementos que permitieron conocer la implicación del docente en la enseñanza multicultural, además de arrojar el resultado final de la codificación, el cual se ha agrupado en un total de 5 temáticas concretas, permitiendo dar respuesta a las cuestiones que se plantean en esta investigación:

**Temática 1:** Enseñanza multiculturalidad e intercultural.

**Temática 2:** Didácticas abordadas para la enseñanza multicultural.

**Temática 3:** Dificultades en la enseñanza multicultural.

**Temática 4:** Formación docente para la enseñanza en aulas multiculturales.

**Temática 5:** Programas institucionales para promover la enseñanza a estudiantes inmigrantes.

**3.1 Resultados demográficos:** los datos sociodemográficos del grupo de participantes resultan los siguientes:

- **Género del profesorado:** del total de participantes entrevistados, se pudo constatar que el 60% de los docentes encuestados pertenece al género femenino mientras el 40% pertenece al género masculino, tal como se evidencia en el gráfico No. 1.



Gráfico No. 1  
**Género del Profesorado**

- **Edades del profesorado:** En cuanto a la edad de los participantes se pudo constatar que el mayor número de entrevista fueron recibidas por docentes con edades entre 31 a 40 años con un 60% de los resultados, por lo que se presume que poseen amplia experiencia en el campo educativo.

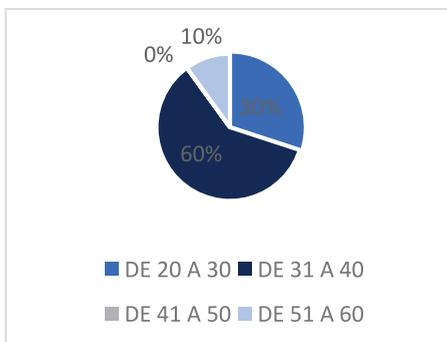


Gráfico No. 2  
**Edad.**

- **Titularidad de los centros educativos:** En cuanto a la titularidad de los centros educativos, el 90% de las instituciones educativas de los docentes que participaron en la entrevista fueron de carácter público, mientras que un 10% representa a las instituciones educativas de carácter privado, tal como se observa en la gráfica siguiente.

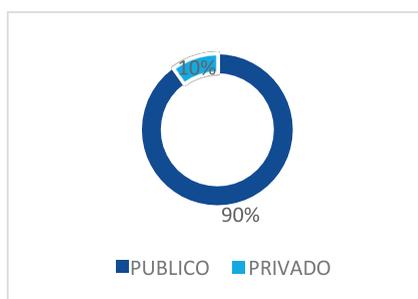


Gráfico No. 3  
**Titularidad del centro.**

- **Experiencia del profesorado:** La experiencia del profesorado entrevistado ha demostrado que el 60% de los docentes tienen un nivel de estudio universitario sin especialización, el 30% posee estudios de especialización y solo un 10% cuenta con estudios de doctorado, ningún docente manifestó tener estudios de máster ocupando el 0% en los rangos como se observa en el gráfico No. 4.

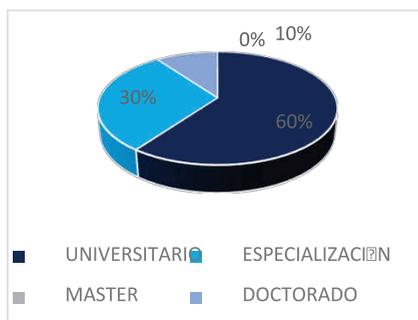


Gráfico No. 4  
**Nivel de Estudios del Profesorado.**

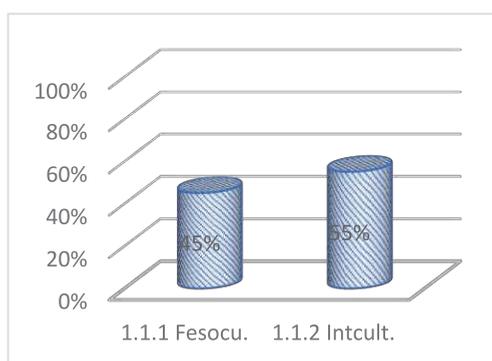
**3.2 Resultados inferenciales:** a continuación, se presentan de manera descriptiva los resultados obtenidos según las temáticas correspondientes.

- **Temática 1:** Enseñanza Multicultural e Intercultural.

Con el objetivo de dar respuesta a la primera cuestión de esta investigación “¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?” se realizó un proceso inductivo de las narrativas obtenidas del profesorado, de las cuales surge el Metacódigo “significado de multiculturalidad”, así mismo, se derivan de este, los códigos fenómenosocio cultural (fesocu) e interacción cultural (intcult) como se observa a continuación en la siguiente tabla de resultados:

**Tabla 1: Metacódigo 1.1.: significado de multicultural.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del Código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
1.1.1 Fesocu.	9	45%	55%	20	9
1.1.2 Intcult.	11	55%	45%	20	11



**Gráfico No. 5**  
*Metacódigo 1.1. significado de multicultural.*

Tras realizar un análisis a los discursos del profesorado, podemos concretar en la tabla anterior, (*Metacódigo 1.1.*), que un 45% del profesorado entrevistado manifiesta que la enseñanza multicultural corresponde a un fenómeno sociocultural en donde se enseña a estudiantes de distintas

culturas y que uno de los principios de este tipo de enseñanza es respetar las diferencias de cada uno de los integrantes del aula, por otra parte el 55% de los entrevistados define la enseñanza multicultural como la enseñanza que integra e implica a todos los alumnos en el aula, sin distinción alguna por la procedencia cultural del estudiante, además, mencionan el protagonismo del docente para generar una buena convivencia entre los alumnos y sobretodo fortalecer la identidad de los estudiantes condiferentes culturas:

