

THE PROGRAMA CURRICULAR EN CONTEXTOS ESCOLARES CON FUERTE PRESENCIA DE LOS ALUMNOS DE FAMILIA INMIGRANTE

The curricular programme in school contexts with a strong presence of students of immigrant family

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN Y EDGAR IGLESIAS VIDAL
Universidad Autónoma de Barcelona

La aportación presenta los resultados más relevantes de una investigación cuyo objetivo principal fue el análisis y detección de los elementos que inciden en los procesos de interacción entre docentes y estudiantes de origen inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo. Su contenido se centra en el análisis y mejora de los aspectos del programa curricular, obviando otros también analizados y referidos a los contextos de aula, centro y sistema educativo.

Los principales resultados avalan la necesidad de plantear e incorporar elementos de naturaleza emocional en el marco de la interacción, al no poderla entender únicamente a partir de los parámetros académicos o de la evaluación de resultados. También se desprende la necesidad de adecuar determinadas propuestas pedagógicas y metodológicas para que, incorporando la especificidad y originalidad de cada alumno, permitan relaciones igualitarias con el resto del grupo-clase. Sugiere, asimismo, la necesidad de incorporar competencias interculturales a la práctica docente.

Palabras clave: *Interacción docente-discente, Enseñanza-aprendizaje, Alumnos de origen o familias inmigrantes, Competencias interculturales.*

Introducción y estado de la cuestión

El presente estudio¹ trata, desde una perspectiva aplicada, de detectar si el programa curricular considera a las minorías de inmigrantes en su formalización y desarrollo. Se investiga así la existencia de elementos que condicionan la producción y reproducción de actitudes y formas de interacción en el aula, cruzando las miradas de docentes, estudiantes de origen inmigrante y responsables del sistema educativo.

Algunas de las aportaciones recientes (Gairín y Antúnez, 2009; Essomba, 2008; Aguado, 2006; Carbonell, 2005) remarcan e interpretan en clave positiva la diversidad cultural como un elemento descriptor del actual sistema educativo. Su concreción exige una lectura y praxis amplia y dinámica de la idea de reconocimiento de las diferencias, a partir de la interacción, transformación y compromiso conjunto por parte de la comunidad educativa.

Podemos decir que se avanza en la idea de interculturalizar el currículo en los centros educativos

(Essomba, 2008; Abdallah-Preteceille, 2001), reconociendo y superando prácticas curriculares parciales y segmentadas (Díaz-Aguado, 2006; Carbonell, 2001). Se trata así de lograr una coherencia entre los programas curriculares y las estrategias educativas que los acompañen, aumentando la coherencia, posibilidades y ambiente intercultural.

De todas formas, aunque se compartan principios pedagógicos, subsisten prácticas incoherentes. Como destacan algunos autores (Essomba, 2008; Garreta, 2008; Carbonell 2005; Díaz-Aguado, 2003; Montón 2003, entre otros), hay dificultades reales para que identifiquen acciones significativas para los estudiantes, el currículo no proyecte visiones o contenidos etnocéntricos, se fomente el trabajo cooperativo y la curiosidad por el conocimiento, se trabaje la diferencia como un hecho normal y cotidiano, se denuncien desigualdades educativas/sociales o se parta de los propios prejuicios y estereotipos.

Por eso, parece fundamental analizar y revisar continuamente la práctica educativa, descubriendo los facilitadores o limitadores que impiden reconocer y tratar las diferencias en el marco de una escuela inclusiva. Particularmente, lo es a nivel de aula, donde la comunicación educativa y los procesos vinculados al desarrollo de actitudes se hacen más evidentes y donde las resistencias al cambio son más persistentes.

La nueva perspectiva debe respetar el bagaje cultural y las actitudes de cada uno de los interactuantes (discente y docente), reconociendo así la singularidad de las mismas actitudes, de la persona y de sus interacciones. También, debe rechazar la visión generalista que sitúa la condición de inmigrante en la perpetuidad y como receptor inequívoco de tratos diferenciales, sin previamente haber evaluado su realidad y nivel, ni tampoco el tiempo transcurrido desde su llegada al nuevo contexto educativo y social.

La revisión de las expectativas mutuas asume, igualmente, que los actores implicados son

portadores de un bagaje cultural y de una trayectoria personal que nos aproximan a la idea de que la diversidad somos todos y de que todos debemos ser considerados desde nuestra dimensión más activa. Se trata así de evitar aquellas interpretaciones y análisis que potencian miradas o visiones etnocéntricas o que se fundamenten desde la diferenciación de la *otra cultura*. Coinciden en estas apreciaciones reflexiones teóricas (Jordán, 1998; Cuevas *et al.*, 2001; Bilbeny, 2002; Ruiz Román, 2003; Soriano, 2003; Ruiz de Lobera, 2004; Essomba, 2005, MEC, 2005; Sáez, 2006; Gairín y Antúnez, 2009) y prácticas (Sales, 2003; Montón, 2003; Alegre, 2006; Álvarez y Batanaz, 2007; Franze, 2008) diversas.

