

**LA CONCEPCIÓN Y LA PRÁCTICA  
DE LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL DEL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
INFANTIL. DISEÑO DE UNA  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

**Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para  
el Desarrollo Profesional Docente**



**Alumna: María Garrido González**

**Director: Manuel José López Martínez**

**Departamento de Educación**

**Área de Didáctica de las Ciencias Sociales**

**Universidad de Almería**

**Curso:2019-2020**

**Resumen:**

La escuela actual del siglo XXI es un espacio de socialización donde confluyen una gran diversidad de personas e intereses de todo tipo. Dependerá de nuestra labor como docentes conducirla bien hacia la homogeneización o bien hacia el reconocimiento y descubrimiento del otro como sujeto singular y universal.

Este Trabajo Fin de Máster es un diseño de investigación educativa cualitativa que utiliza el método narrativo-biográfico. Se pretende conocer la concepción y la práctica que tienen sobre la educación intercultural distintos docentes en activo y estudiantes en formación en la etapa de educación infantil en diversos contextos de la provincia de Almería.

El aula es un reflejo de la diversidad existente en la sociedad, por ello, como docentes debemos brindar una educación intercultural de calidad, reconociendo la diversidad y fomentando la participación ciudadana. De esta manera, estaremos favoreciendo la democracia, ofreciendo a nuestros alumnos y alumnas conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para que exista una convivencia enriquecedora donde todos cooperen.

Una sociedad será verdaderamente democrática cuando su ciudadanía reconozca la pluralidad y la diversidad como ejes vertebradores de unas relaciones sociales equilibradas e igualitarias. En ese sentido, la práctica de la educación intercultural potencia la reflexión social y autocrítica abriendo nuestra mirada con el fin de entender la realidad desde distintas perspectivas, desarrollando una visión más real y plural del mundo.

**Palabras clave:** Educación, Alumnos, Interculturalidad, Educación Inclusiva.

**Abstract:**

The contemporary school of the 21<sup>st</sup> century is a space where a great diversity of people and different interests join. It will depend on our work as teachers to lead it towards homogenization or towards the recognition and discovery of the other as a singular and universal individual.

This dissertation a design of a qualitative investigation that uses the narrative-biographical method. The intention is to know the conception and the practice that different active teachers and students of Early Childhood Education have about the intercultural education in diverse contexts of the province of Almería.

The classroom is a reflection of the variety present in the society, therefore, as teachers must offer a quality's education, recognising the diversity and encouraging the civic involvement, this belongs to intercultural education. In a certain way, we will be boosting the democracy, offering tools to the students so that an enriching coexistence exists where everyone cooperate, operating better as society.

A society will be truly democratic when its citizenship recognizes the diversity as a supporting shaft of a well-balanced and equal social relationships. In this meaning, the practice of intercultural education develop the social reflection and self-criticism opening our look with the purpose of understand the reality from different perspectives, developing a real and plural view.

**Keywords:** Education, Students, Interculturality, Inclusive Education.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. Justificación. Nuestro relato biográfico</b> .....	7
<b>3. Marco teórico</b> .....	9
3.1. Cultura .....	9
3.2. Multiculturalidad e interculturalidad .....	12
3.3. La educación intercultural .....	14
3.4. La educación intercultural en Andalucía .....	18
3.5. La formación del profesorado en Educación Intercultural .....	23
<b>4. La educación intercultural desde un enfoque práctico</b> .....	26
<b>5. Preguntas de investigación</b> .....	37
<b>6. Objetivos de la investigación</b> .....	38
<b>7. Cronograma</b> .....	38
<b>8. Metodología de investigación</b> .....	42
8.1. Paradigma cualitativo .....	42
8.2. Método biográfico .....	44
8.3. La entrevista .....	46
8.3.1. El instrumento de la entrevista.....	47
8.4. Grupos de discusión .....	49
8.5. Negociación.....	52
8.6. Fiabilidad y validez de la investigación .....	53
<b>9. Análisis de datos</b> .....	54
<b>10. Conclusiones</b> .....	58
<b>11. Referencias bibliográficas</b> .....	62

## 1. Introducción

Los y las docentes debemos ser personas críticas que buscan la transformación social haciendo un continuo análisis de nuestras prácticas educativas como ciudadanos e investigadores (Gale y Desamore, 2007). La educación intercultural es imprescindible desarrollarla en el marco educativo formal para lograr avanzar en equidad social y aumentar los niveles de éxito, favoreciendo la inclusión de todo el alumnado y la activación de la participación ciudadana desde los principios de democracia y de la corresponsabilidad cívica.

La sociedad actual es un retrato de la multiculturalidad como reflejo de la diversidad social, étnica y cultural, religiosa, sexual, económica y territorial en un mundo globalizado. Desde el sistema educativo y a través de la educación intercultural, es necesario que se reconozca la pincelada que ofrece cada estudiante, dando color y vida a este cromático arte de la educación.

En nuestra comunidad autónoma, Andalucía, la evolución de las cifras de alumnado extranjero ha ido constantemente creciendo, hasta el curso escolar actual 2019/2020 que se sitúa en 108.000 alumnos extranjeros escolarizados según fuentes de la Junta de Andalucía (2019)<sup>1</sup>. Los datos recogidos para el curso escolar 2017-2018 situaban a la etapa de Educación Infantil la segunda en acoger a un mayor número de alumnado extranjero (22'6%), y Almería la segunda provincia en matricular a mayor cantidad de alumnos extranjeros (29%), solo precedida de Málaga (29.9%). Sin embargo, nuestra provincia escolariza en Infantil a 6.359 niños y niñas de un total de 17.794 de la región, siguiéndole Málaga con 4.833, Huelva con 1.671, Sevilla con 1.600 infantes.

---

<sup>1</sup> [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5934\\_d\\_Educacion-Andalucia-2019-2020.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5934_d_Educacion-Andalucia-2019-2020.pdf)

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
<b>E. Infantil</b>	<b>6.359</b>	<b>867</b>	<b>509</b>	<b>1.577</b>	<b>1.671</b>	<b>378</b>	<b>4.833</b>	<b>1.600</b>	<b>17.794</b>
E. Primaria	9.404	1.902	1.067	2.959	2.317	795	9.168	2.972	30.584
E. Especial*	55	28	11	41	8	4	44	27	218
E.S.O.	4.890	1.699	835	2.078	1.452	583	6.626	2.641	20.807
Bachillerato	1.119	486	200	558	317	161	1.879	751	5.471
F.Profesional Básica	209	64	57	101	48	28	183	68	758
Grado Medio y Superior	825	232	176	427	167	94	869	466	3.256
<b>Total</b>	<b>22.861</b>	<b>5.278</b>	<b>2.855</b>	<b>7.741</b>	<b>5.980</b>	<b>2.046</b>	<b>23.602</b>	<b>8.525</b>	<b>78.888</b>

Tabla 1: Alumnado extranjero en Andalucía durante el curso escolar 2017-2018

\*Alumnado extranjero con Necesidades Educativas Especiales escolarizado en centros específicos. Modalidad D.

Fuente: Elaboración propia a partir del Observatorio de la Infancia en Andalucía. Informe OIA 2019.

De acuerdo con todo lo anterior, surge el presente diseño de investigación educativa con la intención de contribuir al fortalecimiento de la educación intercultural como educación cívica para todos, con el fin de reconocer la diversidad cultural y lograr una mayor y mejor convivencia social en un escenario multicultural como es el de la provincia de Almería, caracterizado por el incremento de la heterogeneidad de sus habitantes desde finales de los 80 y principios de los 90 del siglo XX pasado. A través de este diseño se pretende analizar la concepción y las prácticas que tienen distintos profesionales de la educación formal sobre la educación intercultural, prestando especial atención a la formación inicial y continua en la etapa de Infantil, investigando desde los factores que han influido en la construcción de esa concepción hasta su puesta en práctica desde la labor docente.

En cuanto a la estructura de este TFM, en primer lugar, se plantea la delimitación del problema y el objeto de estudio; en segundo lugar, se construye el marco teórico en el que nos amparamos, para pasar seguidamente a conocer los objetivos de dicha investigación. A continuación, se describe y explica la metodología

seleccionada para realizar esta indagación, la recogida información y el análisis de los datos; y, por último, se procede a la exposición de las conclusiones finales.

## **2. Justificación. Nuestro relato biográfico**

La escuela es un espacio de socialización donde confluyen una gran diversidad de personas e intereses de todo tipo, pero dependerá de nuestra labor como docentes conducirla bien hacia la homogeneización o bien hacia el reconocimiento y descubrimiento del otro como sujeto singular y universal. Este último proceso se corresponde con la educación intercultural.

La elección de este tema surgió de mi necesidad como docente por aprender a entender la diversidad cultural como recurso educativo para construir sociedades democráticas e inclusivas. Nuestro objetivo es que mis futuros alumnos y alumnas de Infantil convivan y respeten la diversidad de todas las personas que existen en la sociedad, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía global desde lo local. Este deber brotó en mí tras reflexionar y ser consciente de la carencia en mi formación sobre dicha temática, por lo que aprecié una buena oportunidad para investigar y aprender sobre esta orientación educativa en un mundo plural y globalizado.

Además, considero que mi identidad profesional docente se ha estado formando desde mi niñez sin ser consciente, puesto que durante toda la etapa de educación Primaria ejercí el papel de ayudante de una compañera con diversidad funcional, no sólo en el ámbito académico, sino también para cubrir todas sus necesidades (higiene personal, alimentación, etc.). Esto marcó mi manera de ver y entender la vida. A esta temprana edad tuve la suerte de desarrollar mi empatía, sensibilidad, madurez y mi manera de ser como persona y como maestra. Gracias a ella abrí los ojos ante la diversidad y, en parte, gracias a ella, hoy estoy realizando esta investigación educativa dentro del Máster de Investigación y Evaluación.

Después de esta experiencia escolar, mi personalidad se ha ido forjando para la ayuda. En la etapa de educación Secundaria, donde el entorno y el contexto educativo era completamente diferente al de Primaria con la incorporación de

compañeros y compañeras de procedencia magrebí, ofrecí mi colaboración como acompañante y mediadora, ya que en un principio no sabían prácticamente nada de español y era muy complicado que siguiesen las clases con la escasa ayuda del profesorado. Recuerdo mi sensación de angustia en algunas clases en las que se sentían perdidos, y mi ayuda era totalmente recompensada al comprobar cómo ellos se sentían agradecidos por nuestro amparo y comprensión.

Por otra parte, la educación inculcada por mi madre también ha ejercido una gran influencia en mi manera de ser. Los valores de la empatía y la ayuda han sido una constante en mi crianza. Esto se ha transmitido a través del diálogo que fomentó desde que apenas tenía edad para hablar, haciéndome reflexionar sobre cualquier situación que viviésemos o viésemos en nuestros paseos.

En mi deseo de ser maestra está, entre otros objetivos, el de poder transmitir a mis alumnos y alumnas todo el saber que mi madre me ha legado, haciéndome vivir en primera persona la importancia de escuchar y dar voz a la infancia (Tonucci, 2009) y sus consecuencias para el desarrollo como personas. Mi madre nació en Francia, país donde mis abuelos tuvieron que emigrar durante una época. Este hecho ha influido en la manera de ser de toda mi familia y así me lo transmitieron gracias a los valores humanistas como el respeto y la ayuda a las personas que tienen que vivir esta misma situación como migrantes.

Todos estos valores y experiencias hicieron que desde muy temprana edad tuviese decidido estudiar el Grado de Educación Infantil. Durante nuestra formación inicial recuerdo que en alguna asignatura se tratara la educación para la ciudadanía, pero sin abordar en profundidad la educación intercultural. Al igual que en el presente Máster, gracias a la asignatura *La evaluación en las competencias sociales sobre el patrimonio histórico y artístico*, hemos visto el oficio de la ciudadanía democrática aprovechando distintos aspectos de la cultura, pero considero que no se ha desarrollado la educación intercultural con la intensidad que se merece para fortalecer una sólida formación docente en una sociedad líquida (Bauman, 2013) como la nuestra. Teniendo esto en cuenta, al plantearme la investigación de mi TFM, decidí estudiar este aspecto educativo al ser tan relevante en este mundo tan plural y globalizado, sintiendo un vacío



formativo y constatando ciertas carencias que quisiera cubrir para mejorar la calidad formativa que pudiera ofrecer como maestra a la ciudadanía en un futuro próximo.

Soy consciente de que las experiencias, tanto académicas como familiares que he vivido, me han llevado hasta este momento en el que he elegido investigar la educación intercultural con el fin de lograr una educación ciudadana más democrática e inclusiva.

### **3. Marco teórico**

Ante la realidad de la sociedad actual abierta, multicultural y en continuo cambio, se hace necesario adaptar nuestras tareas educativas con un enfoque intercultural, factor de calidad, incluyendo aspectos como la convivencia, valoración y validación del otro, y la interacción mediante el reconocimiento mutuo (Peñalva y Leiva, 2019). Para desarrollar el marco teórico, nos detendremos en una serie de apartados con el fin de clarificar conceptos y establecer unas bases firmes para su fundamentación.

#### **3.1. Cultura**

El término cultura puede producir una gran variedad de vacilaciones debido a que se presentan diversas concepciones y significados según el autor que leamos dentro de la literatura científica de este campo. Por ello, a continuación, presentamos una muestra de distintas definiciones que nos pueden orientar en su configuración. Siguiendo a Harris (2011, 4):

"la cultura...en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad."