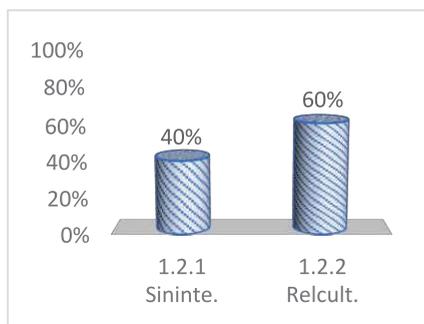
*“La enseñanza multicultural se refiere a aquella impartida en un ambiente donde confluyen personas de diferentes culturas.” (P. 015)*

*“Aquella destinada a estudiantes de diferentes grupos culturales, que tiene como propósito educar en saberes necesarios para la sociedad de hoy día, pero también la depreservar y reforzar el valor que tiene la cultura de la cual provienen cada uno de los educandos.” (P. 008.)*

Seguidamente y perteneciente a esta misma temática, se obtiene el metacódigo Distinción con intercultural, el cual incluye los códigos sin intención (sininte) y relaciones culturales (relcult), arrojando los resultados que se observan en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Metacódigo 1.2: Distinción con intercultural.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
1.2.1 Sininte.	8	40%	60%	20	9
1.2.2 Relcult.	14	60%	40%	20	11



*Gráfico No. 6  
Metacódigo 1.2 Distinción con Intercultural.*

En esta categoría se evidencia que el 40% de los docentes entrevistados no tienen intención de responder si encuentra o no una diferencia entre el término multicultural y el intercultural siendo casi la mitad del profesorado entrevistado, por otra parte, un 56% de los docentes respondió que encuentra una estrecha relación entre estos dos términos y que como el término lo indica es la interacción entre las distintas culturas en un mismo contexto:

*“Yo creo que si. Interculturalidad va más allá de una simple exposición de que existen diferentes culturas en el mundo, sino, ser críticos con cada una de las culturas, buscando diferencias positivas y negativas, relacionarnos con personas de otros países, etc.” (P. 004)*

- **Temática 2:** Didácticas abordadas para la Enseñanza Multicultural. En la segunda temática de esta investigación se tiene como propósito conocer que metodologías y estrategias utiliza el profesorado en su práctica pedagógica con el estudiantado de origen inmigrante; de esta forma se busca dar respuesta a la segunda y tercera cuestión de investigación: ¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo? y ¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?, por lo cual, surgen de las entrevistas los Metacódigos “Estrategias utilizadas” y “Método de enseñanza para inmigrantes”. Consecuentemente, se derivan de estas sus respectivos códigos como se observa a continuación en la tabla 3 y 4:

**Tabla 3. Metacódigo 2.1: Estrategias Utilizadas**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
2.1.1 Met	15	60%	40%	20	12
2.1.2 Rec.	5	25%	75%	20	5
2.1.3 Act.	2	10%	90%	20	2
2.1.4 Metine.	1	5	95%	20	1

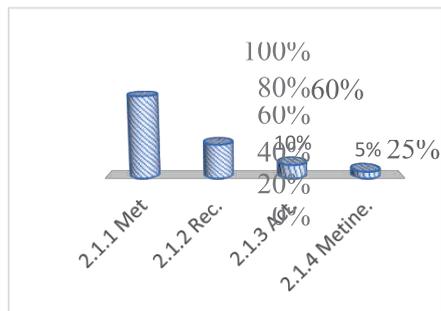


Gráfico No. 7  
Metacódigo: Estrategias Utilizadas

Con respecto a la temática 2 de esta investigación fue pertinente preguntar al profesorado que estrategias didácticas utilizaban en un aula de clase diversa culturalmente por lo cual se conoce que el 60% se caracteriza por utilizar una metodología específica para estos grupos, correspondientes a las interacciones culturales, trabajos grupales involucrando a los estudiantes, compartir experiencias culturales reconociendo las diferencias de cada uno, un 25% manifestó utilizar recursos de apoyo a la clase como textos, fichas, documentos, y un 10% ve la importancia de realizar actividades en donde se fortalezca la identidad de los estudiantes como juego de roles en donde los estudiantes puedan interactuar y compartir su cultura. Un 5% no especifica que metodología utiliza para enseñar a grupos multiculturales:

*“Es importante utilizar como estrategia la construcción de aprendizajes a partir de la educación en valores, teniendo como punto de partida la neutralidad y la formación intercultural de los docentes”. P. 020.*

*“Siempre he visto importante la utilización de recursos visuales en mi práctica pedagógica con alumnos inmigrantes” P. 002.*

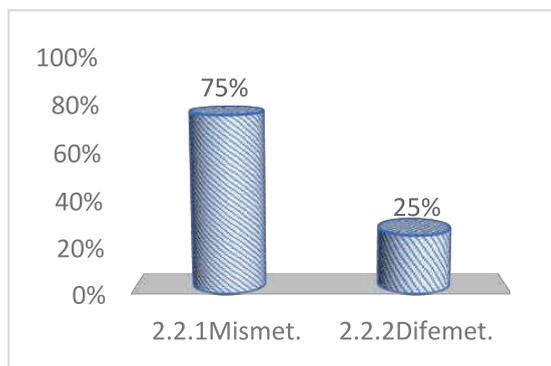
*“Considero importante desarrollar el aprendizaje significativo en el aula de clases, por lo tanto, utilizo a la hora de enseñar juegos de roles, actividades de integración cultural (folclor, música, baile, etc)” P. 006.*