En la línea de los autores citados, nos referimos a una diversidad que en los centros educativos necesita irrenunciablemente de la presencia, aportaciones y reconocimientos del grupo, tanto para desarrollarse y gestionarse desde una perspectiva intercultural, como para que se la reconozca y dote de sentido y espacio.

Diseño del estudio: objetivos y metodología

El problema de estudio es analizar los elementos del programa curricular que condicionan los procesos de interacción docente-discente en contextos multiculturales. Los objetivos concretos considerados fueron: a) caracterizar los programas curriculares de contextos con alumnos inmigrantes de reciente incorporación; b) analizar patrones de conducta que promueven o alientan los programas analizados; y c) proponer actuaciones dirigidas a mejorar y corregir los procesos de interacción entre profesores y estudiantes.

El planteamiento metodológico realizado combina una aproximación general, que implicó la aplicación de un cuestionario de opinión representativo de los docentes de las provincias de Barcelona y Girona, y una aproximación específica con estancias en centros educativos de Primaria y Secundaria de las mismas provincias. El

CUADRO 1. Matriz de información utilizada

Aspectos de análisis	Fuentes de información						
	Observaciones aula	Historia de vida	Entrevista profesores	Grupos de discusión	Cuestionarios profesores	Delphi expertos	Entrevistas rep. sistema
Instrumentos	3 aulas por centro	6 alumnos por centro	A los profesores de las aulas	1 por centro	Cuestionario genérico a 200-300	20 especialistas en la temática	De los centros y del sistema
Protagonistas/contexto							
Procesos de enseñanza - aprendizaje							
Los objetivos se consideran comprometidos con las minorías inmigrantes			X	X			X
Existen contenidos específicos para dar a conocer la cultura y características de los alumnos inmigrantes			X	X			X
Existen actividades específicas para alumnos inmigrantes con dificultades en el aprendizaje	X		X	X			X
Existen actividades de tutoría individual o colectivas dirigidas a ofrecer soporte a los alumnos de origen inmigrante	X		X	X			X
La metodología promueve la interacción entre todos los alumnos	X	X	X	X			X
La interacción del profesorado con los estudiantes de origen inmigrante en relación al resto:							
• Se promueve /estimula su participación	X	X	X				
• Parte de aprendizajes previos de los estudiantes	X	X	X				
• Considera y utiliza elementos de su cultura con explicaciones, ejemplos, etc.	X	X	X	X			

CUADRO I. Matriz de información utilizada (cont.)

Aspectos de análisis	Fuentes de información						
	Observaciones aula	Historia de vida de alumnos	Entrevista profesores de las aulas	Grupos de discusión	Cuestionarios profesores	Delphi expertos	Entrevistas rep. sistema
Instrumentos	3 aulas por centro	6 alumnos por centro	A los profesores de las aulas	1 por centro	Cuestionario genérico a 200-300	20 especialistas en la temática	10-12 entrevistas y del sistema
Protagonistas/contexto							De los centros y del sistema
• Tiene en cuenta las singularidades de su contexto familiar/social	X	X	X	X			
Opiniones sobre el tipo, características, consecuencias y efectos de la interacción docente- discente			X		X		
Grado de discriminación de los materiales respecto a las culturas existentes en el aula	X	X	X	X			X
Existencia de materiales específicos para minorías							
El sistema de evaluación tiene en cuenta los déficits de partida de las minorías							
Opiniones sobre el grado de consideración de los inmigrantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje (aspectos comentados anteriormente)							
Otras opiniones/observaciones (especificar)							
Contexto aula:							
Contexto centro educativo:							
Contexto sistema:							
Agentes que intervienen:							

estudio se centró en aulas e instituciones que contaran con una importante presencia (15% como mínimo) de estudiantes de origen inmigrante de reciente incorporación (menos de tres años) al centro educativo. Colaboraron en el mismo 36 centros educativos y la información recogida se concretó en 261 cuestionarios dirigidos a docentes, 27 observaciones de aula, 10 grupos de discusión, 22 entrevistas en profundidad a docentes, 56 historias de vida a alumnos y 18 entrevistas a personas expertas del sistema educativo.

En todos los casos, se consideran cinco unidades de análisis: contexto aula, contexto enseñanza-aprendizaje, contexto agentes, contexto centro y contexto sistema. El cuadro 1 identifica las cuestiones planteadas y analizadas en la presente aportación. Por una parte, indaga sobre los elementos del programa (objetivos, contenidos, material, estrategias metodológicas y sistema de evaluación); por otra, hace referencia a ideas, formatos y contenidos de la interacción docente-discente.

La variedad de fuentes de información (profesores, alumnos, responsables del sistema y expertos), de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental) y de momentos (observaciones en el aula diferenciadas en el tiempo) garantizan la contrastación de la información recogida. Su análisis tiene en cuenta convergencias y divergencias entre los datos recogidos en el trabajo de campo y con el marco teórico de la investigación general referenciada, su interpretación y el posicionamiento para la elaboración de propuestas.