Boas (1964) abordó el relativismo cultural, ya que posibilita plantear el análisis de las distintas culturas evitando una perspectiva etnocéntrica, poniendo el énfasis en

la evolución genuina de cada sociedad, entendiéndolas desde el mismo nivel, sin ser ni inferiores unas de otras, ni superiores. En la misma línea Grimson (2008, 49) indica que "para comprender una cultura resulta necesario comprender a los otros en sus propios términos sin proyectar nuestras propias categorías".

Por ello, Larrosa (1995) afirma que el currículo debe ser amplio y diverso, desde la perspectiva cultural, y el espacio de la escuela debe ofrecer las oportunidades de diálogo entre todas las personas que la forman, siendo conscientes de que cada una de ellas puede aportar algo nuevo, con el fin de permitir que se reconozcan unos a otros para convivir de forma democrática sin rechazar las diferencias particulares.

Actualmente el término de cultura es concebido de manera amplia, entendiéndolo según la antropología como "todo lo que pueden pensar y hacer los seres humanos en sociedad.", quedando así recogido en Andalucía, en el Observatorio de la Infancia (en adelante O.D.L.I.)<sup>2</sup> (2006,45). Dentro de la antropología tampoco hay una definición estricta. Se recomienda utilizar la palabra en plural, *culturas*, debido a que no hay limitaciones exactas entre unas y otras, además de la diversidad que encontramos en ellas, caracterizándose por ser cambiantes y dinámicas.

La cultura, según O.D.L.I. (2006), es entendida en una triple dimensión: por una parte, como proceso de socialización, por otra como capacidad de adaptación a los cambios del medio y, por último, pero no por ello menos importante, como unas gafas a través de las cuales vemos e interpretamos la realidad.

El mundo global del que formamos parte nos hace tener referencias culturales diversas y por tanto competencias culturales múltiples, provocando un mestizaje, símbolo de esta madurez cultural, debido a que cada persona pertenece, de forma consciente o inconsciente, a grupos culturales o subculturales diferentes.

Esto nos lleva al concepto de identidad cultural que integra tanto la identidad personal y social, sin poder separarlas. La identidad personal tiene que ver con el autoconcepto, encrucijada entre los sentimientos de una persona de sí misma y los

---

<sup>2</sup> Observatorio De La Infancia en Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

que tienen las demás personas de ella. La identidad social o colectiva es el sentimiento de pertenencia a un grupo, compartiendo valores comunes. Este componente es esencial en el modelo de ciudadanía que nos gustaría fomentar como docente, el de una ciudadanía activa y responsable, crítica y multicultural (Cabrera, 2002).



Tabla 2: Modelo de ciudadanía

Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera (2002, 98)

La educación intercultural pretende formar a una ciudadanía con el fin de que participe en la sociedad desde una actitud activa y responsable. Para ello es necesario desarrollar una serie de habilidades y actitudes, requiriendo un compromiso y responsabilidad social con lo que conlleva ser ciudadano y ciudadana. Es decir, tenemos que lograr que nuestros alumnos y alumnas no adquieran la posición de ciudadano o ciudadana que vive sin involucrarse, recibiendo unos derechos, sino que pretendemos que sean los protagonistas de esos derechos, logrando una efectiva promoción de estos y asumiendo sus deberes como ciudadanos. Esta participación en la sociedad es necesaria para fortalecer y

hacer real la democracia, eliminando las desigualdades mediante la responsabilidad social, la defensa de los derechos humanos, el compromiso social, el juicio crítico y la autonomía personal. A su vez, también pretendemos que la ciudadanía sea crítica y multicultural, a través del replanteamiento de la propia cultura desde una perspectiva crítica, entendiendo la diversidad como un enriquecimiento y fomentando el diálogo intercultural. Esto puede generar en las personas el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para una ciudadanía activa y comprometida para resolver los problemas sociales relevantes.

### **3.2. Multiculturalidad e interculturalidad**

A continuación, vamos a explicar la diferencia entre los términos de multiculturalidad e interculturalidad. En repetidas ocasiones ambos términos son utilizados sin distinción debido a una falta de fundamentación teórica, induciendo a una gran confusión sobre su verdadero significado. Es preciso que conozcamos ambos conceptos siendo conscientes de lo que cada uno de ellos conlleva.

La multiculturalidad hace referencia a la existencia de personas con distintas culturas en un mismo espacio. En esta línea, Hidalgo (2005,78) sostiene que, “El término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas”.

Sin embargo, la interculturalidad, según Leiva (2010), es una profunda reflexión sobre las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural, estableciendo lazos entre los grupos culturales a través de intercambios beneficiosos de valores y actitudes. Por lo tanto, la educación intercultural tiene como objetivo el reconocimiento de todas las culturas para fomentar una sociedad más democrática y solidaria por medio del diálogo, de la cooperación, del conocimiento, de la solidaridad, la resolución de conflictos y del sentimiento de pertenencia al grupo.

Según se recoge en Serrano (2009), los diferentes enfoques de educación basados en la perspectiva de la multiculturalidad e interculturalidad son los siguientes: si, por una parte, la educación multicultural presenta una dimensión

fundamentalmente estática, la educación intercultural tiene una dimensión esencialmente dinámica. La educación multicultural solo considera necesaria la intervención cuando hay alumnos de diferentes etnias, centrándose así en las diferencias; sin embargo, la educación intercultural plantea la intervención siempre, para todo el alumnado sin excepción, centrándose en las relaciones igualitarias entre las culturas. La multiculturalidad promueve un enfoque más descriptivo y valorativo; la interculturalidad promueve el intercambio, interacción y cooperación entre culturas. Por último, desde la multiculturalidad se realiza un enfoque aditivo, de superposición y en la interculturalidad el enfoque es interactivo, de interrelación.

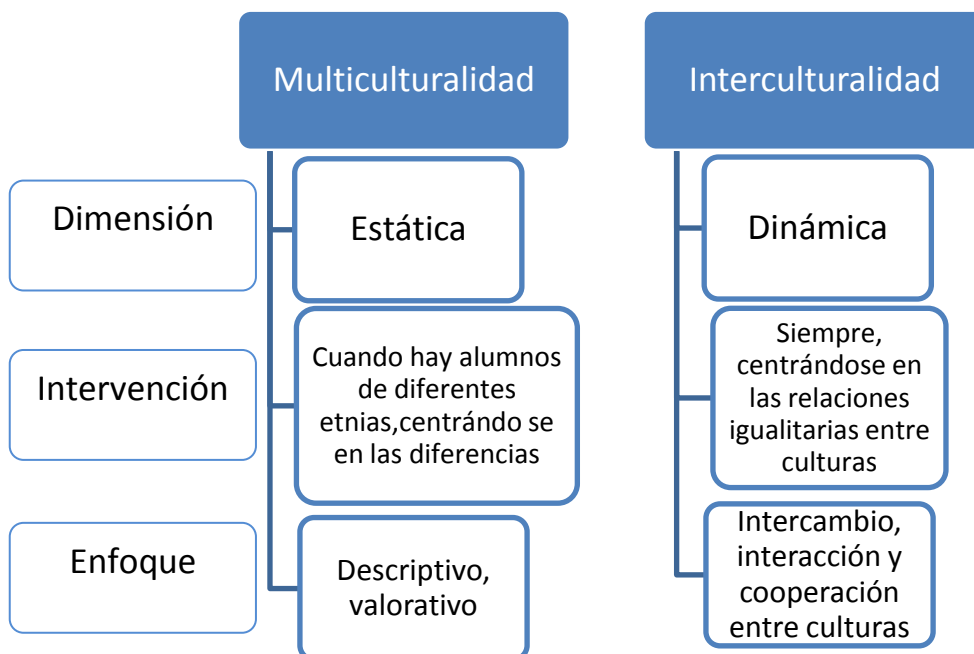


Tabla 3: Diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Serrano (2009)

### 3.3. La educación intercultural

La escuela es un espacio de contacto e intercambio obligatorio entre grupos sociales, por ello debemos ser conscientes de nuestro papel fundamental construyendo las bases personales para una sociedad plural y democrática. Dependiendo de nuestra labor como maestras, generaremos experiencias de cooperación o de conflicto. Para ello, es imprescindible que seamos agentes de cambio, críticos comprometidos y profesionales reflexivos sobre nuestra praxis (teoría y práctica), concediendo importancia a las dimensiones emocionales del aprendizaje, desarrollando los afectos y actitudes como prerequisites para la adquisición de conocimientos específicamente culturales. Esto adquiere más relevancia aún en la etapa de Educación Infantil puesto que es cuando se establecen las bases del desarrollo psicológico de una persona.

La educación intercultural potencia la reflexión social y autocrítica abriendo nuestra mirada con el fin de entender la realidad desde distintas perspectivas, desarrollando una visión plural del mundo, evitando el etnocentrismo (García, García y Moreno, 2012). Educar en la diversidad (cultural), eliminando los estereotipos y prejuicios, está relacionado con la inteligencia emocional, debido a que se refuerzan los lazos afectivos (Milán, 2007) y la educación en valores humanistas que fomenten la autonomía moral de los alumnos y el juicio crítico (García Fernández, 2010). En este sentido, este paradigma educativo también puede contribuir en la etapa de Infantil a desmontar uno de los grandes obstáculos culturales, el adultocentrismo que impide una participación real de los y las infantes en la vida social al concebirlos incompletos o no maduros para intervenir en la sociedad. En ese sentido, coincidimos con López Martínez (2019, 141) en reivindicar “una participación verdadera de aquellos sectores sociales minoritarios en una sociedad adultocéntrica hegemónica (Gaitán, 2018), sabiendo que existen resistencias culturales para la intervención infantil en la toma de decisiones políticas, a pesar de las exigencias de la Convención de los derechos del niño de 1989.”

La educación intercultural permite construir identidades compartidas y equilibradas que posibilitan la profundización de la integración e inclusión social a través el empoderamiento por igual de la totalidad de las culturas y subculturas. Gracias a la educación intercultural conocemos la identidad del otro del mismo modo que nos permite hallar la nuestra. En este sentido, López Martínez (2007, 97) entiende que la educación intercultural se fundamenta “en el análisis crítico de los aspectos culturales que provocan desigualdades en las relaciones humanas, sin olvidar, obviamente, los económicos, políticos y sociales”. Como sostiene este autor:

“(…), entendemos la educación intercultural como una forma de vida donde lo importante es tomar conciencia de quiénes somos, es decir, se trata de un proceso para despertar la conciencia del ser humano, dormida o anestesiada por los miedos. Se trata de una herramienta válida para acercarnos al conocimiento de nuestra comprensión sobre la realidad con la intención de transformar las parcelas de desigualdad y subordinación creadas por el poder. Su aplicación abarca el campo de la educación formal, informal y no formal”. (López Martínez, 2007, 97).

En este marco de referencia, somos conscientes de que también existen dificultades a la hora de poner en práctica la educación intercultural. Así, destacamos, por una parte, las carencias del propio sistema educativo, como son el currículo homogéneo hegemónico, prácticas organizativas rígidas, actitudes reduccionistas del papel de la escuela en la vida social y comunitaria. Y, por otra parte, causadas por la escasa formación pedagógica y didáctica del profesorado en este ámbito, que induce a relacionar la interculturalidad con la educación compensatoria, identificando la idea de fracaso a determinadas poblaciones escolares de inmigrantes (Leiva,2010). Sólo se ve el éxito o el fracaso educativo, sin analizar la brecha del desempeño escolar que tiene un origen sociocultural (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2014).

La diversidad cultural en España debido a su situación geográfica ha sido históricamente un componente relevante, aunque actualmente ha tomado mayor presencia a finales del siglo XX. Si echamos la vista atrás siguiendo la fuente del

Padrón Municipal de habitantes del Instituto Nacional de Estadística, durante el año 2005, en la provincia de Almería habitaban el 27,4% de todos los niños extranjeros y extranjeras de Andalucía con edades comprendidas entre los 0 y 6 años, siendo la segunda provincia andaluza en acoger a mayor cantidad, solo precedida de Málaga. Respecto al total de menores de 6 años que residen en cada provincia, Almería es la que registra una mayor proporción de menores de origen extranjero. Según esta fuente, también es la provincia que registra mayor número de niños y niñas extranjeros matriculadas en centros de atención socioeducativa, 427. Hoy es la provincia que mayor porcentaje de alumnado extranjero atiende respecto al total provincial de niños y niñas en Educación Infantil (12.5%). Si comparamos estos datos con otros más recientes que nos ofrece O.D.L.I. (2019), se muestra que durante el curso escolar 2017-18, Almería sigue siendo la segunda provincia con mayor número de alumnado extranjero escolarizado (29%), estando precedida de Málaga (29.9%). Un dato relevante para tenerlo presente en nuestra investigación es que, en la etapa de Educación Infantil, Almería es la provincia que más alumnos y alumnas extranjeros matricula (6.359) en Educación Infantil, mientras que Málaga se queda en segundo lugar con un total de 4.833 alumnos extranjeros. De ahí la importancia del presente trabajo en fomentar la práctica de la Educación Intercultural para ofrecer una enseñanza de calidad a la totalidad del alumnado. A su vez, la Educación Infantil a nivel Andaluz, es la etapa educativa con el segundo mayor porcentaje de alumnado extranjero (22.6%), la primera corresponde con la Educación Primaria (38.8%), siendo llamativa la reducción de estos porcentajes tanto en Bachillerato, pues solo se matricula un 6.9% y un 5.1% en Ciclos Formativos.