*“Ninguna específica. se les dota de lo que necesitan” P. 010.*

Seguidamente, en la siguiente tabla se observan los valores obtenidos en lo referente a la distinción que hace el maestro con el método de enseñanza que utiliza:

**Tabla 4. Metacódigo: 2.2 método de enseñanza para inmigrantes.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
2.2.1Mismet.	15	75%	25%	20	15
2.2.2Difemet.	5	25%	75%	20	5



*Gráfico No. 8*

*Metacódigo 2.2 Método de enseñanza para el alumno inmigrante.*

Una de las cuestiones claves que se obtienen de los diferentes discursos analizados hace referencia a que el 64% de los participantes encuestados considera muy acertado utilizar el mismo método tanto con estudiantes de origen español como con estudiantes de un origen cultural diferente, puesto que considera que deben ser tratados por igual y que utilizar una metodología diferente estaría motivando a que se sientan excluidos o con trato preferencial, sin embargo en confrontación con estas respuesta un 25% considera pertinente utilizar diferentes metodologías respetando los ritmos de aprendizaje del alumnado inmigrante:

*“Yo creo que sí, aunque vuelvo a decir que depende del nivel inicial. Pero si su nivel es adecuado no tiene por qué seguir una metodología diferente, esto puede que le haga sentir aún más diferente y puede perjudicarle más que ayudarle” P.017.*

*“No, la metodología se tiene que adaptar a las características personales de cada alumno, pero no siempre es posible hacerlo por el elevado número de alumnos en el aula. En cualquier caso, creo que tampoco se debe tratar*

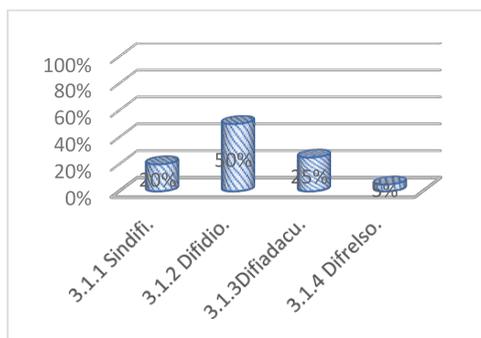
*al alumnado inmigrante de forma muy distinta, sino facilitarle superar las dificultades que presente para poder incorporarse al trabajo normal del aula.” P.005.*

- **Temática 3:** Dificultades en la Enseñanza Multicultural.

La tercera temática de esta investigación presenta los resultados del Metacódigo 3.1. (Tipo de dificultades) y 3.2 (Repercusión Integral), en donde se intenta conocer las dificultades de enseñanza y aprendizaje que se le presentan al profesorado y sus respectivas repercusiones en las aulas multiculturales, por lo cual, se intenta dar respuesta a la cuarta cuestión de investigación: ¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?, de la cual, se logran obtener los códigos que se muestran en la tabla número 5 y 6 que se presentan a continuación:

**Tabla 5. Metacódigo 3.1: Tipo de Dificultades.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
3.1.1 Sindifi.	4	20%	80%	20	4
3.1.2 Difidio.	13	50%	50%	20	10
3.1.3 Difiadacu.	5	25%	75%	20	5
3.1.4 Difrelso.	1	5%	95%	20	1



*Gráfico no. 9 Metacódigo 3.1. Tipo de Dificultades.*

El 50% de los discursos giran especialmente en torno a la idea de que uno de los inconvenientes más frecuentes es la dificultad de enseñanza a

estudiantes que no hablan el idioma español, el 20% manifiesta no tener ningún tipo de dificultades al momento de enseñar en un aula multicultural, pero llama la atención los resultados del 25% en donde se conoce la dificultad de enseñanza a los alumnos procedentes de otros países, los cuales vienen con unos contenidos curriculares totalmente diferentes a los del país, por lo cual se requiere hacer una adaptación curricular y una nivelación académica para que puedan estar en el mismo nivel del resto del alumnado. Y finalmente otro 5% manifiesta que es muy común la dificultad de interacción entre los estudiantes inmigrantes con los de origen español, por lo cual, se ven afectada las relaciones sociales y el buen clima social dentro del aula conllevando a la segregación escolar.

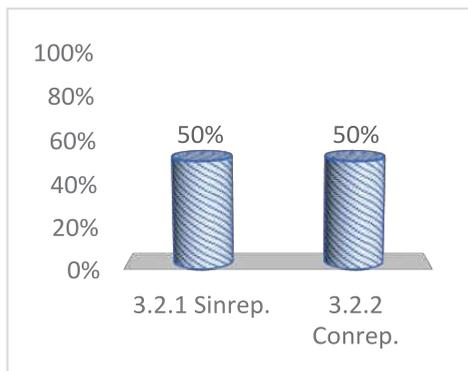
*“No suelo tener problemas, pero sí es verdad que cuando no entienden el idioma, el proceso de adaptación del alumno es mucho más lento” P. 004.*

*“Una de las dificultades más grandes es el idioma, otra es lo simbólico, desde el lenguaje contextualizado o la jerga que significado puede tener una expresión de su lugar de origen en el lugar nuevo que habita, en caso de que hable el mismo idioma. Otra de las dificultades más grandes diría yo, es la empatía por parte del grupo que recibe, como de quien llega como inmigrante, que no vaya a ser objeto de discriminación por temas raciales, religiosos políticos etc.” P. 007.*