Resultados del cuestionario de opinión

Los *datos de identificación* más significativos del colectivo encuestado nos permiten hablar de un profesorado de Educación Infantil-Primaria (56%) y Secundaria (44%), mayoritariamente de centros públicos (93%), de poblaciones grandes (41% de ciudades con más de 100.000 habitantes y un 20% de entre 50.000 a 100.000

habitantes), con una media 16 años de docencia activa, con una experiencia media de siete años tratando a alumnado inmigrante, y que no tiene ninguna formación específica (50%) o es baja (un 25% no supera las 30 horas de formación) al respecto.

El contexto de enseñanza-aprendizaje favorece, en general, una interacción que respeta la diversidad y la integración del estudiante de origen inmigrante: la puntuación media que se obtiene de todas las variables agrupadas (cambiando de signo las de enunciado negativo) es de 2,7 (cuadro 2) sobre 4 puntos. Algunas contradicciones significativas de las valoraciones realizadas se comentan a continuación.

La mayoría del profesorado encuestado manifiesta favorecer la inclusión de los alumnos inmigrantes en sus clases (un 38% le favorece mucho y un 54% bastante) y potenciar un ambiente en el aula respetuoso y abierto a la diversidad. Su idea de favorecer la inclusión se asocia a potenciar la interacción entre el alumnado dentro del aula, su participación en el desarrollo de las actividades y el hecho de tener en cuenta su situación en la evaluación. Se asocia en menor grado a actividades específicas, tutorías y material adaptado.

Sin embargo, sólo un 28% de los docentes considera que su asignatura introduce nuevas miradas desde otras culturas, un 9% que éstas se dan de forma habitual y un 63% que no considera esta perspectiva. Asimismo, sólo un 26% promueve bastantes actividades específicas para el alumnado inmigrante, un 14% muchas, un 42% lo hace poco y un 18% nada. Tan sólo un 25% de los encuestados utiliza bastante material específico dirigido al alumnado inmigrante y un 14% mucho; también, menos de la mitad (un 45%) promueve actividades de tutoría individual o grupal para estudiantes inmigrantes.

Curiosamente, una gran mayoría de docentes afirma utilizar metodologías en el aula que potencian la interacción entre todos los estudiantes

CUADRO 2. Opiniones sobre el programa curricular y su desarrollo

Cuestiones	N	Media*
¿Favoreces la inclusión del estudiante inmigrante en tus clases?	256	3,29
¿La escolarización de los alumnos inmigrantes te supone una dificultad técnica importante para desarrollar el currículum ordinario?	259	2,75
¿Tienes las competencias profesionales adecuadas y necesarias para desarrollar tareas educativas con estudiantes inmigrantes?	252	2,42
¿Existen contenidos en tu asignatura que contemplan elementos de otras culturas?	259	2,34
¿Desarrollas actividades específicas para estudiantes inmigrantes?	257	2,35
¿Promueves actividades de tutoría individual o grupal para estudiantes inmigrantes?	238	2,35
¿Es responsabilidad tuya atender a este tipo de estudiantes?	250	2,96
¿La metodología que utilizas en el aula potencia la interacción entre todos los estudiantes del grupo?	257	3,15
¿Estimulas la participación y la interacción del estudiante inmigrante en las actividades propuestas?	259	3,27
¿Utilizas material específico para estudiantes inmigrantes?	251	2,35
¿Tienes en cuenta los déficits de partida de las minorías en el sistema de evaluación?	258	3,24
¿Las expectativas del profesorado en relación a los resultados de los aprendizajes varían en función de las características de los estudiantes?	252	2,99
¿Los estudiantes inmigrantes tienen la percepción de discriminación?	250	2,02
¿Los estudiantes no inmigrantes asumen la presencia de otras culturas y de personas diferentes en el aula?	258	3,05
¿Los estudiantes no inmigrantes se relacionan habitualmente dentro del centro con estudiantes inmigrantes recién llegados?	255	2,94
¿Los estudiantes no inmigrantes se relacionan habitualmente fuera del centro con estudiantes inmigrantes recién llegados?	226	2,19
¿El estudiante no inmigrante muestra actitudes de superioridad respecto a los compañeros inmigrantes?	251	1,95
¿Potencias un ambiente en el aula impulsor de la diversidad y el respeto?	256	3,55
Índice: ¿El contexto de enseñanza-aprendizaje favorece una interacción basada en el respeto a la diversidad y a la integración del alumnado inmigrante?	175	2,7

* Rango de 1 (mínimo) a 4 (máximo).

del grupo (un 60% bastante y un 28% mucho). Además, seis de cada diez profesores encuestados dice estimular la participación y la interacción del estudiante inmigrante mediante las actividades propuestas. El profesorado opina que tiene, asimismo, presente su situación en la

evaluación: un 51% tiene bastante en cuenta los déficits de inicio y un 38% los tiene muy en cuenta.

La mayoría del profesorado señala como responsabilidad propia el atender al alumnado inmigrante, aunque hay un 23% que considera tener

poca responsabilidad en esta tarea y un 8% que no tiene ninguna. Para un porcentaje importante del profesorado encuestado, la escolarización del alumnado inmigrante supone una dificultad técnica para desarrollar el currículo ordinario: un 46% asegura que les dificulta bastante el desarrollo del programa y un 17% manifiesta que lo hace en gran medida. En la misma línea, un 56% del profesorado considera que posee pocas (50%) o ninguna (45%) de las competencias profesionales adecuadas y necesarias para desarrollar tareas educativas con estudiantes inmigrantes.