Esta pluralidad que podemos apreciar en nuestra comunidad Andaluza debido al impacto de los movimientos migratorios originados por el desarrollo del transporte y por la globalización del sistema capitalista en los inicios del siglo XXI, reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo formal en su conjunto, tanto el no universitario como el universitario. Esta situación multicultural consolidada con el paso del tiempo nos puede brindar la oportunidad de educar en valores democráticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, el diálogo, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo. Por



lo tanto, no se trata simplemente de integrar a la población inmigrante o a los grupos étnicos minoritarios, como es el caso de la comunidad gitana en nuestra comunidad andaluza, sino de replantearse la escuela como un espacio para la convivencia teniendo en cuenta la diversidad (Escarbajal, 2014). En un escenario donde las tecnologías de la información y la comunicación cobran una presencia notable, no olvidemos, como nos señala Sabariego (2005, 455), que cada uno de nosotros tiene acceso “activa y/o pasivamente a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos, patrones de percepción, pensamiento y acción”.

Dicho esto, presentamos algunos objetivos importantes recogidos en O.D.L.I. (2006,53) a la hora de poner en práctica la educación intercultural. Estos son:

- Debe ir dirigida a todas las personas, otorgándole importancia a la autocrítica cultural.
- Tener conciencia del bagaje cultural propio y de otras culturas.
- Mejorar el autoconcepto de los alumnos y alumnas para conseguir una seguridad socioafectiva y aprender a vivir con dignidad.
- Favorecer la igualdad de oportunidades trabajando contra el fracaso escolar.
- Potenciar la comunicación, la cooperación y el intercambio.

Estos objetivos consideramos que se equiparan con lo que Tedesco (2000) comentaba sobre lo enriquecedora que puede ser la escuela, provocando encuentros de personas en el espacio escolar formal con diferentes culturas y posibilitando su respeto, puesto que se las conoce y valora en un ambiente único de cercanía y reconocimiento.

Todo ello se asemeja a nuestra percepción, ya que consideramos que, como parte integrante de una ciudadanía democrática, tenemos que aprender a desarrollar la capacidad de vivir juntos para conseguir una cohesión social mediante el reconocimiento del "otro", siendo la escuela un espacio de la práctica intercultural y un lugar idóneo para su desarrollo trabajando conceptos clave transdisciplinares de las ciencias sociales como identidad/alteridad (Benejam, 1999). Formando a

ciudadanos y ciudadanas que puedan desenvolverse en la diversidad de las relaciones a través de la participación democrática, sentando las bases de la solidaridad, el diálogo y la cooperación colectiva.

Según Martín-Mendoza (2018) la educación intercultural es un reto de la escuela que se debe abordar comprometiendo a todo el centro educativo ya que va dirigida a la ciudadanía en general y no a los grupos minoritarios, capacitando a los alumnos y alumnas en el ámbito multicultural a la hora de ampliar o cambiar sus puntos de vista, favoreciendo la convivencia activa y no la coexistencia.

Por último, Muñoz Sedano (2001), uno de los pioneros en nuestro país a la hora de introducir esta orientación educativa, nos indica los requisitos que se deben seguir para lograr una educación intercultural:

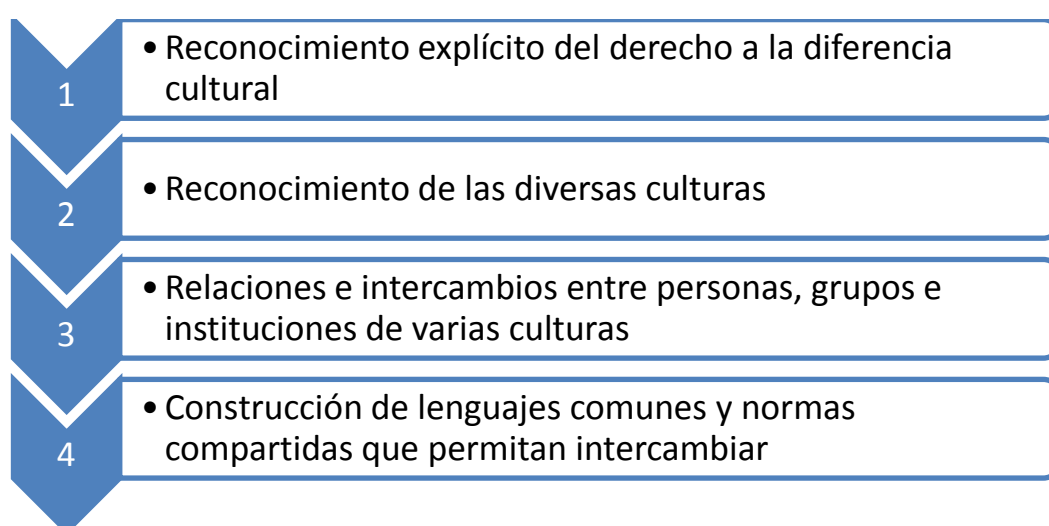


Tabla 4:Requerimientos para conseguir una Educación Intercultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz Sedano (2001)

### 3.4. La educación intercultural en Andalucía

La base de toda actuación docente debe ser justificada legalmente, debido a que existen unos niveles de concreción curricular que permiten la adaptación del currículo a las características del centro escolar y del alumnado, mediante la autonomía pedagógica de organización y de gestión, recogida en el artículo 120 de la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013) y en el artículo 125 de la Ley

17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, en adelante). El primer nivel de concreción curricular es el currículo básico establecido en las distintas leyes educativas, las cuales debemos conocer para sustentar nuestra práctica docente. Seguidamente, hacemos una revisión básica e inicial por las leyes estatales que recogen la diversidad cultural hasta la actualidad.

La primera ley en la que aparece esta cuestión es en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), dentro del apartado "Alumnos con necesidades educativas específicas" por desconocer la lengua y cultura españolas. Aunque esta ley nunca llegó a aplicarse, habrá que esperar hasta la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) para que la realidad multicultural que ya existía en todas las escuelas tuviese una respuesta por parte de la legislación. Esta ley, LOE, impulsa programas específicos para los "alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos" que pueden llevarse a cabo en "aulas especiales" lo que fomenta, desde nuestro punto de vista, una discriminación en el ámbito escolar y obstaculiza que los alumnos y alumnas con diferentes culturas se relacionen.

Llegando a la actualidad, en el artículo 1 de la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013), en el cual se describen los principios de la educación, el *b* señala lo siguiente:

"La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de cualquier tipo de discapacidad."

Siguiendo con el artículo 2 de la LOE modificada por la LOMCE, donde se recogen los fines de la educación, el *g* dice así:

"La formación en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad."

Aunque actualmente las leyes educativas sientan las bases de una educación inclusiva, democrática y justa, sigue habiendo pinceladas de algunas imperfecciones que relacionan la diversidad cultural con ciertas carencias y sólo dirigida al alumnado inmigrante, sin recoger la perspectiva que subyace de la educación intercultural. Así se recoge en el artículo 80 de la LOE modificada por la LOMCE, que establece los principios de la compensación de las desigualdades en educación:

"2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole."

A nivel autonómico, en la LEA (2007), en el artículo 4 se recogen los principios del sistema educativo andaluz, de los cuales resaltamos el *f* y *g*, por considerar que están relacionados con el tema que nos atañe:

"f ) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica o social.

g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social."

Siguiendo con la LEA, en su artículo 5, donde se recogen los objetivos de esta Ley, destacamos los siguientes por estar relacionados con el objeto de estudio de este TFM:

"h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

“i) Promover la adquisición por parte del alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre los hombres y las mujeres.”

"k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades."

A su vez en el artículo 38 de la LEA se describen las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias, entre las que se encuentran:

"e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en el que se vive y ejercer la ciudadanía democrática."

Por otra parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha elaborado varias guías básicas de educación intercultural, con el fin de dar a conocer programas y recursos que todos los centros educativos de Andalucía tienen acceso con el fin de fomentar la interculturalidad, recogiendo orientaciones, distintos tipos de información, recursos, ideas para llevar a la práctica. Entre los programas que se ofrecen se encuentra el "Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en el horario escolar", que persigue el conocimiento y valoración de las diferentes culturas por parte de toda la comunidad educativa, con el enriquecimiento que conlleva. Entre las actividades propuestas en este programa, se detalla la *maleta intercultural*, para la cual cada alumno y alumna de una clase incluye un elemento representativo de su país de origen como por ejemplo un libro, un cuento, un juego, fotografías, y cada quince días cada alumno/a se lleva uno a su casa.

Volviendo a los niveles de concreción curricular, en el segundo nivel se encuentra el Plan de Centro que cada escuela elabora, adaptándose, entre otros factores, tanto a sus características peculiares como al contexto socio-económico donde se ubique y los alumnos que atiende. Dentro del Plan de Centro se inscriben los Proyectos educativos que se desarrollan en dicho centro.

En la web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se encuentra un apartado dedicado a los proyectos de innovación<sup>3</sup> llevados a cabo por centros educativos y dentro de ellos, los dedicados a la interculturalidad. En este apartado se muestran una gran variedad de proyectos para fomentar la educación intercultural en todos los niveles educativos. En concreto, en la etapa de la Educación Infantil, se han venido desarrollando experiencias prácticas que en nuestro proceso de investigación hemos podido conocer como puntos de referencia dentro del contexto educativo de la provincia de Almería. A continuación, se muestran tres experiencias educativas cercanas que las hemos utilizado como modelos de casos prácticos de educación intercultural.

Por una parte, "Somos el mundo" del CEIP Ex Mari Orta, en Garrucha (Almería). Su referencia del proyecto—era PIN-026/06. Las fases de actuación que se plantearon en la memoria inicial fueron: una primera fase de preparación, recogida de información y elaboración de materiales; una segunda fase de información a las familias; en la tercera fase tuvo lugar el desarrollo, donde se trabajó con el alumnado la cultura occidental en primer lugar, por ser la más cercana a su experiencia, la árabe en segundo lugar y la hispano-americana en tercer lugar; la última fase consistió en una evaluación y reflexión.

Por otra parte, "¿Jugamos a conocernos?" del CEIP San Antonio de Padua, en Carboneras (Almería). Tenía como objetivo elaborar un banco de juegos infantiles de diferentes culturas y su desarrollo coordinando todos los centros educativos de la localidad.

En esta línea de actuación, recientemente, también hemos podido conocer el Proyecto COE-PAZ desarrollado en el E.E.I. Punta Sabinar (El Ejido). Hace años, este centro apostó por poner en marcha un proyecto donde se integraban contenidos y aprendizajes básicos para mejorar la convivencia escolar y social desde un enfoque intercultural en un contexto multicultural de referencia en la provincia de Almería, como es el de la población de El Ejido. Además, en el curso escolar 2013/2014 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de

---

<sup>3</sup><https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalerros/programasinnovadores/contenido/interculturalidad-1?proglid=1486754>

Andalucía le otorgó a este centro un premio a la promoción de la cultura de paz y convivencia escolar reconociendo su labor educativa para lograr una sociedad más justa, con igualdad de oportunidades y éxito educativo y personal, además de fomentar la resolución pacífica y dialogada de los conflictos propios de cualquier convivencia. A su vez, para lograrlo, se hace imprescindible la colaboración y participación activa tanto del equipo docente, como de los alumnos y las familias. El centro trabaja en la creación de grupo y clima de aula, activando la educación emocional, educación en valores, y el reconocimiento de la diversidad cultural, entre otros.

### **3.5. La formación del profesorado en Educación Intercultural**

Sin duda, para desarrollar la educación intercultural, los y las docentes debemos cuestionarnos de forma constante nuestra función en la escuela y en la sociedad, y nuestra formación debería incluir la competencia intercultural (Peñalva y Leiva, 2019). Ésta ha de contemplar: actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad comunicativa, capacidad de resolver conflictos en escenarios interculturales y la capacidad de reflexionar de manera crítica sobre la propia cultura y sobre cómo influye en nuestro enfoque y explicación de cada situación, prestando especial atención a los estereotipos y prejuicios con la intención de reducirlos o desmontarlos.

La mejora de la calidad de la enseñanza debe posibilitar que las acciones educativas puedan ser el germen y fermento de una igualdad cívica, de equidad y calidad en el aprendizaje, de la competencia intercultural, de educación, en definitiva, para una democracia digna de su nombre. Por esas razones es necesario que el profesorado adquiera unas competencias interculturales que incluyan habilidades tanto cognitivas como afectivas y prácticas, imprescindibles para actuar eficazmente en un medio intercultural (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2014).

Como recogen Peñalva y Leiva (2019), distintas investigaciones muestran que los docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad intercultural. El profesorado no ha obtenido una formación específica para poder

elaborar verdaderos currículos interculturales. En este sentido Cala, Soriano y López-Martínez (2018, 2) señalan que:

“(..), es preciso desarrollar nuevas estrategias educativas que respondan a los fenómenos migratorios globales (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016), sabiendo que el desarrollo de políticas y programas educativos inclusivos e interculturales permite mejorar las actitudes hacia las personas migrantes y refugiadas y una disminución de la xenofobia escolar (Sharkey, 2018)”.

Las líneas pedagógicas que se deben incluir en toda formación docente sobre interculturalidad, las señalan Peñalva y Leiva (2019) en los siguientes apartados:

1º) En primer lugar, una serie de contenidos interculturales con el fin de conocer qué son y qué significan otras culturas.

2º) Seguidamente tenemos que aprender a ser críticos con la información que se transmiten sobre los "otros" diferentes.

3º) Aprender a entender y respetar distintos modos de observar la realidad.

4º) Aprender a valorar otras culturas e identidades culturales, fomentando la relación entre ellas.