*“Si. Las dificultades se presentan cuando el estudiante debe tener conocimientos previos de determinados temas para proceder a seguir con la temática siguiente, y el estudiante por provenir de otro lugar no se adapta curricularmente o los contenidos que aprendió son completamente diferentes” P. 016.*

**Tabla 6. Metacódigo 3.2: Repercusión Integral.**

<b>Códigos inferenciales</b>	<b>Casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Número de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
3.2.1 Sinrep.	10	50%	50%	20	10
3.2.2 Conrep.	10	50%	50%	20	10



*Gráfico No. 10 Metacódigo 3.2 Repercusión Integral*

El 50% de los discursos analizados añaden que las dificultades que se presentan en el aula de clases con estudiantes inmigrantes no son muchas y por ende no repercuten en el desarrollo integral del aprendizaje, sin embargo, de igual forma el 50% de los participantes restantes manifiestan que un aula multicultural los problemas repercuten en la integración social y el desarrollo académico, puesto que muchas de las consecuencias son la presión estudiantil, el aislamiento del alumnado inmigrante y los problemas emocionales:

*“Repercute en todos los sentidos, un grupo es como un reloj, si una de las piezas no funciona, el grupo entero deja de funcionar, los roles del grupo entero se pueden ver afectados” P. 007.*

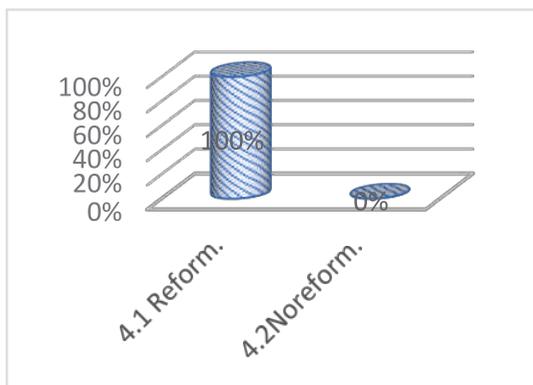
*“Sí, si no consiguen superar pronto las dificultades acaban aislándose del resto de compañeros y no se integran bien”. P. 019.*

- **Temática 4:** Formación docente en aulas multiculturales.

La cuarta temática de esta investigación corresponde al nivel de formación que posee el profesorado para enseñar a población inmigrante, por lo tanto, se busca responder a la quinta cuestión de investigación : ¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?, esta variante no contiene Metacódigos, los códigos inferenciales obtenidos son: *“requiere formación”* (4.1 Reform.) y *“no requiere formación”* (4.2 Noreform.), las respuestas fueron contundentes como se observa en los resultados de la tabla 7:

**Tabla 7. Necesidades de formación.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
4.1 Reform.	20	100%		20	20
4.2 Noreform.	0	0%		20	0



*Gráfico No. 11  
Temática 4. Formación docente.*

La mayor parte de los discursos analizados que equivale al 100%, coinciden en afirmar que considera importante formarse en programas educativos que fortalezcan la enseñanza multicultural y que se incluyan en las universidades asignaturas específicas para la enseñanza de este tema, además, un elemento a considerar es que los participantes sostienen que su formación en enseñanza multicultural es básicamente por interés propio y por mejorar su práctica pedagógica:

*“Creo que los profesores disponemos de suficiente información para poder trabajar con el alumnado inmigrante, pero nunca está de más continuar formándose y tener más material a nuestra disposición” P. 005.*

*“No lo creo necesario para mi práctica pedagógica” P. 001.*

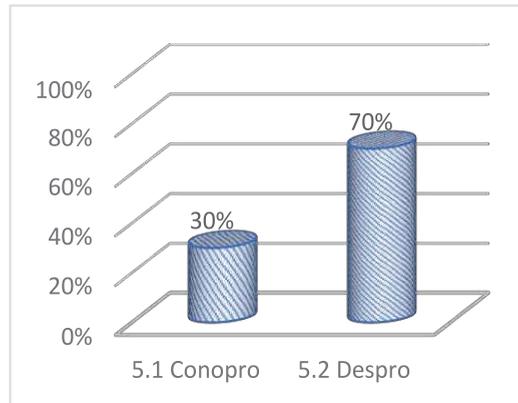
- **Temática 5:** Programas institucionales para la enseñanza Multicultural.

Esta última temática trata de indagar que programas institucionales conoce el profesorado para promover la enseñanza multicultural en el aula, por

lo cual se busca obtener las respuestas de la sexta y última cuestión de esta investigación: ¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural? de las respuestas de las entrevistas se obtienen los códigos, “*conoce programas*” (5.1 Conopro) y “*desconoce programas*” (5.2 Despro) y despliega los resultados que se plantean en la siguiente tabla:

**Tabla 8. Conocimiento de programas institucionales.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
5.1 Conopro	6	30%	70%	20	6
5.2 Despro	14	70%	30%	20	14



*Gráfico No. 12*

*Temática: 5 Programas Institucionales para la Enseñanza Multicultural.*

Como se observa en la tabla, es evidente el desconocimiento de los programas institucionales que le permiten al profesorado fortalecer su práctica educativa en aulas multiculturales, un 70% de los participantes manifiestan desconocer programas para tal fin, mientras que un 30% dice conocer programas escolares como jornadas especiales para el intercambio cultural y también mencionan institutos que se dedican a promover la interculturalidad y el respeto de las diferencias como El Instituto Cervantes:

*“Hay un programa de igualdad y convivencia que funciona desde hace dos años, con una profesora responsable que nos proporciona todo el material*

*que nos hace falta y nos asesora ante casos concretos. También está la psicopedagoga que hace un seguimiento más intenso de estos alumnos”.*  
P. 005.