Más de un 75% de los alumnos no inmigrantes, según el profesorado encuestado, asume la presencia de la diversidad cultural en el aula. De todas formas, el porcentaje de los que no la asumen es bastante elevado, máxime si consideramos que un 15% lo asume en poca medida y un 2% nada. La mayoría de los alumnos no inmigrantes (un 55%) se relacionan habitualmente dentro del centro escolar con los estudiantes inmigrantes, pero únicamente un 20% lo hace muy frecuentemente y un 25% lo hace en pocas ocasiones. Las relaciones fuera del centro empeoran. Así, un 59% se relaciona pocas veces con estudiantes inmigrantes fuera del centro y un 12% no lo hace nunca.

Aunque se opina que un 25% de los estudiantes no inmigrantes no muestra actitudes de superioridad respecto sus compañeros de origen inmigrante, existe un 55% que sí las presenta en algunas ocasiones —aunque pocas—, un 18% que las presenta en bastantes y un 2% en muchas ocasiones. No es de extrañar, en estas circunstancias y para el profesorado encuestado, la opinión de que un 20% del alumnado inmigrante tiene una percepción de discriminación bastante elevada y un 4% mucha. Aunque la mayoría del profesorado califica como baja la existencia de discriminación (media de 2), debe preocuparnos el hecho de que para ellos uno de cada cuatro alumnos inmigrantes pueda ser objeto de discriminación.

En conclusión, el profesorado, en general, se considera responsable de la atención educativa

al alumnado inmigrante y de favorecer su inclusión en el aula, mediante el uso de una metodología que potencie la interacción entre todos los estudiantes y que estimule su participación en las actividades propuestas. Sin embargo, considera que no tiene las competencias profesionales necesarias para ejercer esta actividad, máxime cuando opina que la escolarización del alumnado inmigrante conlleva una dificultad técnica para desarrollar el currículo ordinario.

El estudiante no inmigrante asume —desde el punto de vista del profesorado— la presencia de otros iguales de distintos orígenes y se relaciona bastante con ellos en el contexto escolar, pero poco fuera del mismo. Presenta en bastantes o pocas ocasiones (dependiendo de la etapa educativa y de la situación contextual considerada) actitudes de superioridad en relación a sus compañeros de origen inmigrante, que son percibidas por éstos y se traducen en sentimientos de discriminación.

Resultados referidos al programa curricular

La información recogida, a partir de las entrevistas, grupos de discusión, historias de vida y análisis documental, nos permite concretar aspectos del programa curricular. La memoria mencionada en Gairín *et al.* (2007) permite conocer con detalle expresiones varias que apoyan las afirmaciones que a continuación se presentan.

Los objetivos y contenidos del programa formativo

Una parte del profesorado —algo menos de la mitad— adapta los *objetivos del programa* a las particularidades individuales del alumnado, mientras que otros docentes adoptan los mismos para todo el grupo-clase. Muchos docentes entrevistados sitúan unos objetivos mínimos para el grupo —clase vinculados de forma bastante mimética a los contenidos del libro de texto—.

Este modo de actuar puede afectar negativamente a las competencias específicas y contextuales de los alumnos, siendo más evidente en la Educación Secundaria. De hecho, se constata que la mayoría de los docentes no diversifican su programa y actividades, asumiendo el marco común y no diferenciando que ofrece la Administración educativa competente.

Sin haber constatado en el análisis documental una planificación específica y detallada de los contenidos, que refleje elementos y particularidades sociales y culturales propias del contexto de procedencia de los estudiantes, la mayoría de los docentes muestra en el aula y manifiesta en las entrevistas una importante sensibilidad hacia esta cuestión. Sin embargo, no todos los docentes —más en Secundaria que en Primaria—, adaptan el contenido de su materia curricular a las necesidades y posibilidades de cada alumno; incluso en las aulas de acogida, el material adaptado es específico pero su programación y estructura ya están previamente diseñadas. Curiosamente, la mayoría de los estudiantes de origen inmigrante afirman en las entrevistas comprender el contenido y desarrollo de las clases, con dificultades puntuales vinculadas a un insuficiente dominio del idioma o a formas de expresión diferenciadas respecto a su entorno de referencia.

Las estrategias metodológicas

El profesorado, en general, se muestra sensibilizado en el aula y en las entrevistas por la existencia de *actividades específicas* para estudiantes de origen inmigrante con dificultades en el aprendizaje. Aunque la mayoría del profesorado trata de introducir adaptaciones curriculares, se sugiere que éstas deberían sustituirse por las diversificaciones, que se dirigen al conjunto de alumnos y no se fundamentan desde la diferencia.