La formación docente en el ámbito intercultural para posteriormente poder desarrollar una educación intercultural es vital para promover la sostenibilidad, el bienestar y la cultura de la diversidad (Escudero, 2014). Las dimensiones y aspectos que según Peñalva y Leiva (2019) deben plantearse en la formación intercultural del profesorado son:



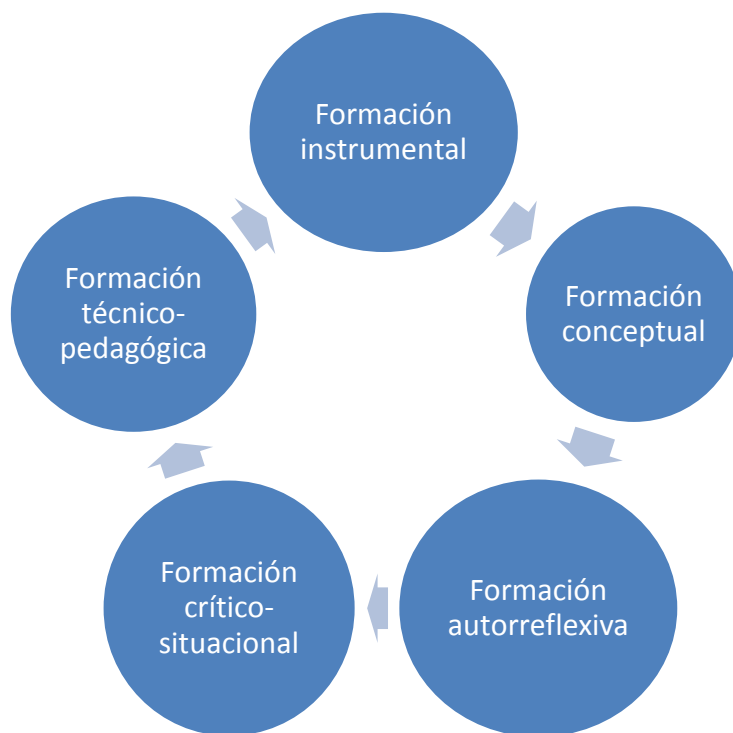


Tabla 5: Dimensiones de la formación intercultural docente.

-Una formación instrumental: con la intención de favorecer la perspectiva abierta y compleja de la interculturalidad, integrando la dimensión actitudinal.

-Una formación conceptual: para extender el conocimiento de la interculturalidad, las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que se desarrollan. Vinculada con la dimensión cognitiva.

-Una formación autorreflexiva relacionada con la dimensión ética de la percepción de la diversidad.

-Una formación crítico-situacional que guíe actuaciones educativas interculturales, que tiene que ver tanto con la dimensión emocional que plantea el reconocimiento de las identidades culturales plurales, como con la dimensión de la mediación, que se concibe de manera positiva para una convivencia mejor.

-Una formación técnico-pedagógica en la que se integran posibilidades didácticas que brinda la interculturalidad desde el currículo, relacionada con la dimensión procedimental y/o metodológica.

#### **4. La educación intercultural desde un enfoque práctico**

La interculturalidad es símbolo de calidad en las enseñanzas de los Grados en Educación, debido a que necesitamos un profesorado competente en diversidad cultural para fortalecer la equidad e igualdad, y como afianzamiento de la solidaridad, cohesión social con el fin de mejorar la convivencia tanto educativa como social (Peñalva y Leiva, 2019). Sin embargo, la educación intercultural, como necesidad de la sociedad compleja y en continuo cambio, además de ser una realidad intercultural, no está recogida ampliamente en la formación docente. Así lo indican estudios realizados por Cernadas, Lorenzo y Santos (2014), que señalan que el profesorado no ha recibido ni durante su formación inicial ni permanente unas enseñanzas específicas que le permitan poder confeccionar auténticos currículos interculturales. Esta carencia formativa tiene como consecuencia una repercusión negativa en la calidad de la actividad profesional docente, que a su vez tiene efectos a nivel de la sociedad, ya que no se hace frente a una clave para fomentar el bienestar, la sostenibilidad y la cultura de la diversidad.

Las investigaciones reflejan que en la formación inicial del profesorado no se ha ofrecido un currículo global con una perspectiva intercultural (Aguado *et al.*, 2008), sino que se puede elegir alguna asignatura de carácter optativo en relación con la temática. Esto viene a demostrar la relevancia que desde los planes de estudios universitarios se le otorgan a la educación intercultural, dejándola relegada a su tratamiento desde una optativa, con el carácter destacado que, a nuestro juicio, debería tener en la formación docente.

Tras una revisión del plan de estudios del Grado de Educación Infantil (Plan 2015) en la Universidad de Almería, rastreando las guías docentes de las diferentes asignaturas de los cuatro cursos escolares que componen el Grado, a continuación detallamos aquellas que hemos encontrado que tienen relación con la

denominación de educación intercultural. Observamos que en el primer año se cursa la asignatura Sociedad, Escuela y Democracia, la cual tiene un carácter obligatorio, y tiene como periodo el 2º cuatrimestre. En esta signatura se planifica por bloques sobre el conocimiento de la sociedad, escuelas abiertas a la sociedad, derechos humanos y ciudadanía y educación para la democracia y educación para la ciudadanía. Dentro de este bloque, en el último tema de la asignatura, aparece la interculturalidad junto con la justicia, la igualdad, entre otros aspectos.

En el tercer curso, se imparte la asignatura Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil, que también tiene un carácter obligatorio y su periodo es anual. Entre los bloques del contenido de la asignatura se encuentra "La educación en valores y su importancia en Ciencias Sociales", dentro de este bloque se detallan temas como la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos, la convención de los derechos del niño y de la niña (1989), la atención a las desigualdades y diferencias: la inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar, teniendo este tema relación con la interculturalidad.

Estos temas serían los que se pueden vincularse con la educación intercultural en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de Almería. A su vez, nos llama la atención que en la asignatura Innovación Educativa en Educación Infantil no se recoja ni mencione ningún apartado que pudiera tener relación con la interculturalidad.

De esta manera, Aguado, Gil y Mata (2008) consideran que la formación inicial de los docentes de educación tiene ciertas lagunas y es insuficiente para afrontar de forma adecuada la diversidad de las aulas. Las investigaciones sobre los currículos universitarios en el tema de interculturalidad muestran que se hace de forma "puntual y optativa en el currículo de materias, cursos o créditos relacionados con este ámbito" (Aguado, Gil y Mata., 2008, 282).

Los estudiantes de educación somos conscientes de que existe "la necesidad de incluir la educación intercultural en la formación inicial de los docentes" (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2014, 129), y también señalan estos autores que esta

formación en educación intercultural debe hacerse desde un modelo de reflexión e investigación.

En esa línea se expresaba Goenechea (2008, 119) haciendo alusión a un trabajo de investigación sobre los planes de estudio de ciertas carreras. Esta autora señalaba que:

“Algunos autores (Tárraga, 2002) han estudiado los planes de estudio de las carreras relacionadas con la educación en España (Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía), obteniendo resultados esclarecedores sobre el tipo de formación inicial que están recibiendo nuestros educadores: en la mayoría (63%) de los planes de estudio no existen módulos específicos que traten el tema de la diversidad cultural. Además, en aquellos planes que ofertan formación sobre este tema, predomina la optatividad sobre la obligatoriedad, lo que conlleva que sólo una parte de los educadores —seguramente los más sensibilizados— reciben una formación adecuada. La titulación que menos atención presta —según este autor— a la educación intercultural es la de Magisterio.”

Los y las docentes debemos cuestionarnos continuamente nuestro papel tanto en la escuela como en la sociedad para formar a una ciudadanía crítica e intercultural, siendo conscientes de que para conseguirlo, es fundamental recibir una formación de calidad en este ámbito si queremos lograr una convivencia, respeto y valoración mutua entre los alumnos, con el fin de que el clima de reconocimiento abierto que se experimente en la escuela se pueda trasladar a la sociedad en la que vivimos ( Peñalva y Leiva, 2019).

Aunque el profesorado muestre unas emociones positivas hacia la diversidad cultural, en su práctica docente, tal y como indica Cantalini (2012), se sigue vinculando dicha diversidad con ciertas problemáticas y aspectos deficientes que entorpecen la implantación de la educación intercultural. Estas problemáticas son:

- El profesorado relaciona la diversidad cultural con las dificultades propias en la comunicación con el alumnado y las familias.

- El éxito o fracaso del alumno se vincula con sus características personales o familiares, sin tomar como factor a la acción y responsabilidad del profesorado.
- La mera escolarización no garantiza ni la equidad ni la igualdad.
- El alumnado extranjero no participa en actividades extraescolares o de tiempo libre, lo que impide el progreso de sus habilidades sociales.
- Los docentes y las docentes que en su formación permanente han tratado la atención a la diversidad educativa, en numerosos casos no ha propiciado un cambio significativo en sus prácticas.

Esta falta de repercusión de la formación permanente en la realidad de las prácticas docentes cotidianas puede deberse a que en ocasiones esta formación tiene carácter individual, sin estar contextualizada en su centro escolar y práctica cotidiana. Por esa razón, no se corresponden las necesidades reales del profesorado con los contenidos de los cursos, frenando que las reflexiones y aprendizajes tengan una clara repercusión en su labor educativa del centro escolar donde ejerzan como maestros. Estas formaciones deberían vincular a toda la comunidad educativa, teniendo un papel participativo las familias. A su vez, estas formaciones no establecen la cooperación de los docentes con otros profesionales, lo cual es fundamental para el intercambio y el enriquecimiento de experiencias innovadoras.

El estudio realizado por Goenechea (2008) en la comunidad de Madrid indica que la educación intercultural no es un tema demandado por los docentes en su formación permanente, sino que prefieren optar por temas como las nuevas tecnologías, el bilingüismo, la salud del docente (voz, estrés, etc.). Por otra parte, en cuanto a la ocupación de los cursos ofertados sobre la temática de educación intercultural, los asesores de los centros de formación del profesorado indican que no se completan al 100%, quedando un 20% de los puestos disponibles. El éxito de los cursos depende de lo prácticos que sean. Es por ello por lo que los cursos sobre interculturalidad no llegan a tener ese éxito debido a que los docentes lo conciben con aspectos teóricos. Otro elemento determinante a la hora de elegir un

curso es el ponente del mismo, quedando por encima de la propia temática de la formación. En este estudio también se investigó sobre los ámbitos que desde los cursos sobre educación intercultural se trabajan. Uno de los aspectos que actualmente se está llevando a cabo es el estudio de una cultura específica, teniendo esto algunas contradicciones según los asesores entrevistados, puesto que ofrece una percepción de la cultura estática que no representa la realidad de la diversidad interna que todas las culturas presentan, y por otra parte, la escasa utilidad que esto puede tener en la práctica docente, debido a que la formación se queda incompleta con una simple descripción, sino que debe ir más allá e informar de cómo se realizaría una intervención educativa desde la interculturalidad.

Enlazamos este estudio con una exploración que hemos realizado sobre la formación permanente en los CEP de la provincia de Almería dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, tanto el de la capital, como el de El Ejido y el de Cuevas-Olula. Para indagar hemos rastreado la página web de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación<sup>4</sup>, dentro del Centro del Profesorado tanto de Almería, El Ejido como Cuevas-Olula, buscando información relevante en las actuaciones formativas que incluyen dos modalidades, actividades formativas y autoformación en las que tenga protagonismo la Educación Intercultural.

A continuación, presentamos lo relacionado con las actuaciones formativas vinculadas con la temática que nos compete durante el curso escolar 2019-2020. En primer lugar, exponemos lo que se ha ofertado desde el CEP de Almería. Dentro del área de actividades formativas hemos encontrado el siguiente curso que puede tener relación con la educación intercultural:

- "Un marco para la atención a la diversidad en las aulas: el diseño universal para el aprendizaje."

Cuenta con un total de 12 horas, todas de ellas presenciales. Distribuidas en los días 28, 29 y 30 de enero de 2020. El total de las plazas fueron 46. Iba dirigido a

---

<sup>4</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-almeria/actuaciones-formativas>

distintos niveles. El curso se enmarca dentro de los descriptores: escuela inclusiva y atención a la diversidad. Entre los contenidos a tratar se encuentra la diversidad en las aulas. Esta diversidad según se especifica en la descripción, está referida a las necesidades educativas especiales, diversidad cultural o riesgo de exclusión social. El diseño universal de aprendizaje favorece situaciones donde el currículo permite eliminar las barreras para potenciar las respuestas didácticas atendiendo a la diversidad.

De un total de 134 cursos ofertados, sólo hemos encontrado este con relación a la educación intercultural.

Por otra parte, en el apartado de autoformación encontramos en este CEP de la capital almeriense los siguientes cursos:

- "Elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas ni discriminatorios."

Este curso va dirigido a la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria. No se especifican ni las horas ni las fechas del mismo. Entre los objetivos se encuentran: adquirir formación sobre diversidad de género, sexual, como cualquier otra. Fomentar el sentido crítico con el fin de identificar y denunciar estereotipos y prejuicios discriminatorios, con especial atención a los materiales didácticos que se utilizan en el aula. Elaborar materiales libres de cualquier discriminación, utilizando un lenguaje inclusivo que refleja la diversidad humana. Dar a conocer a la ciudadanía referentes que supongan la igualdad de derechos. Favorecer la tolerancia, el respeto, el diálogo y la cooperación, con el objetivo de que se desarrollen como ciudadanos responsables y felices.

- "Desarrollo de competencias interculturales a través del aprendizaje y servicio".