*“No conozco programas” P. 015.*

#### **4. Discusión y conclusiones.**

A la vista de los resultados obtenidos, se ha interpretado cómo percibe la enseñanza multicultural el profesorado de las escuelas españolas, por lo cual, se parte del conocimiento del concepto de multiculturalidad e interculturalidad, evidentemente la reflexión que ofrece el profesorado hace brotar inquietudes suscitadas desde dos perspectivas: en primer lugar, y sobre la primera cuestión de investigación, un gran porcentaje del profesorado entrevistado, demostró un desinterés por definir el concepto de la enseñanza a poblaciones culturalmente diversas, pues simplemente la describen como un fenómeno sociocultural, en donde se debe respetar a las personas que pertenecen a diferentes culturas, lo que nos hace pensar como mencionan los autores Jordán y Castilla en su tesis (2001), en la necesidad de admitir que gran parte del profesorado permanece pasivo e indiferente al tema intercultural, lo cual tiene profundas repercusiones en la educación intercultural soñada; sin embargo, una parte mayoritaria del profesorado, ha asimilado y definido el término con un nuevo enfoque de educación, que implica necesariamente un proceso de transformación de la escuela (Leiva, 2010), y que su función no solamente es mostrar al alumnado la existencia de distintas culturas, sino desarrollar la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico en ellos; por lo cual, se ha identificado a través de sus relatos que otra parte considerable del profesorado se encuentra buscando e implementado las estrategias para lograr la integración de dichas culturas en el aula de clases (Botia, 2018), pues ven la multiculturalidad como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. (Moliner, Moliner & Sales 2010).

Con respecto a la segunda cuestión de investigación, se observa desde la óptica del profesorado una aparente tendencia a la utilización de metodologías enfocadas en los trabajos “colaborativos o grupales”, que, según estos, fortalecen la integración escolar. Se sabe que muchas prácticas didácticas obstaculizan aprender con sentido y con rigor como menciona Escudero en su tesis (2011); no obstante los discursos analizados en general han apostado por simplificar que los recursos didácticos y las actividades en aulas con población inmigrante suelen ser las mismas que se utilizan en aulas regulares y no existe distinción alguna en la planeación

curricular, por lo cual se intuye que se utiliza un mismo “lenguaje”; como respuesta a la tercera cuestión de investigación; si partimos de la necesidad de cambiar la visión del profesorado, es importante reconocer que el trato igualitario es conveniente en ciertos casos, y se debe evitar de forma implacable que el alumnado se sienta excluido conllevándolo al fracaso escolar, (Escudero 2011), pero a la larga el estudiante inmigrante requiere una enseñanza diferenciada, que le permita nivelar sus conocimientos y evitar que experimenten períodos de choques conceptuales y culturales en su proceso de aprendizaje, como describen en su tesis Soriano, Gonzales & Sleeter (2013).

Seguidamente, y en respuesta a la cuarta cuestión de investigación, es necesario precisar que los denominados “choques”, mencionados anteriormente, demuestran una repercusión negativa en la comunicación (lenguaje), integración social y adaptación curricular del alumnado, por lo cual, es pertinente considerar el efecto que se está produciendo en el estudiante, pues supone un riesgo serio de marginación para éste si no se toman medidas oportunas (Ritacco & Amores 2011), que terminará ocasionando dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la exclusión educativa del estudiantado inmigrante.

Como última apreciación de nuestra visualización en estas cinco temáticas convendría hacer una reflexión acerca de las quinta y sexta cuestión de investigación, por tener estas una conexión latente. Es comprensible que la tarea docente no es fácil y que las nuevas realidades que enfrenta el profesorado en este mundo globalizado le exigen resultados inmediatos, a pesar de esto, se reconoce que son más los docentes que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica (Leiva, 2011) y que se encuentran abiertos al cambio, dispuestos a brindarle un apoyo integral adecuado a los estudiantes inmigrantes (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018); pero la interpretación que podemos dar a la realidad del profesorado es punzante, pues, a lo largo de este estudio nos hemos encontrado mayoritariamente con un profesorado académicamente inexperto en el tema de educación intercultural, que no es culpable y no tiene elección, pero requiere formación en el tema y frecuentemente está siendo ignorado por los responsables de implementar políticas educativas para este fin, el profesorado desconoce programas de apoyo para poder mejorar su enseñanza en ambientes multiculturales y la escuela le brinda pocas herramientas para avanzar.

Por lo anterior expuesto, cabe la necesidad de replantear la práctica pedagógica, empezando por resolver principalmente las carencias de formación en educación intercultural que estos manifiestan tener, la acción educativa está en sus manos y esta será de calidad cuando el docente tenga una formación idónea (Martínez, 2011), por lo tanto, el cambio profundo en la educación requiere necesariamente la formación en nuevos modelos de educación y la creación e implementación de programas institucionales que contribuyan con el mejoramiento de la enseñanza al alumnado inmigrante.

Se puede concluir este estudio mencionando que se ha apostado por ofrecer desde su inicio una visión holística del tema multicultural y su implicación en la enseñanza a estudiantes inmigrantes y que son muchos los factores que inciden en la enseñanza multicultural, como lo hemos demostrado a lo largo de la investigación de carácter narrativo, ya sea el conocimiento del concepto de enseñanza multicultural e intercultural, las estrategias didácticas y metodológicas que se utilizan, la formación docente en este campo y el conocimiento de programas institucionales, estos factores nos han motivado a indagar en los discursos del profesorado, y hemos detectado algunos indicios de que la enseñanza no se está llevando a cabo de forma efectiva.