Los centros educativos ofrecen, por otra parte y tal y como manifiestan sus profesores en los grupos de discusión, diferentes iniciativas con

la finalidad de favorecer la inclusión del alumnado de origen inmigrante y el aprendizaje de la nueva lengua, citando, por ejemplo, las experiencias de compañero —guía, el aula de acogida, el aula abierta, las actividades de refuerzo, las atenciones individuales y las adaptaciones curriculares—. No obstante, aparecen divergencias en relación al aula de acogida, sobre todo cuando se trata de valorar si esta medida de acogimiento y sus posteriores resultados tienen una función real segregadora, excluyente o inclusiva, aunque haya consenso en señalar que la participación de alumnos de origen inmigrante es menor al resto de alumnos en espacios y actividades fuera del aula ordinaria.

Constatamos, en las observaciones de aula y respecto a si la *metodología promueve la interacción* entre todos los alumnos, el esfuerzo docente por asegurar que todo el alumnado comprenda los contenidos curriculares, realizando preguntas directas en el aula y poniendo en práctica algunas estrategias orientadas a favorecer la interacción entre alumnos, como, por ejemplo, el trabajo cooperativo.

Los docentes identifican en las entrevistas a la *variable lengua* como un elemento fundamental para la comunicación, manteniendo la idea errónea de que no se hace necesario establecer un tratamiento diferenciado del grupo-clase cuando un alumno la conoce previamente. Distintos motivos (de naturaleza organizativa, de estructura, de tiempo o de presión social) impiden acompañar al alumno plenamente y las aulas de acogida, siendo un espacio facilitador, no resuelven necesaria y completamente determinadas situaciones ligadas a las dificultades del aprendizaje en lenguaje.

Los libros de texto utilizados en las clases suelen contener visiones monoculturales y frecuentemente etnocéntricas, reproduciendo determinados tópicos y estereotipos. Detectamos un déficit de *materiales didácticos* adaptados a la realidad de las aulas ordinarias, así como de materiales adaptados a la actual realidad tecnológica. Constatamos,

igualmente, un importante déficit de *materiales específicos* dirigidos a los alumnos de origen inmigrante y relacionados con las culturas existentes en el contexto aula. Sólo puntualmente se encuentran materiales específicos sobre algunos países, como mapas, algunos libros de lectura y elementos de decoración.

La interacción

Los docentes realizan actividades prácticas específicas de interacción intercultural entre sus alumnos, tal y como se desprende del análisis de documentos y de la observación en el aula. Algunas medidas citadas y compartidas por docentes y expertos del sistema educativo que ayudan a la interacción son: el establecimiento de las parejas lingüísticas, los grupos heterogéneos y las personas de referencia, así como los trabajos en pequeño grupo y los grupos cooperativos.

La misma interacción natural genera preocupación ente el profesorado por el modo como se realiza y como se vincula a las distintas materias. Así, se suele asociar la cultura y la lengua de procedencia con la existencia de más o menos dificultad para la interacción con el resto de los alumnos, aunque los docentes rechazan mayoritariamente y de manera explícita el asociar al alumno de origen inmigrante con el tener o presentar inicialmente necesidades educativas especiales.

La falta de dominio lingüístico y las diferencias culturales son reconocidas en las entrevistas al profesorado como un obstáculo que debe superarse, tanto a nivel académico como cultural, reconociendo, además, que ciertos estereotipos y concepciones generalizadas generan aún más dificultades que las deseables y que esconden temores e inseguridades ligados a sus formas de actuar.

Las formas de interacción observadas en el aula no varían en función de la edad o del origen de los alumnos, aunque los docentes reconocen que

los alumnos de edades más tempranas muestran una mayor necesidad de interacción entre sí y con los docentes. Estos últimos manifiestan la necesidad de encontrar el tiempo, recursos y modalidades de acción necesarios y compatibles con el ritmo habitual del grupo-clase, para establecer una sólida comunicación con los alumnos; también, la importancia de actuar conjuntamente y desde el centro educativo con los agentes de los contextos más cercanos: familia, barrio y población.

Algunos docentes dicen planificar previa y específicamente actividades de *tutoría individual o colectiva*, mientras que otros no planifican actividades concretas para trabajar en el aula. Por otro lado, las tutorías individuales son utilizadas y concebidas como un recurso práctico y útil para la misma tutorización del alumnado.

Los expertos del sistema educativo identifican en las entrevistas al centro educativo como el marco adecuado de la interacción, aunque también consideran que los docentes necesitan una formación amplia al respecto. La estructura uniforme del grupo-clase, donde todo el alumnado trabaja lo mismo y de la misma manera, dificulta la atención a las diferencias, considerando positivo el que aparezcan estrategias diversas que favorezcan la propia organización de los grupos y la flexibilidad de los horarios.

Finalmente, existen discrepancias entre los docentes y expertos sobre si la presencia de alumnos de origen inmigrante hace variar el rendimiento general del grupo-aula. Así, por ejemplo, mientras que algunos expertos del sistema educativo señalan que el rendimiento no varía si cambia la organización y metodología, otros docentes entienden que existe un impacto negativo sobre los ritmos (se hacen más lentos) y los resultados generales del aula.

La evaluación

La evaluación es, como se deduce del análisis documental, uniforme para todos los alumnos

y, únicamente, en algunos casos, se considera el nivel de inicio. La no diferenciación de la evaluación es un hecho interiorizado por la mayoría de los alumnos, que expresan que esta circunstancia ni les perjudica ni les favorece. Sin embargo, algunos alumnos consideran que su situación personal puede perjudicar los resultados de su evaluación, por ejemplo, cuando consideran la dificultad de entender el idioma.