En este curso no se detallan las horas. Está dirigido a diferentes etapas educativas. Sus descriptores son entornos específicos y atención al alumnado inmigrante. Entre los objetivos encontramos: autoformación en la metodología aprendizaje y servicio. Promover actitudes hacia la responsabilidad cívica. Fomentar la colaboración entre entidades educativas. Promover el pensamiento crítico y

reflexivo. En la descripción del curso se explica que los docentes se formarán sobre la metodología aprendizaje y servicio para desarrollarla con todo el alumnado, no sólo con el de nacionalidad extranjera con desconocimiento del español, aunque se centrarán con aquellos que se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo.

Esta autoformación sería muy interesante de conocer, pero debido a los pocos datos a los que tenemos acceso, consideramos que podría enriquecerse debido a que tiene gran potencial. En primer lugar, las competencias interculturales deben ser desarrolladas por todo el alumnado, independientemente de su nacionalidad, puesto que, si se reduce a los alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema escolar, lo que podemos conseguir es una segregación sin que se relacionen entre ellos, se conozcan y se produzca una verdadera inclusión.

Seguidamente continuamos con el CEP Cuevas-Olula.

Dentro del apartado actividades formativas no hemos encontrado ningún curso relacionado con la temática, de un total de 47 cursos.

En el apartado de autoformación sí hemos encontrado uno:

- "Elaboración de materiales para atender a la diversidad en el aula: alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo."

La modalidad de esta autoformación es a través de grupos de trabajo. Las fechas que aparecen son entre el 1-11-2019 hasta 31-05-2020, aunque no se especifica las horas totales. Está dirigido a Educación Secundaria Obligatoria. Los objetivos de esta formación son: adquirir estrategias para atender a la diversidad en el aula: alumnado de escolarización tardía sin conocimiento del español. Elaborar materiales para trabajar los contenidos de las distintas materias, teniendo en cuenta las dificultades idiomáticas. Lograr una mayor implicación del alumnado inmigrante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En su descripción podemos ver que con la realización del mismo se aprende a elaborar materiales adaptados a las características del alumnado de escolarización tardía al sistema educativo y que presenta dificultades con el idioma español. Estos recursos y actividades



deben responder ante dos situaciones, en primer lugar, que permitan conocer el nivel curricular de los alumnos y, por otra parte, que les ayude a trabajar eficazmente la adquisición de los contenidos previstos en las distintas materias, combinándolo con el aprendizaje del español. Este curso consideramos que no desarrolla específicamente la educación intercultural, pero de los 59 cursos existentes es el único que puede estar más relacionado con ella.

Por último, en el CEP El Ejido, no hemos encontrado ningún curso ni en actividades formativas ni en autoformación relacionado con la educación intercultural. Nos llama especialmente la atención, debido a que en esta zona del Poniente de la provincia existe gran multiculturalidad reflejada en las aulas, debido a que se concentra gran parte de la explotación agraria intensiva de la provincia, que la desempeñan mayoritariamente trabajadores extranjeros.

Siguiendo con la interculturalidad desde un enfoque práctico, como indica Cantalini (2012), uno de los límites del sistema educativo es que el papel que adopta la escuela democrática en su posición eminentemente compensatoria, establece espacios, currículos y programas diferentes, consiguiendo en ocasiones crear la percepción de tener escasas expectativas y posibilidades de éxito en el alumnado. Para solucionar esto, es imprescindible entender la interculturalidad como respuesta educativa dirigida a todo el alumnado. Además de ajustar el sistema educativo ante la diversidad de todo el alumnado, fomentando los conocimientos y las competencias interculturales. Ello requiere la formación adecuada al profesorado, como proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros educativos y, por tanto, del sistema educativo en general. Esta formación debe ser promovida por la administración educativa a través de los centros del profesorado u otras instituciones públicas.

Para una educación de calidad es necesario aproximar la escuela y la familia, haciendo partícipes a éstas últimas en la vida del centro escolar. Por otra parte, es prioritario suprimir la visión monocultural debido a que el etnocentrismo fomenta la perspectiva negativa de otras culturas no hegemónicas. La complejidad de la situación multicultural que nos encontramos en el aula almeriense hace necesario

un profesorado competente que perciba dicha diversidad cultural como aspecto enriquecedor. Algunos requisitos, según Cantalini (2012), que el profesorado debe desarrollar son:

- Que se contemple la necesidad de la formación permanente.
- Que se entienda la diversidad desde un enfoque amplio, como una educación para todos.
- Que se ofrezcan materiales didácticos que presenten una perspectiva equitativa de las culturas.
- Que se tenga siempre presente las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas, implementando la dimensión afectiva-actitudinal.
- Que se trabaje colaborativa y cooperativamente con toda la comunidad educativa.

A continuación, nos detenemos en algunos aspectos relevantes de la *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela* (2008). Se trata de un material beneficioso para poder analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en el ámbito educativo. El grupo dirigido por la profesora Teresa Aguado (UNED) que ha diseñado esta guía entiende la educación desde un enfoque inclusivo en todas las escuelas, atendiendo a las características individuales de cada alumno y alumna, por ello es necesario replantearse y reformularse algunas ideas y prácticas docentes.

En esta guía se explica la diversidad cultural entendida desde la perspectiva de la antropología como todo comportamiento o estrategia pensada o desarrollada por las personas con el fin de sobrevivir a lo largo del tiempo y del espacio como grupo. Esto nos hace entender las diferencias en estilos de vida, comportamientos, puesto que todos somos diversos unos de otros.

Para lograr un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje desde la diversidad, cualquier grupo que con este fin se forme debería:

1º. Exteriorizar detalladamente los aspectos que tenemos en común con el resto, es decir, en lo que nos parecemos y lo que nos distingue del resto, en lo que nos diferenciamos. Siempre tendremos características comunes con los demás y al

mismo tiempo tendremos peculiaridades que nos hacen diferentes, sin que esta diferencia sea entendida como una deficiencia o carencia. Debemos hacerlo de manera explícita para ser conscientes de todo ello y no de manera implícita, como normalmente se hace.

2°. Pactar nuestros fines comunes y las normas que debemos seguir para llegar hasta dichos fines respetando las peculiaridades individuales.

La educación intercultural, como reconocimiento de las diferencias individuales, entiende que toda la comunidad educativa debe aprender a negociar las normas y valores del grupo para lograr nuestros objetivos comunes. Esto suele ser más difícil para los profesores y profesoras debido a que ellos siempre han tenido el poder de establecer las normas y el alumnado aceptarlas. Esto es lo que pretende la pedagogía crítica, modificar las relaciones tradicionales de poder entre profesorado y alumnado, convirtiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en creación de conocimiento a través de las experiencias de profesorado y alumnado mediante un diálogo significativo, también llamado, método dialógico. La alumna y el alumno deberán tener un papel más activo en su aprendizaje y el docente asumir el papel de facilitador de conocimiento o guía de aprendizaje.

Una buena actividad al comienzo del curso para empezar a construir la cohesión de grupo sería que cada uno, con el docente incluido, escribiese o contase lo que considere importante sobre sí mismo, su persona, cómo ha crecido y quisiese compartir. La comunicación permite establecer un equilibrio, siendo conscientes de lo que tenemos en común y en lo que nos diferenciamos. Cuando sucede esto, permitimos ese intercambio de diferencias desde una posición enriquecedora.

La diversidad hace posible que los alumnos y alumnas amplíen sus miras ante diferentes situaciones y, como consecuencia, adquieran mayor número de habilidades y estrategias. Educar desde el paradigma de la diversidad supondría no tener un modelo de alumno, con lo cual, sin esta presión hacia los estudiantes, la actividad de aprender sería más natural, deseada y fluida, reconociendo el mérito personal de cada uno, lo que fomentaría a su vez la autoestima positiva, mejorando sus habilidades y capacidades.

Para que todo ello sea una realidad, actualmente existen ciertas dificultades como son:

- Reducir la ratio de estudiantes por clase, lo que supone invertir más dinero en Educación.
- Colaborar con profesorado especializado que ayude a los docentes a poder intervenir de manera más individualizada con los alumnos y alumnas.
- Aumentar la diversidad de recursos y facilitar su acceso a ellos.
- Revisar el currículo, pues debe contemplar un eje realista con estrategias prácticas para que sea adquirido por todo el alumnado a pesar de la diversidad de ritmos de aprendizaje.

Cuando existe en el aula una situación de diversidad, por ejemplo, una alumna que utiliza la vestimenta propia de su cultura, como puede ser el velo, sería conveniente no solo que la alumna explicase, en la medida en la que se encuentre cómoda, los motivos personales de su elección, su bagaje personal o tradiciones, o quizás si la alumna no se encuentra preparada, podríamos invitar al aula a una mujer adulta para que lo explicase. Pero para que esta situación se enriquezca desde una perspectiva intercultural, es necesario que el resto de alumnos y alumnas también expongan y sean conscientes de los códigos de vestimenta que utilizan, sus razones y valores que desprenden. Esto debe hacer sentir a todos los alumnos y alumnas comprendidos, valorados y reconocidos dentro del grupo.

Para mejorar las escuelas, en primer lugar, debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, identificando las necesidades reales de nuestros alumnos y alumnas, en concreto en cada curso escolar. Esta reflexión se debe hacer partiendo de una autoevaluación y seguidamente una selección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para una buena elección de la estrategia de enseñanza debemos conocer:

- ✓ Los objetivos que tenemos como docentes.
- ✓ Nuestros principios fundamentales sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Las necesidades de nuestros alumnos y alumnas.

Como ya venimos diciendo, la comunicación es esencial en la educación intercultural. Los principios del aprendizaje son la experiencia y la interacción, por ello, a continuación exponemos algunas estrategias de espacios, actividades y situaciones donde el o la docente y los alumnos trabajen de forma cooperativa y compartiendo experiencias: aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, agrupamientos flexibles, comunidades de aprendizaje, proyectos, talleres, seminarios, rincones, tutorías entre iguales, role-play, webquests, entre otros. Es muy importante vincular y hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa para aprovechar el conocimiento y experiencia de cada uno de ellos.

## 5. Preguntas de investigación

Tras sentar las bases teóricas de la educación intercultural, planteamos el problema de fondo de la indagación mediante las necesarias preguntas de investigación.

### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Qué entiende el profesorado de Infantil por educación intercultural? ¿Está formado el profesorado lo suficiente en educación intercultural? ¿Qué consecuencias conlleva no tener formación en educación intercultural? ¿Qué supondría que los maestros y maestras estuviésemos formados en educación intercultural? ¿Mejoraría la calidad de enseñanza o no? ¿Desarrollan las docentes de educación infantil en activo la educación intercultural? ¿De qué manera? ¿Cuál es la concepción del o la recién Graduada en Educación Infantil sobre la educación intercultural? ¿Acaso cambia esta percepción con la práctica o la experiencia en contextos multiculturales? ¿Cómo se lleva a cabo la formación en educación intercultural desde la Universidad de Almería? ¿Y en la formación permanente en los Centros de Profesorado de nuestra provincia?

## 6. Objetivos de la investigación

Como nos recuerdan Sabariego y Bisquerra (2014, 95), los objetivos tienen una finalidad, como es la de “señalar lo que se pretende y a lo que se aspira en la investigación”. En este sentido, presentamos a continuación los objetivos generales y específicos.

### General:

- Conocer la concepción sobre educación intercultural de diferentes profesionales relacionados con la educación.

### Específicos:

- Indagar sobre cómo entienden estos docentes la diversidad cultural.
- Analizar su concepción sobre la educación intercultural.
- Investigar sobre su formación en educación intercultural.
- Indagar sobre cómo ponen en práctica la educación intercultural en sus aulas.

## 7. Cronograma

A lo largo de la elaboración del presente estudio hemos vivido una situación excepcional a nivel mundial, el COVID-19. Esta coyuntura ha provocado que el planteamiento inicial del mismo se viera afectado y modificado por no poder llevar a cabo la investigación que se tenía prevista. Con el fin de dar a conocer este proceso, detallamos la temporalización que nos habíamos propuesto antes de que las circunstancias nos hicieran cambiar la orientación investigadora.

Fases de la investigación	Temporalización
1º Selección del tema e identificación del problema educativo	Diciembre, 2019
2º Revisión de la literatura científica, elaboración del marco teórico	Febrero, 2020

3° Elección del método y el diseño de investigación: método biográfico	Marzo, 2020
4° Selección de las personas participantes	Marzo, 2020
5° Elaboración de los instrumentos de recogida de información	Marzo, 2020
6° Recogida de la información	Abril, 2020
7° Análisis de la información	Abril, 2020
8° Elaboración del informe final	Mayo, 2020
9° Redacción de las conclusiones	Mayo, 2020

Tabla 6: Cronograma Pre-Covid-19.

En un inicio la investigación estaba dirigida a averiguar la concepción y la puesta en práctica de la educación intercultural por parte de docentes de Educación Infantil. La selección del tema e identificación del problema educativo se desarrolló durante el mes de **Diciembre de 2019**. El problema educativo que como docente había seleccionado, se originó al constatar la carencia en mi formación sobre el ámbito de la educación intercultural. Debido a mis experiencias personales, la consideraba un enfoque educativo fundamental para lograr la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y como consecuencia, al no estar lo suficientemente o lo adecuadamente formadas, nos pareció un tema interesante para investigar, aprender y adquirir ciertas habilidades en nuestro bagaje profesional necesarias para afrontar la compleja realidad educativa. Cuando realizábamos el Máster, al asignarnos el tutor, empezamos a trabajar conjuntamente en la elaboración del marco teórico durante el mes de **Febrero de 2020**. También seleccionamos el método y diseño de investigación durante el mes de **Marzo de 2020**.