En general, los resultados de este análisis han permitido extraer algunas respuestas a las cuestiones planteadas al inicio de esta investigación, por lo cual, en la primera cuestión de investigación, “¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?” se ha podido constatar que efectivamente gran parte del profesorado desconoce los términos multicultural e intercultural o en el mejor de los casos lo ven como un fenómeno social, propio de la globalización, que respetan, pero que tiene poca incidencia en el aula de clases, y en el cual no se involucran tanto. No obstante, existen docentes que ven la multiculturalidad como una oportunidad para promover la convivencia pacífica, la igualdad y la solidaridad; pero, en respuesta a la segunda cuestión de esta investigación, “¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo?” nos demuestran en sus discursos que hacen tabla rasa de su práctica pedagógica utilizando la misma metodología y los mismos recursos educativos, sin hacer ningún tipo de distinción en la elaboración de los planes de estudio o la planeación curricular, por lo cual obtenemos respuesta a nuestra tercera cuestión de investigación “¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?”.

Las dificultades de aprendizaje están a la orden del día en las aulas multiculturales, por lo cual, a nuestra cuarta cuestión de investigación: “¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?” encontramos que los problemas de adaptación curricular, de socialización y de expresión lingüística son aspectos muy marcados en el aula, y que están impidiendo el desarrollo armonioso de la práctica pedagógica; en cualquier caso, más que respuestas esta investigación nos ha dejado interrogantes con respecto a las acciones que se están tomando frente a estas dificultades.

En respuesta a nuestra quinta y sexta cuestión de investigación: “¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?” y “¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural?” podemos concluir diciendo que el profesorado tiene una gran motivación e interés por aprender y mejorar su práctica pedagógica dirigida a estudiantes inmigrantes, a pesar de manifestar en su mayoría que las herramientas que brinda el gobierno son escasas y que desconocen programas para promover y mejorar la educación intercultural.

La buena noticia es que, a pesar de la evidente carencia de políticas educativas para fortalecer la enseñanza multicultural e intercultural, se ha comprobado el interés del docente por mantenerse actualizado en el tema de forma autodidacta, pero la labor docente es bastante compleja y de gran responsabilidad, la cual no solo basta con la voluntad de hacer las cosas, también hace falta la capacidad curricular, de gestión y de colaboración de todo el profesorado y la implicación de los responsables de las políticas educativas, (Martínez 2011), por lo anterior, el llamado es al sistema educativo Español quien es consciente de las necesidades evidentes que la nueva realidad sociocultural le demanda, puesto que la tan anhelada cohesión social implica esencialmente la formación constante del profesorado y la supervisión y evaluación de los procesos llevados a cabo.

### **Notas:**

Durante el desarrollo de esta investigación se presentaron múltiples aciertos, tropiezos, avances y limitaciones, pero sin duda, este trabajo no hubiese sido posible realizarlo sin la colaboración de los docentes de primaria de cuatro centros de educación de Alicante- España, por lo tanto, es importante mencionar que los individuos que participaron en la

investigación aceptaron realizar su aporte al conocer que era compatible con sus valores, intereses y preferencias, por lo cual firmaron previamente un consentimiento informado donde se justificó el respeto y anonimato de cada una de sus respuestas, por todo lo anterior resulta pertinente terminar esta investigación dándoles las gracias a este grupo de maestros que se comprometieron con esta investigación.

## 5. Referencias.

Arriazu, R.6 Solari, M. (2016). El papel de la educación en la Estrategia Europa 2020: una aproximación crítica: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) (9)1150-162.

Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, vol. 4(3), 1-15.

Botía, A. B. (2018). José saturnino Martínez García (2017). la equidad y la educación. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 11(1), 189-191.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4(1), 359-380.

Comisión Europea, (2017), Estadísticas de migración y población migrante (actualización en marzo de 2017) : Recuperado de: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/es](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es)

Del Río, P. (2007). Educación y evolución humana. contribución al debate ¿qué teorías necesitamos en educación? *Cultura y Educación*, 19(3), 231-241.

- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación al profesorado* 13 (3), 3-9.
- Flick, U., & Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gago, S. S. R., Merchante, C. V., & Abad, D. D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 9(1), 130-149.
- García, J. S. M. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 21(4), 119- 138.
- Gelabert, M. À. E. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. Paperpresented at the *Educación Intercultural e Inmigración: De La Teoría a La Práctica*, 620(6) 177-212.
- Guarro Pallás, A. (2011). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de curriculum y formación al profesorado*, 9(1) 1-47.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2012). *AQUAD seis. manual del programa para analizar datos cualitativos*. (1. Ed. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag). Tübingen: Günter Huber. Recuperado de [www. Aquad.de](http://www.aquad.de).
- Jordán, J. A., Castella, E., & Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta De Catalunya.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.

- Lalueza, J. L., Crespo, I., Maria, C. P., & Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. el nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, J., & Crespo, I. (2012). Cultural diversity, psychological research and educational intervention. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135.
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: Análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- LOMCE-Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.  
Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 1(1) 1-31.
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., & Portes, P. R. (2018). "They come with nothing:" how professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a english language learners. *Teaching and Teacher Education*, 71, 98-107.
- Moliner, L., Moliner, O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Murillo, F. J., & Garrido, C. M. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la unión europea. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 11(1), 37-58.