Conclusiones y discusión

La interacción docente-discente en el aula queda condicionada cuando existen alumnos inmigrantes de reciente incorporación. Los datos corregidos ratifican esta afirmación y constatan la *falta real de diversificación en aspectos del programa formativo*, como son los objetivos, los contenidos y el sistema de evaluación. Menor uniformidad se detecta en el planteamiento metodológico y en la utilización de algunos materiales didácticos. Se entiende, asimismo, que la utilización de las parejas lingüísticas, grupos heterogéneos y métodos cooperativos pueden ayudar a la atención a los inmigrantes; también, que las aulas de acogida puedan ser un soporte facilitador más, siempre y cuando sean soportes puntuales, conectados al programa escolar y no olviden los procesos de socialización necesarios con el resto de los alumnos de la edad.

El estudio identifica la existencia de una cierta confusión entre la opción de tratar a todos los alumnos de manera igualitaria o de forma distinta, fruto probablemente de la dificultad epistemológica y práctica de considerar la idea y los principios de diferencia y desigualdad. Además, ante la idea de establecer unos objetivos diferentes, los profesores expresan la preocupación sobre la posibilidad de que sus prácticas docentes sean interpretadas como discriminatorias.

En relación a estas cuestiones, son varios los autores citados que tratan de profundizar en la problemática. Así, por ejemplo, Alcaide (2008: 226) señala: «[...] la insistencia de estos programas

en adaptar y compensar la desigualdad puede obviar la necesidad de cuestionar la propia existencia de las desigualdades y acabar por legitimarlas de alguna manera. En segundo lugar, deberíamos mantenernos lo suficientemente alerta como para detectar si en el futuro el énfasis en los obstáculos para la igualdad educativa puede afianzar las dinámicas detectadas de invisibilización y desvalorización de la diversidad educativa que aporta el alumnado de origen extranjero a nuestras aulas».

Autores como García y Sales (1997) nos advierten, igualmente, que las competencias interculturales pueden estar definidas también por la utilización de categorizaciones previas que inciden en los mismos estilos de relación, a partir de la influencia que puedan ejercer las competencias interpersonales propias de los agentes que intervienen en la misma interacción (docentes y alumnos).

Se hace, así, muy necesaria, la delimitación teórica y operativa de lo que son acciones pedagógicas igualitarias y equitativas. Como posible recurso de apoyo, recomendamos diferenciar entre los objetivos que se trabajan y los que se pretenden trabajar, obligando así a definir el *qué* y el *cómo* evaluar desde una perspectiva individual y en función de las especificidades de los alumnos. Otras aportaciones (Sales, 2005) proponen que los objetivos sean concebidos desde una visión transversal, atendiendo al contexto pluricultural-lingüístico del aula y en el marco de una institución educativa abierta y flexible, capaz de ofrecer un currículo dinámico en sinergia con una dinámica del centro, también orientada a la misma diversidad de sus alumnos.

El sistema educativo, como señala Torres (2008: 86), ha tomado algunas *medidas para atender a la diversidad* en los últimos años; sin embargo, este tipo de medidas resultan insuficientes si no reparamos los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos y si no consideramos quiénes, cómo y por qué se seleccionaron. También coincidimos con Díaz-Aguado (2003)

cuando señala la necesidad de superar la tendencia de entender suficiente la integración puntual de algunos contenidos interculturales, visión que reduce la misma educación intercultural a una única actividad, siendo una práctica reduccionista y que ofrece la visión folclórica de los grupos culturales.

Nuestra *propuesta metodológica* exige limitar la fragmentación curricular, sobre todo en la Enseñanza Secundaria, y fomentar prácticas metodológicas transversales; también, reforzar la orientación a las familias, sobre todo en la adolescencia, donde a los problemas de la edad se unen retos derivados de la diversidad cultural. La promoción de una metodología cooperativa se impone, tratando de potenciar la interacción y el trabajo conjunto entre alumnos y de orientar los recursos didácticos desde una dimensión abierta y flexible (como ejemplo, la propuesta de García y Márquez, 2006), que permita que los mismos alumnos sean un recurso más en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente sería, en este caso, la de dinamizar grupos heterogéneos, evitando así la reproducción de determinadas dinámicas desiguales ya establecidas.

Aunque puedan elaborarse *materiales específicos*, se recomienda que estén integrados en el currículo y en las actividades comunes; un ejemplo es la utilización y uso del Mapa de Peters (2008). Trabajar con la diversidad y especificidad de cada centro y aula exige de materiales flexibles y adaptados a cada universo local, en oposición a los estandarizados y producidos por las editoriales. Coincidimos así con algunos autores (por ejemplo, Montón, 2003) cuando proponen el *dossier* individual como alternativa, con la finalidad de vincular sus contenidos con los de las clases, recomendando adaptaciones individuales y contemplando un desarrollo viable en función del tiempo disponible.