Al centrarnos en conocer la concepción y puesta en práctica de la educación intercultural por parte de docentes de Educación Infantil, nos decantamos por un paradigma cualitativo para llevarlo a cabo mediante **el método biográfico** a través de entrevistas en profundidad a las docentes seleccionadas. Estas docentes seleccionadas formaban dos grupos: uno de ellos tenía que ser que estuvieran en

activo y otro sin experiencia laboral, recién egresadas de la Universidad, con el fin de comparar dichas perspectivas. Habíamos pensado en dos docentes con experiencia y dos sin experiencia, debido a que al tratarse de método biográfico y entrevistas en profundidad, la carga de trabajo para la transcripción, análisis y triangulación sería elevada. Para las dos docentes sin experiencia teníamos fácil acceso, debido a que podíamos contactar, pues se trataba de compañeras del Grado que quisieran participar en la investigación. Y para las docentes en activo, fui comunicando a mis conocidos el planteamiento de la investigación y de esta manera logramos que me pusieran en contacto con dos docentes de Educación Infantil que están o han estado trabajando en entornos educativos multiculturales.

Con una de ellas tuvimos contacto presencial, debido a que trabajaba en un centro educativo donde habíamos realizado un período de prácticas durante el Grado. En esta primera toma de contacto, simplemente nos presentamos, explicándole que estábamos cursando el Máster de Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente, y cuál era nuestra temática del TFM, compartiendo nuestro interés para que fuera una de las participantes de dicha investigación. En esta reunión no concretamos nada debido al corto período de tiempo del que dispusimos. Con la otra docente, no llegamos a tener contacto directo, debido a que en España se decretó el estado de alarma el 14 de Marzo de 2020, lo que ocasionó restricciones para circular por la vía pública.

En esta circunstancia sobrevenida, las fases restantes de la investigación, la elaboración del instrumento de recogida de información, la propia recogida de información, su análisis, no se pudieron llevar a la práctica. Desde la organización del Máster nos ofrecieron a los alumnos elaborar un diseño de investigación debido a la situación originada como consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19.

De esta manera llegamos al replanteamiento del estudio. En un inicio era una investigación sobre informantes docentes de infantil, modificándose hacia un diseño de investigación, lo cual ha tenido consecuencias. El título que teníamos planteado al principio: "La concepción de Educación Intercultural en docentes de Educación Infantil", se ha convertido "La concepción y la práctica de la



Educación Intercultural del profesorado de Educación Infantil. Diseño de una investigación cualitativa." Este diseño también ha tenido sus cambios internos. Presentamos el cronograma que hemos llevado a cabo en esta nueva orientación:

Fases de la investigación	Temporalización
1º Selección del tema e identificación del problema educativo	Diciembre, 2019
2º Revisión de la literatura, elaboración del marco teórico	Febrero, 2020
3º Elección de método de investigación	Marzo, 2020
COVID-19	
4º Revisión del diseño de investigación	Abril, 2020
5º Revisión de los participantes en el diseño de investigación	Abril, 2020
6º Revisión de los instrumentos para recoger información	Abril y Mayo, 2020
7º Elaboración del análisis de datos y conclusiones dentro del diseño	Junio, 2020
8º Realización de entrevistas en profundidad y análisis de los datos	Septiembre, Octubre y Noviembre 2020
9º Redacción del informe de investigación	Diciembre 2020

Tabla 7: Cronograma actual.

Ante las nuevas circunstancias, el trabajo que presentamos es un diseño de investigación, el cual, al no poder llevarlo a la práctica, decidimos enriquecer y ampliar añadiendo la técnica de recogida de información de grupos de discusión, para que los participantes del diseño de investigación pudieran exponer en conjunto las ideas, conocimientos, perspectivas y experiencias relacionadas con la educación intercultural.

Al repensar la muestra, consideramos oportuno agrandarla con el fin de recoger una información lo más rica, variada y desde las mayores perspectivas posibles.

Por ello, ampliamos la muestra a estudiantes del Grado de Educación Infantil, tanto de 1º como de 3º, dos de cada curso (una mujer y un hombre). Tres profesionales expertos en Educación Intercultural que formen desde la Universidad de Almería, y tres asesores de los CEP de la provincia de Almería. A cada uno de ellos le realizaríamos una entrevista individual, y seguidamente los catorce participantes integrarían un grupo de discusión, con la posibilidad de ampliar a dos grupos de discusión si no se obtuviera información suficiente con el primero. Como diseño de investigación, la recogida de datos se ha tenido que planificar para realizarla durante los meses **Septiembre y Octubre de 2020**. El proceso a seguir para realizar el cómo se llevaría a cabo el análisis de los datos se realiza en el mes de **Noviembre**, quedando la redacción de las conclusiones en el mes de **Diciembre de 2020**.

Con este apartado, pretendemos que el lector tenga un conocimiento de la cronología de los hechos y le resulte de mayor facilidad y entendimiento la lectura del diseño de investigación, al igual que comprenda las causas que nos han llevado a recomponer el proceso de indagación.

## **8. Metodología de investigación**

En el siguiente apartado se describe la metodología que se utilizaría para llevar a cabo la presente investigación.

### **8.1. Paradigma cualitativo**

El paradigma elegido para realizar esta investigación es el cualitativo, debido a que nuestro objetivo es conocer la realidad de un ámbito, en este caso la educación intercultural, desde la perspectiva de distintas personas relacionadas con la formación y la enseñanza. Es decir, está centrada en los sujetos y en el cómo y por qué suceden los fenómenos sociales. En ese sentido, Rodríguez, Gil y García (1999, 92) entienden que:

"La metodología cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La metodología cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas."

A través de esta metodología se recogen datos descriptivos, explicando las situaciones que ocurren en un contexto social y educativo concreto. Por todo ello, entendemos que el paradigma cualitativo es el más idóneo para la presente investigación, puesto que nuestro centro de interés se delimita en el contexto educativo y tiene como objetivo conocer la concepción sobre la educación intercultural de distintos docentes (en activo y no activos, que han finalizado su formación inicial) para posteriormente describirla y analizarla. Fundamentándonos en palabras de Sandín (2003,123) quien define esta orientación de la siguiente manera:

"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimiento."

Además, este paradigma nos permite comprender la realidad en referencia a los significados que las personas investigadas nos muestran vinculados con sus sentimientos, percepciones, de manera subjetiva, debido a que se entiende que cada persona vive su realidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), otorgándole la misma relevancia a las concepciones subjetivas como a los hechos.

El uso del paradigma cualitativo o naturalista nos permite conocer la realidad en su contexto natural, siendo conscientes de que analizamos los datos en referencia a las personas investigadas. Las 14 personas que participan en esta investigación son:

Categoría	Muestra
Estudiantes del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Almería.	Dos estudiantes del 1º curso
	Dos estudiantes del 3º curso
Graduadas de Educación Infantil por la UAL.	Dos recién graduadas del Grado sin experiencia laboral
Maestras de Educación Infantil en activo.	Dos profesionales de la Educación Infantil en centros públicos con experiencia docente en entornos multiculturales
Profesionales expertos y con experiencia formativa en Educación Intercultural en la UAL.	Tres profesionales del Departamento de Educación de la UAL expertos en la temática.
Profesionales asesores en los CEP de El-ejido, Almería capital y Cuevas-Olula	Tres asesores de los CEP responsables en la formación en diversidad cultural.

Tabla 8: Muestra de la investigación.

## 8.2. Método biográfico

Dentro de la investigación cualitativa se encuentran diversidad de métodos para llevarla a cabo, entre los cuales, para la presente investigación hemos elegido el método biográfico, debido a que persigue exponer la experiencia subjetiva de las personas investigadas, analizando su vivencia y percepción que hacen de diversas situaciones vividas en primera persona.

Actualmente, en el ámbito educativo, el método biográfico es uno de los más utilizados (Paz, 2003) debido a que permite conocer el conocimiento de los docentes, la evolución que han vivido gracias a la experiencia, a la vez que supone una línea de investigación en cuanto a la formación del profesorado.

Según recoge Bolívar (2006) se deben conectar las biografías que exponamos con el contexto social e histórico en el que se encuentren inmersas, con el fin de

que esto tenga sentido. A su vez, debemos ser conscientes de la idea que Medrano (2007) señala sobre el uso de la narrativa como elemento que permite y posibilita a la docencia un camino hacia la reflexión de su propia práctica para mejorarla y enriquecerla. Por lo tanto, en la narratología, como indica Goodson (2004) los sujetos informan a través de su vida, sus percepciones y sus diversas experiencias a los investigadores.

De este modo realizaremos catorce entrevistas biográficas individuales, a cada persona que participa en la investigación y que hemos nombrado anteriormente. Los nombres de las investigadas e investigados son ficticios para atender a su anonimato.

La elección de este método de investigación es debida a la precisión para recoger la información personal de la muestra, con el fin de generar conocimiento a partir de sus testimonios, tomando a los sujetos como actores activos que nos transmiten saber a través de diferentes experiencias y pueden fomentar la reflexión y la conciencias sobre prácticas llevadas a cabo.

Tal y como señalan Contreras y Pérez (2010), el objetivo de este método se centra en cuestionarse el sentido educativo que recoge la experiencia que se presenta. Dentro de esta perspectiva, la subjetividad es un elemento relevante. El conocimiento que nos puede ofrecer cada persona, con su experiencia, historia y aprendizaje, es notable. Por esa razón, le otorgamos un papel fundamental a los docentes, en este caso, para la construcción de conocimiento.

Siguiendo a Landín, Rosario y Sánchez (2019), el método biográfico permite descubrir al sujeto investigado su propia interioridad a través de la autorreflexión y la autoobservación que la vorágine de la realidad educativa en ocasiones no nos permite. Fomentamos la comprensión de la realidad mediante el diálogo social e intersubjetivo. Todo ello nos hace pensar que la educación es experiencia, de la cual podemos aprender en un proceso de reflexión, construyendo conocimiento basado en la participación conjunta y en el diálogo.

En ese marco, como sostienen Sabariego, Massot y Dorio (2014, 325) la investigación narrativo-biográfica o también denominada método biográfico nos

permite disolver la distancia “entre investigador y objeto investigado y sitúa a los informantes como protagonistas principales y sujetos de la investigación”. Para estas investigadoras, el interés de la investigación se centra cuestiones subjetivas y vitales obtenidas a través de los relatos como modo de conocimiento humanista.

Por último, debemos ser conscientes de que cada persona reinterpreta subjetiva y culturalmente las situaciones y los hechos. Para ello, la estrategia básica de recogida de información para el método biográfico es la entrevista, la cual desarrollamos en el siguiente apartado. Pero antes destacaremos algunas consideraciones que debemos tener en cuenta para poder llevar a cabo una entrevista favorable:

- ✓ Ofrecer tranquilidad al entrevistado/a, haciéndole sentir que se le entiende y comprende sin juzgarle. Es fundamental que el ambiente sea cómodo y relajado y se garantice la privacidad y confidencialidad de las investigadas.
- ✓ Las preguntas deben ser abiertas para generar que la entrevistada se exprese con libertad y con extensión en sus respuestas.
- ✓ La negociación de la información es un aspecto relevante en la investigación, debemos ofrecerla las transcripciones para que pueda matizar, aclarar lo que considere.

### 8.3. La entrevista

Existen instrumentos diversos para recoger información dentro de la metodología cualitativa. Para la presente investigación, la técnica principal seleccionada es la entrevista. Según Pujadas (2002, 66):

"aquella que otorga al investigador mayor control sobre la situación, sobre los datos y las motivaciones del sujeto es la entrevista semi-estructurada, que consiste en un diálogo, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras."

De esta forma, a través de las entrevistas se construyen los relatos de las diferentes investigadas e investigados, acercándonos a la percepción de cada una de ellas. Esta técnica pertenece a un procedimiento científico para la recogida

sistemática de información. Se elabora y se lleva a cabo dependiendo del objetivo de la investigación, teniendo como aspecto positivo a resaltar la precisión en la recolección de datos, ya que al grabar la entrevista y transcribirla, la información extraída es muy próxima a la realidad de las investigadas. Así lo expresan Taylor y Bogdan (1984, 194):

"las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. (...) Utilizamos la expresión 'entrevistas en profundidad' para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como expresan con sus propias palabras."

El procedimiento a seguir para realizar las entrevistas es, para comenzar, convertir los objetivos de la investigación en preguntas que sean interesantes y respondan a dichos propósitos. Es decir, estamos en la fase de la elaboración del instrumento, en este caso es una entrevista semi-estructurada, ya que cuando se lleve a la práctica, durante la realización de la misma y dependiendo de por dónde vaya el diálogo con la entrevistada o entrevistado, puede que surjan nuevas preguntas, y otras sean respondidas sin la necesidad de hacerla. En la elaboración de las cuestiones, éstas deben estar redactadas de manera clara y fácil de comprender.

### **8.3.1. El instrumento de la entrevista**

Como ya hemos mencionado anteriormente, la entrevista será semi-estructurada, es decir, llevaremos planteadas algunas cuestiones para realizar, pero es posible que con cada informante nos surjan nuevas preguntas interesantes según las respuestas que cada una de ellas nos plantee. Aún así, las preguntas que llevaríamos preparadas son:

-¿Qué entiendes por cultura?

-¿Cuál consideras que es tu función como docente?