- Penadés, V. S. (2017). Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía. *Revista DeLa Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 10(1), 23-36.
- Pérez Samaniego, V., Fuentes Miguel, J., & Devis Devis, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 17(4), 11-42.
- Real, M. J. R., & Fernández, F. J. A. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 15(3), 117-137.
- Sánchez, P. A., Rodríguez, R. D. H., & Abellán, C. M. A. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. (2013). Rendimiento académico y diversidad cultural: El eje lingüístico. *Revista Española De Pedagogía*, 256(1) 461-478.
- Sato, M., & Israelson, M. (2013). A Call to Action for Diversity in Teacher Education, *Educational Research*, 42(3) 161-163.
- Soriano-Ayala, E., González-Jiménez, A. J., & Sleeter, C. (2013). The participation of immigrant associations in multicultural school in southern Spain: Some suggestions for cooperation. *Universidad De Granada* 43, 13-28. Disponible en: URI: <http://hdl.handle.net/10481/35561>
- Yuen, C. Y. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA. *Series*, 5(1), 25-60.

## 6. Anexos.

### Anexo 1. Códigos.

CÓDIGOS ARROJADOS EN LAS ENTREVISTA:								
<b>Temática 1</b> <i>Enseñanza Multicultural</i>	1.1 SIGNIFICADO DE MULTICULTURAL.	1.1.1 Fesocu.	1.1.2 Intcult.	1.2 DISTINCIÓN CON INTERCULTURAL.		1.2.1 Sininte.	1.2.2 Relcult.	
<i>Intercultural.</i>								
<b>Temática 2</b> <i>Didácticas abordadas para la enseñanza multicultural.</i>	2.1 ESTRATEGIAS UTILIZADAS.	2.1.1 Met.	2.1.2 Rec.	2.1.3 Act.	2.1.4 Metine.	2.2 <u>MÉTODO DE ENSEÑANZA PARA INMIGRANT ES.</u>	2.2.1 Mismet.	2.2.2 Difemet.
<b>Temática 3</b> <i>Dificultades en la enseñanza multicultural.</i>	3.1 TIPO DE DIFICULTADES.	3.1.1 Sindifi.	3.1.2 Difidio.	3.1.3 Difiadacu.	3.1.4 Difrelso.	3.2 <u>REPERC. INTEGRAL.</u>	3.2.1 Sinrep.	3.2.2 Conrep.
<b>Temática 4</b> <i>Formación docente para la enseñanza en aulas multiculturales.</i>	4.1 Reform.	4.2 Noreform						
<b>Temática 5</b> <i>Programas institucionales para promover la enseñanza a estudiantes inmigrantes.</i>	5.1 Conopro.	5.2 Despro.						

### Anexo 2. Definición de Códigos

#### Tema 1. Multiculturalidad e Interculturalidad:

##### 1.1 Significado de Multicultural:

**1.1.1 Fenómenos sociales y culturales:** [fesocu]. Este código hace referencia a la opinión del profesorado de los centros de educación de Alicante acerca de la significación que le dan al término de enseñanza multicultural.

*“Aquella destinada a estudiantes de diferentes grupos culturales, que tiene como propósito educar en saberes necesarios para la sociedad de hoy día, pero también la depreservar y reforzar el valor que tiene la cultura de la cual provienen cada uno de los educandos.” (P. 008.)*

**1.1.2 interacción cultural:** [intcult]. Este código hace referencia a la diferenciación que le dan los docentes al término multicultural e intercultural.

*“Yo creo que si. Interculturalidad va más allá de una simple exposición de que existen diferentes culturas en el mundo, sino, ser críticos con cada una de las culturas, buscando diferencias positivas y negativas, relacionarnos con personas de otros países, etc” (P. 004)*

## **1.2 Distinción con Intercultural:**

**1.1.1.** sin intención [sininten]. Se refiere al desconocimiento de algunos docentes por el término intercultural y su diferencia con el término multicultural.

*“No existe cultura predominante y están en el mismo nivel, sin jerarquía” P. 009.*

**1.1.2. relaciones culturales** [relcult]. Este código hace referencia a la diferenciación que le da el profesorado al término intercultural, quienes lo describen como la interacción cultural donde se conoce, respeta y comparten las expresiones diversas de las minorías culturales en un mismo espacio.

*“Si. Este término se relaciona con el compartir y socializar cualidades entre diferentes culturas” P 008.*

## **Tema 2: Didácticas abordadas para la Enseñanza Multicultural**

**1.1.1 metodología** [met.] Este código hace referencia a las distintas metodologías utilizadas por el profesorado con estudiantes inmigrantes.

*“Supongo que en cursos superiores tendría en cuenta, con este tipo de alumnado, su nivel de dominio de la lengua y su aceptación social en el grupo, promoviendo conocimiento por parte del alumnado no inmigrante e inmigrante, de manera que se propicie la inclusión y consigan adquirir un buen nivel competencial” P. 003.*

**1.1.2 recursos** [rec.] Este código hace referencia a los principales recursos utilizados por el profesorado para la enseñanza a estudiantes inmigrantes.

*“Si tienen dificultades derivadas del idioma le proporciono textos y material con un lenguaje más sencillo, pero siempre intentando que se integre en el grupo lo más rápidamente posible” P. 005.*

**1.1.3 actividades** [act.] Este código define las actividades que realiza el profesorado con los estudiantes inmigrantes.