El *programa de acción tutorial* es una herramienta fundamental y prioritaria para la mejora de ciertos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este espacio, individual o grupal,

puede favorecer, como dice Besalú (2002), el proceso de construcción identitaria del alumnado, al incidir positivamente desde una dimensión socioafectiva y relacional, tanto en él, como en sus interacciones con el resto del grupo. La tutoría debe facilitar, también, un mejor conocimiento del nuevo contexto escolar y la interacción entre el tutor y el contexto familiar, posibilitando el establecimiento de relaciones de complicidad (véase, al respecto, la aportación de Garreta, 2008).

Consideramos conveniente compatibilizar las tutorías grupales con las individuales, garantizando el tratamiento planificado de todos aquellos aspectos de interés para el alumnado y relacionados con su propio proceso de formación y aprendizaje. Las experiencias planificadas, rigurosas y capaces de incluir límites no pueden ser una medida o recurso de urgencia, ni su éxito debe depender o estar supeditado a la actitud e implicación puntual de cada docente.

La *uniformidad en la evaluación* no es coherente con gran parte de los planteamientos metodológicos que consideran la singularidad de cada alumno. Giné *et al.* (2000) señalan, al respecto, la necesidad de evaluar todo el proceso de aprendizaje y no únicamente las tareas encomendadas o aspectos parciales y específicos, sino también las expectativas iniciales. Igualmente, Unamuno (2003: 80) entiende que: «[...] muchas de las evaluaciones sobre el comportamiento comunicativo del alumnado se relacionan automáticamente con sus identidades sociales o culturales y, al evaluar dicho comportamiento, emergen, también, nuestras opiniones sobre quiénes son los otros, es decir, las representaciones sociales que construimos sobre los demás». Por ello, los sistemas de evaluación deben evolucionar hacia enfoques más cualitativos que cuantitativos, dotándose de un carácter multidimensional y dinámico.

La *formación del profesorado* debe, por último, orientarse hacia contenidos, metodologías y materiales específicos (Xarbau, 2004) de las culturas origen del alumnado presente en las aulas;

también será necesario contemplar la existencia de un plus de complejidad en la Educación Secundaria, si consideramos la importante movilidad y flexibilidad de sus estudiantes. Paralelamente, es preciso que se cuestione la utilización de ciertas visiones y prácticas etnocéntricas y que se asuman unas responsabilidades individuales y colectivas respecto al proceso de intervención pedagógica, aunque el docente manifieste o muestre inseguridades cuando no sabe cómo afrontar o abordar algunas situaciones.

Algunas propuestas a considerar

El mantenimiento de grupos permanentes, la rotación del profesorado y la cultura uniformadora predominante son elementos que limitan y condicionan de un modo importante las propias *posibilidades de la diversificación*.

Resulta urgente promover iniciativas capaces de dinamizar y consolidar una mayor presencia de los contenidos interculturales, impulsando actividades curriculares transversales y utilizando metodologías respetuosas con la diversidad existente en el aula. Además, las actividades de carácter transversal deben orientarse a favorecer el establecimiento de relaciones personales en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, si entendemos, por ejemplo, que la actual estructura curricular fragmentada de la Educación Secundaria limita la interacción.

El docente debe reforzar el dominio de determinados aspectos de naturaleza emocional (por ejemplo, cómo se sienten los alumnos o cómo interpretan la realidad), cultural (por ejemplo,

el concepto de autonomía o la idea de responsabilidad) y social (por ejemplo, el trabajo cooperativo). Al respecto, ha de contar con informaciones iniciales relativas al contexto social, cultural, económico y académico del alumnado recién incorporado, que le permitan situarse en la experiencia particular de los mismos alumnos y acompañarlos con más garantías de éxito en sus posibles dificultades.

Proponemos la creación y difusión de *materiales de referencia* que sean recursos útiles para los docentes, orientados a la planificación y desarrollo de los programas de atención a la diversidad. Se trata de evitar frecuentes visiones etnocéntricas y monoculturales, que no se orientan ni respetan los principios de la educación intercultural y de la atención a la diversidad; también, la uniformidad de los mismos, que se relaciona con las mismas visiones etnocéntricas que acompañan los modos de expresión y explicación de las materias curriculares.

Se impone, asimismo, una utilización más intensa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo del currículo. Particularmente, puede ser importante para la atención de alumnos inmigrantes de reciente incorporación y para el desarrollo de los aprendizajes instrumentales, la diversificación curricular, la conexión con la cultura de origen y el desarrollo de actividades cooperativas.

Por último, remarcamos la necesidad de avanzar en el estudio sobre el impacto que la propia ideología e identidad cultural del docente tiene en su actuación profesional y en el marco de los procesos de interacción con los estudiantes.

Notas

¹ Parte de la investigación básica «La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnado de familia inmigrante», convocatoria ARIE 2005-10049, por Resolución UNI/29 de julio de 2005 (DOG, 4456, de 26 de agosto de 2005) y concesión de 6 de marzo de 2006. Participaron en ella: Joaquín Gairín (director), Miquel A. Essomba, Cristina Laborda, Susana Tovías, Edgar Iglesias, Gemma Carreras, Cynthia Sabaté, Pere Peris, Anna Oliveras, Gloria Valls y Esther Collados. Realizada durante 2006 y 2007, una síntesis general puede verse en Gairín *et al.* (2007) y Gairín (2008).