- Según tu percepción, ¿cuál es la finalidad de la educación?
- ¿Qué entiendes por diversidad cultural?
- ¿Qué es la Educación Intercultural (E.I. en adelante) para ti ?
- ¿Crees que algunas experiencias personales y biográficas te han influido en tu perspectiva de la E.I.? ¿Cuáles? ¿Podrías describirlas?
- Según tu experiencia: ¿qué requisitos consideras necesarios para poder desarrollar la E.I.? ¿Nos los puedes comentar?
- ¿Qué consecuencias consideras que conlleva no poner en práctica la E.I. en los colegios? ¿Podrías describirlas?
- ¿Hasta qué punto crees que las prescripciones legislativas fomentan la E.I.?
- ¿Cómo crees que afecta a la ciudadanía contar con una E.I.? Y por el contrario, ¿cómo crees que afecta a la ciudadanía no tener una E.I.?
- ¿Cómo ha sido tu formación tanto inicial como continua en E.I.? ¿Cómo la describirías?
- ¿Consideras necesario trabajar las emociones y los sentimientos (la inteligencia emocional) de los docentes para fomentar la E.I.? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos han incidido en tu concepción sobre E.I.? ¿Serías tan amable de mencionarlos?
- ¿Cómo pones o pondrías en práctica la E.I.? ¿Cómo crees que hay que llevarla a la práctica? ¿Crees que se desarrolla correctamente en los centros educativos públicos de la provincia de Almería?
- ¿Qué ha aportado la E.I. a tu desarrollo profesional docente? ¿En qué aspectos ha mejorado tu práctica docente? ¿Y a tu persona?
- ¿Qué obstáculos crees que impiden el desarrollo de la práctica de la E.I.? ¿Puedes comentarlos? ¿Cómo crees que se solucionarían? ¿De qué manera?



-¿Cómo crees que se lleva a cabo la formación en el Grado de Educación Infantil sobre E.I.?

-¿Demandan los docentes en activo formación en E.I.?

-¿Qué cursos sobre E.I. se ofrecen desde la formación permanente del profesorado? ¿Se demandan los relacionados con la E.I.?

#### **8.4. Grupos de discusión**

Con el fin de lograr enriquecer la presente investigación y para que la información que se obtenga esté fundamentada de una manera óptima, una vez que se recojan los datos mediante las entrevistas en profundidad individuales, utilizaremos la técnica de los grupos de discusión para que los catorce participantes de la investigación puedan compartir o contrastar sus ideas y percepciones acerca del tema general.

Porto y Ruiz (2014) definen los grupos de discusión como reuniones de entre cuatro y doce participantes en las que se dialoga sobre temas que son objeto de la investigación, siendo esta conversación libre y abierta guiada por un moderador experto en la investigación (nosotros). El objetivo de esta técnica es obtener la información del discurso del grupo para analizarla e interpretar las tendencias que subyacen entre las participantes según su perfil de población (con y sin experiencia docente). Es muy importante escuchar y analizar todo lo que digan las personas investigadas tanto en palabras como en lenguaje corporal y los silencios. De ahí que se les proponga la realización de la grabación audiovisual del grupo de discusión.

El estilo de moderación por el que optaremos será sin inferir en la espontaneidad del discurso del grupo, ya que consideramos que no queremos influir con nuestros comentarios y pretendemos captar la significación de nuestros informantes, siendo conscientes de que cuanto menos intervengamos, mayor será la calidad del material que recogemos para analizar.

Siguiendo a Porto y Ruiz (2014), señalan distintas fases para el diseño de esta técnica. En primer lugar, la selección de los actantes; en nuestro caso será la totalidad de la muestra de investigación, puesto que son catorce personas y es un número apropiado para realizar el grupo de discusión, aunque debemos ser conscientes de que lo que ellos expresen no tiene por qué ser un fiel reflejo del discurso social que representan. La segunda fase del diseño es el esquema de actuación; nosotras, como mediadoras, debemos provocar al grupo a que debata sobre el tema de investigación, la educación intercultural. Una vez hemos lanzado el tema, el grupo con sus intervenciones irá construyendo el esquema de sus repuestas de forma libre. La última fase del diseño es la interpretación y análisis, y se corresponde con la articulación del contexto situacional. Al igual que con otras técnicas, es imprescindible antes de recoger la información hacer un análisis en profundidad. Recordemos que en los grupos de discusión no existe ningún plan previo, aunque durante la reunión no solo por parte del moderador o moderadora, sino también por parte de las personas informantes hay un continuo análisis e interpretación.

Los ejes temáticos serán abiertos y dependerá de lo que genere la conversación que nuestras participantes mantengan, aunque el eje central será el de la educación intercultural. Por ello, podemos prever los ejes en torno a los que la discusión puede girar, sabiendo además que las participantes ya han realizado las entrevistas de manera individual. Estos ejes son: el concepto de educación intercultural, la formación en este ámbito, la práctica docente, las finalidades de la educación intercultural, entre otros.

Por otra parte, la composición del grupo deberá estar formada por participantes desconocidos entre sí, y cuyas características les relacionan con el objeto de investigación, requiriendo un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad (Porto y Ruiz, 2014). En nuestro caso su característica común será estar relacionado con el ámbito de la educación, aunque presentan heterogeneidad debido a que ocupan distintos papeles dentro de dicho ámbito.

Porto y Ruiz (2014) nos explican distintos modelos de análisis e interpretación de los datos una vez llevados a cabo los grupos de discusión. Entre estos modelos se

encuentran: el modelo de Ibáñez, los tres niveles del Colectivo IOÉ y el modelo de recogida de datos de Vallés. Este último será el que se detalla a continuación. Establece tres modelos: el primero, modelo de "datos directos", que consiste en introducir el tema de investigación y seguidamente se exponen todos los comentarios de los participantes, dejando que los lectores realicen la tarea de interpretarlos. El segundo es el modelo descriptivo, que expresa un resumen junto con citas textuales de los participantes. Y, por último, el modelo interpretativo que será por el que nos decantamos debido a que al mismo tiempo que se introducen citas textuales aportamos su interpretación, superando a los anteriores añadiendo la labor del análisis e interpretación.

Para conseguir una óptima recogida de la información tratada en los grupos de discusión, se pedirá permiso a las participantes a la hora de grabar las sesiones con el fin de poder transcribir todas las aportaciones y asemejarnos a la realidad en la mayor medida posible, tratando los datos en su globalidad.

La duración del tiempo de cada grupo de discusión no debe superar la hora y media, que se recordará al inicio de la sesión para que el grupo conozca la extensión de la misma y pueda adecuar su intervención. Además, prevemos realizar solo un grupo de discusión para alcanzar nuestros objetivos planteados y llegar a la saturación discursiva, aunque si tras analizar los datos recogidos en dicho grupo, observamos que no son suficientes o que podrían ampliarse, realizaremos otro grupo de discusión a modo de conclusión de los datos obtenidos.

El lugar en el que se realizarán los grupos de discusión será una sala de la Universidad de Almería para lograr que la grabación de las sesiones tenga una adecuada sonoridad que permita su posterior transcripción. Además, intentaremos que el ambiente sea de la mayor confianza posible, sin que las participantes se sientan incómodas y puedan debatir con la mayor naturalidad posible.

## 8.5. Negociación

Al tener elegidas las técnicas de recogida de información, tanto la entrevista como los grupos de discusión, el siguiente paso es comenzar la negociación. El contacto con los participantes docentes en activo lo hemos conseguido por medio de la técnica bola de nieve, debido a que a nuestras amistades les hemos ido informando sobre nuestra temática del TFM, por si conocían a alguien que reuniese las características de ser docente en activo y, a poder ser, que tuviera experiencia con alumnos con diversidad cultural. De esta manera hemos conseguido los contactos. Por otra parte, las dos docentes recién graduadas son antiguas compañeras del Grado. Igualmente, tanto el contacto con los asesores del CEP, como de los docentes expertos de la Universidad de Almería y de las estudiantes del Grado ha sido facilitado por el tutor del TFM. En primer lugar, tendré que acceder al campo de los distintos contextos de los investigados. Es necesario hacer una negociación de acceso, es decir, comunicar a los sujetos informantes nuestra intención de realizarle una entrevista y, posteriormente, grupos de discusión y si están dispuestas a colaborar. Cuando ya se tiene la aceptación, pasaremos a la negociación de la grabación, comunicándoles que la grabación solo nos facilitaría el trabajo de transcripción, ya que de otra manera sería más difícil ceñirme a las palabras que ellas utilizaran, pudiendo distorsionar la idea que quisieran transmitir.

Al tener la negociación pactada, decidimos un día y un lugar donde realizar la entrevista. Una vez realizadas las catorce entrevistas individuales, pactaremos el día que llevaremos a cabo el primer grupo de discusión. Antes de comenzar cada entrevista, les recordaré a los y las participantes se procederá a grabar su voz, realizándolas cada una de ellas en un día diferente. En el desarrollo de la entrevista debemos dejar en todo momento que los investigados comuniquen todo lo que quieran acerca de nuestras preguntas sin interrumpirles en ningún momento. Todo ello no se ha llevado a cabo al tratarse de un diseño de investigación, se detalla y explica cómo se realizaría en el supuesto de tratarse de una investigación propiamente dicha.

## 8.6. Fiabilidad y validez de la investigación

Como toda investigación, debe estar basada en unos criterios de rigor científico, que a continuación expongo siguiendo a Guba (1989).

La *credibilidad*. En primer lugar, es necesario examinar la variedad de elementos interrelacionados en las evidencias que confrontan y obstaculizan el análisis. Por ello, se tendrán en cuenta todos los datos recogidos en su integridad, preservando el enfoque global y reflejando así la complejidad de la realidad. Asimismo, para conseguir credibilidad utilizaremos los siguientes métodos:

-Juicio crítico de los compañeros: compartiremos los datos recogidos y los análisis que vayamos elaborando con personas expertas que nos puedan ayudar con el objetivo de confirmar los resultados y que puedan hacer preguntas o propuestas de mejora, pudiendo reorientar la investigación en consonancia con dichas críticas justificadas.

-Triangulación: al utilizar dos fuentes de información tanto las entrevistas como los grupos de discusión contrastaremos los datos obtenidos. Pero, también hemos de señalar la información suministrada por los distintos perfiles de los y las participantes: maestras de Infantil en activo, maestras recién egresadas del Grado en Educación Infantil y que no ejercen, estudiantes en formación inicial en ese Grado, asesores de los centros de profesorado y formadores expertos universitarios.

-Comprobaciones con los participantes: confrontar y comparar tanto los datos como las interpretaciones. Es posible que surjan conflictos y discrepancias, pero la información que dichas situaciones brinde es, en sí misma, de un alto valor interpretativo.

Las técnicas que no llevaremos a cabo, dentro de la credibilidad, debido a la pequeña escala en la que se realiza la presente investigación es el trabajo prolongado y la observación persistente, ya que requieren un largo período de tiempo para superar las distorsiones producidas por los investigadores y lograr comprobar y comprender las distintas percepciones.

La *transferibilidad* sería el segundo criterio de rigor; a través de esta se elimina la generalización de enunciados verdaderos puesto que, cualquier fenómeno está enmarcado en un contexto determinado. Desde el paradigma naturalista se opina que no existen enunciados verdaderos con aplicabilidad general. Para ello, en la investigación se llevará a cabo un muestreo teórico, con el fin de recabar suficiente información de datos descriptivos y llegar a la saturación teórica.

La *confirmabilidad*, es otro criterio de rigor científico, dentro del cual se lleva a cabo durante la investigación a través de:

-El ejercicio de la reflexión, es decir, como investigadores debemos explicar todo el proceso que hemos seguido a lo largo de la investigación, al igual que debemos desarrollar aquello que nos hace presentar nuestros descubrimientos, con el fin de que el lector pueda confirmar y llegar a las mismas conclusiones que nosotros atendiendo a los datos recogidos y expuestos.

Como conclusión de este apartado, debemos ser conscientes de que, debido a que se trata de una investigación cualitativa, la fiabilidad no será perfecta por ser una investigación válida del mundo real. La información que se presenta en este estudio cualitativo no puede ser generalizada ni válida para buscar la verdad absoluta, sino que se trata de comprender la realidad de ciertas personas en sus diversos contextos y que son las participantes de la investigación. Los datos obtenidos, como señala De Andrés (2000, 96), "reflejan qué significados atribuyen los participantes a la situación, presentándolos en forma de un modelo que ordena los datos, las relaciones y las interpretaciones que hacen las personas."

## 9. Análisis de datos

Una vez realizadas las entrevistas y el grupo de discusión (o grupos en caso de tener que llevar a cabo dos grupos para ampliar la recogida de información), nos disponemos a transcribirlas. Seguidamente nos enfrentaremos a las entrevistas escritas en papel. Los datos obtenidos serán abundantes por lo que es necesario en primer lugar segmentar la información, seguidamente establecer categorías y por último codificar los resultados. La categorización de los temas de las entrevistas y

grupos de discusión nos permite organizar la información y asimismo poder elaborar el informe de investigación lo más rico posible, utilizando toda la información y teniendo una estructura lógica. A continuación, desarrollamos los pasos de la segmentación, el establecimiento de las categorías y codificación de los resultados:

-Segmentación de la información: es el primer paso para clasificar los datos recogidos, estableciendo unidades a partir de los nodos temáticos que se han abordado.

-Establecimiento de las categorías: cada categoría aborda un significado diferenciado que permite agrupar unidades que tratan el mismo concepto o tema. No puede quedarse ninguna información relevante sin categorizar y cada unidad debe estar incluida en una sola categoría.