*“Primero, la contextualización, “círculos lógico dialógicos” esta estrategia se utiliza para romper el hielo, se realizan dos círculos uno dentro del otro, mirándose a las caras y a través de la comunicación dan a conocer aspectos, si un estudiante habla de la comida, el que tiene al frente debe hablar del mismo tema” P.007.*

**1.1.4 metodología inespecífica** [metine.] No especifica que metodología utiliza.

## **2.2 Metodo de Enseñanza para Inmigrantes.**

**2.1.1 mismo método** [Mismet] Este código hace referencia a que el método de enseñanza utilizado por el profesorado va dirigido a todos los estudiantes del aula sin distinción cultural.

*“Estimo que si, sobre todo si habla el castellano” P. 001.*

**2.1.2 diferente método**[difemet]

Este código hace referencia a la variación del método de enseñanza utilizado dependiendo la procedencia de la población estudiantil.

*“No debe ser la misma. O debe ser la misma, pero con determinados cambios, porque el estudiante inmigrante viene con necesidades y dificultades muy diferentes al estudiante que no lo es” P.008.*

### **Tema 3: Dificultades en la Enseñanza Multicultural.**

#### **3.1 Tipo de Dificultades.**

- 3.1.1 sin dificultades** [sindifi] No se le presenta al profesorado dificultades con el alumnado inmigrante.

*“Ninguna” P. 006.*

- 3.1.2 dificultades con el idioma** [difidio] Dificultades en la transmisión de conocimientos por desconocimiento del idioma de origen de los estudiantes.

*“No suelo tener problemas, pero sí es verdad que cuando no entienden el idioma, el proceso de adaptación del alumno es mucho más lento” P. 004.*

- 3.1.3 dificultades con la adaptación curricular** [difiadacu] Dificultades académicas con los estudiantes inmigrantes por poseer un nivel curricular generalmente inferior.

*“el nivel curricular que presenta es inferior al que le corresponde a su edad” P. 005.*

- 3.1.4 dificultades en las relaciones sociales.** [difrelso] Dificultades en la adaptación y relaciones sociales en el aula y/o discriminación en su ambiente escolar.

*“Otra de las dificultades más grandes diría yo, es la empatía por parte del grupo que recibe, como de quien llega como inmigrante, que no vaya a ser objeto de discriminación por temas raciales, religiosos políticos etc”.*

#### **3.2 Repercusión Integral**

- 3.2.1 sin repercusiones en la enseñanza** [sinrep.] Las dificultades que se le presentan al alumnado inmigrante no son importantes, por ende no repercuten en el desarrollo integral de su aprendizaje.

*“No, les enriquece aunque la tendencia es que una lengua aglutina a la otra” P.009.*

**3.2.2 con repercusión en la enseñanza** [conrep.] Las dificultades de aprendizaje que se le presentan al alumnado inmigrante repercuten en el desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje.

*“repercuten en todos los sentidos, un grupo es como un reloj, si una de las piezas no funciona, el grupo entero deja de funcionar, los roles del grupo entero se pueden ver afectados” P. 007.*

#### **Tema 4. Formación docente para la Enseñanza en aulas Multiculturales.**

**4.1 requiere formación** [reform] Este código hace referencia a la necesidad del docente de recibir formación para fortalecer la enseñanza al alumnado inmigrante.

*“Creo que los profesores disponemos de suficiente información para poder trabajar con el alumnado inmigrante, pero nunca está de más continuar formándose y tener más material a nuestra disposición” P. 005.*

**4.2 no requiere formación** [noreform] El docente no requiere formación adicional para fortalecer su proceso de enseñanza.

*No lo creo necesario P. 001.*

#### **Tema 5. Programas institucionales para promover la Enseñanza a estudiantes Inmigrantes.**

**5.1 conoce programas** [conopro] El profesorado conoce programas institucionales para la enseñanza intercultural.

*“Instituto cervantes” P. 010.*

**5.2 desconoce programas** [despro] Hace referencia al desconocimiento de programas institucionales por parte del profesorado para enseñar en aulas multiculturales.

*“No”. P.001*

### **Anexo 3. Modelo De Entrevista**

#### **Entrevista realizada al profesorado en educación primaria.**

##### **Datos descriptivos.**

Género:

Edad:

Titularidad del Centro:

Titulación obtenida/grado:

Nivel de Primaria con el que trabaja:

Años de Experiencia:

##### **Preguntas.**

1. Desde su experiencia ¿qué es para usted la enseñanza multicultural?
2. ¿Encontraría alguna diferencia con el término “intercultural”? Si fuera así ¿cuál sería?
3. ¿Podría describir qué estrategias didácticas y/o metodológicas utiliza en su clase con el alumnado inmigrante?
4. Desde su opinión y experiencia ¿cree usted que necesita más formación para la mejora de su práctica docente con el alumnado inmigrante? En caso afirmativo
5. ¿Podría describir que tipo de necesidades serían?
6. ¿Se le presentan algún tipo de dificultades en su proceso de enseñanza a este alumnado? En el caso de que fuera afirmativa su respuesta, ¿podría describirlas?
7. ¿Piensa usted que estas dificultades podrían repercutir en el desarrollo integral del alumnado? ¿Por qué?
8. Desde su experiencia ¿considera usted que la metodología de enseñanza que desarrolla en clase ha de ser la misma tanto para el alumnado inmigrante como para el que no lo es? ¿Podría argumentarlo en cualquier caso?
9. ¿Conoce usted algunos programas institucionales para implementar la enseñanza intercultural en su escuela? Si fuera así, ¿podría especificarlos?