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- ALCALDE, C. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?, *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 345, 207-228.
- ALEGRE, O. M^a (2006). *Incluir y diversidad. Innovaciones y experiencias*, Archidona, Aljibe.
- ÁLVAREZ, J. L. y BATANAZ, L. (eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- BILBENY, N. (ed.) (2002). *Per una ètica intercultural. Reflexions interdisciplinàries*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- CARBONELL, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*, Madrid, MEC y Los Libros de la Catarata.
- CARBONELL, F. (2001). Decálogo para una educación intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- CONTEH, J. (2003). *Succeeding in diversity. Culture, language and learning in primary classrooms*, Londres, Trentham Books Lm.
- CUEVAS, M. et al. (2001). *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. et al. (2006). *Una propuesta para la transformación de la escuela*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- ESSOMBA, M. A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, M. A. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya*, Vic, Eumo.
- FRANZÉ, A. (2008). ¿Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen?, en JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta.
- GARÍN, J. (2008). Les relacions professor-alumne en entorns d'immigració, en ALBAIGÉS, B. y FERRER, F. (dirs.), *La situació a Catalunya. Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2006*, vol. 2, Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 249-286.
- GARÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (2009). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Madrid, Walter Kluwer.
- GARCÍA, R. y SALES, A. (1997). *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GARCÍA-CANO, M. y MÁRQUEZ, E. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Una propuesta de innovación educativa en el aula, *Revista de Innovación Educativa (Santiago de Compostela)*, 16, 121-131.
- GARRETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación, *Revista de Educación (Madrid)*, 345, 133-155.
- GINÉ, N. et al. (2001). *Atención a la diversidad: claves para la innovación educativa*, Barcelona, Graó.
- JORDÁN, J. A. (1998). *Multiculturalisme i educació*, Barcelona, UOC-Proa.
- MEC (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*, Madrid, ISFP.
- MONTÓN, M. J. (2003). *La integración de l'alumnat immigrant al centre escolar*, Barcelona, Graó.
- ONRRUBIA, J. (coord.) (2004). *Criterios pedagógicos y recursos para atender la diversidad en Secundaria*, Barcelona, Graó.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Los Libros de la Catarata.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.
- SÁEZ, R. (2006). La educación intercultural, *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 850-881.
- SALES, A. (ed.) (2005). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*, Castellón, Universitat Jaume I.
- SORIANO, E. (coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, Madrid, Editorial La Muralla.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares, *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 345, 83-110.
- UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*, Barcelona, Graó.

XARBAU, X. (2004). *L'educació intercultural a Catalunya: aproximació a la situació actual. El punt de vista dels professors*, Serie dinàmicas interculturales, 2, Barcelona, CIDOB.

Fuentes electrónicas

GARÍN, J. et al. (2007). *Elaboració de continguts formatius adreçats a agents educatius, a partir de l'anàlisi de la interacció entre docent-discent en contextos escolars amb forta presència d'alumnat de família immigrada*, Convocatoria ARAI 2006, Departamento de Universidades, Generalidad de Catalunya, memoria de investigación <<http://www.recercat.net/>>
PETERS, A. (2008). *Mapa de Peters* <<http://www.petersmap.com/>> [Fecha de consulta: 20/marzo/2008].

Abstract

The curricular programme in school contexts with a strong presence of students of immigrant family

This work shows the most relevant results from a research project, where the main objective was the detection and analysis of issues that influence the interaction processes between teachers and students of immigrant origin who have recently been incorporated to the educational system. Its content is focused on issues relating to the learning process, obviating others as well analysing the contexts: classroom, center and educational system.

The main results defend the fact that it becomes necessary to define and incorporate emotional issues into the framework of interaction between teacher and pupils, when not being able to understand it only from academic parameters or result's evaluation. In addition, an adaptation of certain pedagogical and methodological proposals to the individual characteristics of each student also becomes necessary. These adaptations are to allow each student to have the opportunity to develop peer relations with the rest of the group. The results also show the necessity to incorporate intercultural competences for the teaching practice.

Key words: *Teacher-student interaction, Teaching and learning process, Students from immigrant origin/families, Intercultural competences.*

Perfil profesional de los autores

Joaquín Gairín Sallán

Profesor y consultor internacional. Dirige proyectos sobre desarrollo organizacional, evaluación de programas e instituciones, y TIC en formación y evaluación de impacto. *Organización y gestión de centros educativos*, *La organización escolar: contexto y texto de actuación* y *Organización escolar. Práctica y fundamentos* son algunas de las publicaciones que ha coordinado y escrito.

Correo electrónico de contacto: joaquin.gairin@uab.es

Edgar Iglesias Vidal

Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro de dos equipos de investigación que trabajan la diversidad cultural y la educación. Ha sido coordinador de equipos de acción social y educativa en el ámbito de la educación no formal y actualmente asesora a entidades en cuestiones relacionadas con la interculturalidad.

Correo electrónico de contacto: edgar.iglesias@uab.es