-Codificación de los resultados: una vez tenemos establecidas las categorías de la información recabada, establecemos un código para cada categoría. Este código sintetiza la información que recoge la categoría en una o varias palabras, y nos ayudará para elaborar el índice del informe. Existen programas informáticos, como por ejemplo atlas.ti que realizan esta tarea cuando se aborda gran cantidad de información. Nosotros, en principio no haremos uso de estas herramientas informáticas, sino que será todo en papel y a mano, como preferencia de los investigadores.

Cuando tengamos las categorías de los temas tratados en las entrevistas y grupos de discusión, se comienza a elaborar el informe de la investigación con el objetivo de utilizar la narrativa de la experiencia de las personas entrevistadas, intercalando con la teoría y justificándolo con distintos autores. Al tratarse de un diseño de investigación, este paso no se ha realizado puesto que no se ha podido recoger la información. Sin embargo, el proceso que se seguiría sería el siguiente: en primer lugar, las categorías de los temas emergentes se corresponderán con cada apartado del índice del informe final. Por lo que se comienza a redactar una categoría, que en nuestro caso podría ser, *formación recibida en educación intercultural*. Utilizaremos tanto descripciones de la información recabada, las voces de las

personas participantes mediante citas textuales, como el análisis teórico justificado en distintos autores. Se deben expresar las percepciones de los catorce participantes, tanto si se asemejan como si se diferencian entre ellas, teniendo presente su característica distintiva sobre la experiencia docente. Esto se haría con todas las categorías de los temas que se hayan desarrollado tanto en las entrevistas como el grupo de discusión, cuya redacción conjunta daría lugar al informe final de investigación.

A pesar de no tener la información recabada, podemos plantearnos unas posibles categorías y subcategorías que pueden o no corresponder con la información que finalmente obtengamos, pero que, a priori, pueden servirnos de guía:

1. Finalidades de la educación.
1.1. Papel del docente
1.2. Papel del alumno/a
1.3. Papel de la escuela
2. Concepción en E.I.
2.1. Cultura
2.2. Diversidad
2.3. Educación inclusiva
3. Formación en E.I.
3.1. Formación inicial en E.I
3.2. Formación permanente en E.I
4. Práctica docente desde la perspectiva intercultural.
4.1. Experiencias que han influido
4.2. Requisitos para desarrollar la E.I
4.3. Consecuencias de la E.I
4.4. Las preinscripciones administrativas sobre E.I
4.4. Inteligencia emocional y E.I



4.6. Descripciones de prácticas educativas interculturales
4.7. Obstáculos para desarrollar la E.I.

Tabla 9: Categorías y subcategorías.

Estas categorías y subcategorías son las que se tienen previstas desarrollar a lo largo del informe de investigación, como resultado de los datos que recojamos de las personas investigadas, en una supuesta situación y como planificación en el diseño de investigación.

Por una parte, antes de conocer la propia concepción de educación intercultural es interesante indagar sobre las finalidades de la educación según la persona investigada, puesto que esto nos ayudará a entender su percepción de la educación intercultural y nos puede servir de contraste para comparar unas y otras y saber si tiene relación con su concepción de educación intercultural. Dentro de las finalidades de la educación, investigaremos sobre cómo entiende esta persona tanto el papel del docente como el del alumno y alumna y, en general, el papel de la escuela en la sociedad. Esta primera categoría con sus subcategorías nos ofrece una visión de los docentes que se convierte en el punto de partida para conocer su modo de entender la educación.

Otra categoría imprescindible es la concepción de la Educación Intercultural por parte de todos los integrantes de este diseño de investigación. Es una categoría clave puesto que a través de ella podremos comparar desde la concepción de los estudiantes de 1º curso del grado, hasta los asesores de los CEP, pasando por los expertos formadores en la Universidad de Almería. Dentro del concepto de Educación Intercultural, también planificamos obtener información sobre el término de cultura, diversidad y educación inclusiva, debido a que los consideramos fundamentales para contrastar dicha información con el propio término de educación intercultural.

Pasamos a la categoría sobre formación en Educación Intercultural. Pretendemos recoger datos tanto de la formación inicial como de la permanente. Estos datos

vienen de la mano de personas conocedoras y que además forman parte de ello, como, en primer lugar, desde la mirada de las estudiantes tanto de 1º como de 3º, como las que acaban de terminar esta formación inicial, en comparación con la percepción que tienen los expertos formadores en este ámbito de la UAL, para descubrir si se corresponden o no ambas perspectivas. Por otra parte, precisamos saber qué formación tienen las maestras en activo sobre Educación Intercultural y analizar lo que los asesores de los CEP opinan al respecto sobre la formación permanente en interculturalidad. Como, por ejemplo, si los docentes demandan este tipo de formación, qué tipo de cursos se ofrecen sobre la temática.

La práctica docente desde el enfoque de la interculturalidad es otra categoría. Tanto la práctica docente que ejerzan las maestras en activo, como la práctica docente que prevean las estudiantes que pueden realizar en un futuro, como la que se fomenta desde la UAL y desde los CEP, nos permiten conocer posiblemente distintos tipos de prácticas que habrán estado marcadas por experiencias tanto personales como profesionales, requisitos y obstáculos que cada uno perciba y nos relaten para desarrollarla. Como última categoría nos posibilita el cierre del círculo, triangulando la información de la concepción, de la formación y de la práctica en Educación Intercultural.

## **10. Conclusiones**

El presente diseño de investigación pretende conocer la concepción que tienen los docentes en activo y las recién egresadas, las y los estudiantes de Grado en Educación Infantil, los asesores de los CEP y los formadores universitarios en Educación Intercultural, destacando el papel tan importante que para ello supone la formación docente, tanto la inicial como la continua.

A lo largo de este proceso hemos adquirido gran variedad de aprendizajes, necesarios para la labor docente en un mundo tan complejo como el nuestro. Desde aspectos de la propia investigación como son la metodología cualitativa, las técnicas de la entrevista y los grupos de discusión, siendo relevantes para ponerlas

en práctica en un futuro próximo cuando ejerza como docente de Infantil y hasta recabar información sobre los aspectos necesarios del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos.

Tal y como se indicó al inicio del trabajo, este nació de nuestra inquietud por aprender acerca de la educación intercultural debido a la carencia formativa padecida, no sintiéndonos competentes en este ámbito, y al mismo tiempo, al considerarla un saber imprescindible a la hora de educar en este siglo XXI. Gracias a la elaboración de este TFM, hemos podido reflexionar y cuestionar algunas creencias, actitudes y experiencias que tenía integradas en mi ser docente. Ahora somos conscientes de que no eran del todo correctas y no impulsaban una adecuada concepción y práctica de la Educación Intercultural.

La Educación Intercultural debe ser una constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no debe ser concebida para tratarse durante un periodo concreto de tiempo; más bien es una filosofía de enseñanza que como docentes debemos llevar a la práctica en todo momento. Este transitar por el paradigma de la Educación Intercultural nos ha supuesto, entre otras acciones, revisar nuestro lenguaje para atender a la diversidad, analizar todos los recursos y medios que ofrecemos al alumnado para que no se priorice ninguna cultura, para que todas sean tratadas con la misma relevancia, hasta favorecer la cohesión de grupo mediante el autoconocimiento y el conocimiento del otro a través del diálogo, el respeto a las diferencias y la cooperación basada en unas relaciones simétricas de poder y autoridad entre docente, alumnado y comunidad. Este proceso incidirá en el alumnado al adquirir éste unas habilidades de convivencia transferibles a todos los ámbitos de su vida.

Como docentes tenemos la oportunidad de fomentar una ciudadanía más libre, más democrática, más emancipadora, más crítica, más intercultural suprimiendo en la medida de lo posible las desigualdades provocadas por los componentes culturales. Es imprescindible que se active la Educación Intercultural que podemos identificarla con unas gafas gracias a las cuales vemos la diversidad cultural como un tesoro que nos ofrece la gran ventaja de ampliar las miras de una ciudadanía democrática y global, mejorando así la calidad de la educación y la

calidad de vida social del alumnado en los contextos educativos multiculturales de la provincia de Almería.

Entendemos que la Educación Intercultural incluye a todo el alumnado, puesto que no existen dos personas iguales y cada uno de nosotros tiene su pequeña parcela de cultura personal, trasladando algo nuevo y único a la escuela. Como profesionales de la educación tenemos la tarea de enseñar en ámbitos multiculturales dinámicos, atendiendo desde las diferencias individuales, estilos y ritmos de aprendizaje, hasta las diferencias de etnia, género, religión, generación, cultura o subcultura. Nuestro papel como docentes debe estar orientado hacia el conocimiento de lo que cada alumno y alumna, como seres humanos, traen como seres singulares enriqueciendo de este modo, con su presencia, a la escuela, eliminando así la homogeneización y la uniformidad de la inercia de la maquinaria del conjunto del sistema educativo.

Todos los alumnos y alumnas deben llegar al mismo objetivo al finalizar el curso o la etapa educativa, pero consideramos que cada uno es peculiar por lo que debe realizar un recorrido personal e irrepetible que le permita llegar a la meta. Nuestro papel como docentes será el de guiarles y acompañarles en ese recorrido según sus características personales, a la vez que educamos en el respeto a la diversidad, en la ayuda, en la cooperación, en la solidaridad y en la justicia social, debido a que cada persona es diferente en su vuelo, pero igual en su derecho a volar. Estos han sido algunos de los aprendizajes que gracias a este Trabajo Fin de Máster hemos podido incorporar a nuestro inicial saber docente.

Comprender la responsabilidad que como maestras tenemos, nos invita a reflexionar sobre la importancia de nuestra tarea en la sociedad. Debemos ser cuidadosas cada vez que entremos en un aula, puesto que, en gran medida, dependerá de nosotras el papel que puedan desempeñar nuestros alumnas y alumnos en la ciudadanía del presente y del futuro, al igual que nuestros actos pueden tener consecuencias tanto positivas como negativas para las vidas de ellos y ellas. Para ello, es imprescindible una adecuada formación tanto inicial como permanente en Educación Intercultural, sabiendo la importancia que requiere nuestro trabajo como agentes de transformación social.

Todas las experiencias, tanto personales como académicas, nos han conducido hasta el momento presente, en el que vinculamos nuestra tarea docente con la ayuda. Ayuda para lograr ampliar las miras, ayuda para que la sociedad funcione mejor con los Derechos Humanos y con valores como la empatía, la cooperación, el diálogo y la convivencia. Una ayuda para que cada alumno y alumna de la etapa de Infantil descubra su singularidad y la potencie sin miedos, al mismo tiempo que reconozca la singularidad de cada uno de sus compañeros y compañeras, respetando como personas adultas en todo momento el contenido de la Convención de los Derechos del niño y de la niña de 1989.

## 11. Referencias bibliográficas

Aguado, M.T., Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-294.

Andalucía, O. D. L. I. (2006). *Educación Infantil e Interculturalidad*. Granada: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

Andalucía, O.D.L.I. (2019). *Educación. Informe OIA*. Granda: Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

Banks, J. A., Suárez-Orozco, M., & Ben-Peretz, M. (Eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. New York: Teachers College Press.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Solar/Hachette.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En Soriano, E. (Coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.

Cala, V. C.; Soriano, E. y López-Martínez M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24 (2), 1-14.

Cantalini, S. (2012). *Claves para la educación intercultural, 1. Formación del profesorado en interculturalidad*. Madrid: UGT.

Cernadas, F., Lorenzo, M. y Santos, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.

Cernadas, F., Lorenzo, M. y Santos, M. (2014). La perspectiva del profesorado de educación infantil y primaria acerca de la educación intercultural. *Magister*, 26(2), 59-66.

Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Revista Española de Salud Pública*, 25 (1), 94-97.

Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.

Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

García Fernández, J.A. (2010). Lo organizativo en la escuela intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado de <http://www.escuelas interculturales.eu>.

García, R., García, J.A., y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.

Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*, 239, 119-136.

Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula rasa*, (8), 45-67.

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Harris, M. (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

INTER, G. (2006). *Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela. Proyecto INTER*. Madrid: Ministerio de Educación.

Junta de Andalucía (2019). *La educación en Andalucía. Datos y cifras: curso 2019/2020*. Sevilla: Consejería de Educación y Deporte.

Landín Miranda, M., Rosario, D., y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.

Larrosa, J y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

López Martínez, M. J. (2007). La educación intercultural y la práctica del profesorado de ciencias sociales en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 95-104.

López Martínez, M. J. (2019). La participación ciudadana de la población infantil escolar en el cuidado del Patrimonio. *E-rph: Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, (25), 137-154.

Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403.



Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.

Milan, G. (2007). *Comprendere e costruirel'interculturalità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Muñoz Sedano, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: enfoques y Modelos. *Encounters on Education, 1*, 81-106.

Peñalva, A. y Leiva, J.J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar, 55* (1), 141-158.

Pujadas Muñoz, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sabariego Gómez, M.J. (2005). La globalización de las relaciones entre cultura y política: una nueva ecología social de la identificación. En J. Herrera et al. (eds.), *Investigación en la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.

Sabariego, M. y Bisquerra. R. (2014). El proceso de investigación. En Rafael Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En Rafael Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Serrano, R. (2009). Guía de conocimiento sobre educación intercultural I. *Revista Global Hoy, 15*(14), 1-14.

Sharkey, J. (2018). The promising potential role of intercultural citizenship in preparing mainstream teachers for im/migrant populations. *Language teaching research*, 22(5), 570-589.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). La entrevista en Profundidad. En Taylor, S.J. y Bogdan R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.