

MÁSTER: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE PROCEDENCIA MARROQUÍ EN LOS CENTROS ESCOLARES: CONSECUENCIAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES. ESTUDIO DE CASO.



CONVOCATORIA DE DEFENSA: Septiembre 2012

AUTORA: María del Mar Escudero Rodríguez

TUTOR: Rafael A. Pulido Moyano



ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1 ¿Cuál es el alcance de los cambios organizativos, actitud del profesorado y administración educativa?.....	7
2.2 Fundamentos teóricos de la actuación de los centros escolares en materia intercultural en el tratamiento del alumnado procedente de grupos étnico-culturales minoritarios.....	9
2.3 ¿Dónde estamos en materia de Interculturalidad?.....	11
2.4 Aspectos organizativos afectados por la diversidad étnico-cultural del alumnado.....	11
3. OBJETIVOS	19
4. DISEÑO METODOLÓGICO	20
4.1 Las técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	23
4.2 Plan de trabajo.....	25
5. BIBLIOGRAFÍA	28

1. PRESENTACIÓN

Debo decir que aquello que principalmente me ha llevado a la realización de este trabajo ha sido la continua preocupación que se ha albergado en mí desde que era una niña y cómo dentro del contexto de la institución educativa pude ir observando una variedad singular que al principio no dejaba de ser curioso para poco a poco ir convirtiéndose en algo más profundo que la mera sorpresa de estar inmersa en presencia de alumnado de procedencia extranjera donde cada uno debía desenvolverse de la mejor manera posible y donde muchos de estos niños/as encontraban serias dificultades para lograr alcanzar el ritmo del resto de compañeros, y todo ello en un entorno desconocido hasta el momento y con personas que carecían de conocimiento acerca de todo cuanto rodeaba a estos niños/as.

En ocasiones imaginaba como sería yo si como esos niños que veía a mi alrededor como nuevos compañeros, tuviese la necesidad de emigrar a un lugar totalmente distinto, con un desconocimiento del idioma y donde los rasgos culturales difiriesen bastante a los propios, entre otras más adversidades que enumeraremos a lo largo de este proyecto. Y todo ello, con el paso del tiempo, el interés fue acrecentándose y profundizándose en mí hasta el momento en el que me decidí a intentar hacer algo como investigar acerca de lo que puede hacerse para ayudar a que estos niños/as encuentren todo lo necesario para su llegada, acogida, orientación en los distintos ámbitos (familia, escuela, entorno social) y desarrollo integral de la persona.

En mi trabajo de reflexión teórica que elaboré para el máster/doctorado “Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para La Sociedad del Conocimiento”, elegí como tema de interés la “Interculturalidad en un contexto de innovación”. Siguiendo dicho ensayo teórico, voy a realizar el trabajo Fin de Máster. Este trabajo consiste en la elaboración de un Proyecto de Tesis Doctoral donde concretaré aún más mi indagación sobre el ámbito de la Interculturalidad y dentro de esta temática, me centraré específicamente en la presencia de alumnado marroquí en los centros escolares y sus consecuencias organizativas y curriculares, debido a que representa (según datos estadísticos del INE) una población bastante numerosa en nuestra provincia, siendo un elevado número de casos, aquellos que se encuentran insertos dentro de nuestros

centros, y especialmente por mi relación estrecha con ellos/as, debido a que es la más cercana a lo largo de mi vivencia personal en la escuela.

Además de lo dicho con anterioridad, debo expresar que el motivo principal que me ha llevado a la materialización de este trabajo es reflexionar sobre la incidencia de la diversidad étnico-cultural del alumnado en la vida cotidiana en los centros educativos, centrándome en las consecuencias que se han dado a lo largo del tiempo, ya que creo esto supone un reto para los sistemas educativos occidentales en la actualidad pues se exigen cambios y replanteamientos del currículo, sentido y fundamentos del sistema educativo.

Podemos decir y ya se ha dicho a lo largo de las últimas dos décadas de forma repetitiva, que en nuestros centros escolares está aumentando a pasos agigantados la presencia de los alumnos/as procedentes de grupos con una identidad étnica distinta a los de la mayoría autóctona y algunos patrones culturales (ya se proyecten en formas de vestir o en creencias religiosas) minoritarios en comparación con los que practica la mayoría de la población.

Del mismo modo podemos decir que no hay dos centros iguales en cuanto a la composición étnico-cultural de su alumnado, las circunstancias personales y familiares de éste, o la estructura demográfica, social y económica de la comunidad en la que están insertos.

Según Viñas (1999), desde el punto de vista de la organización del centro escolar, los elementos materiales, estructurales y humanos, se ven alterados por los fenómenos asociados a la interculturalidad y la diversidad étnico-cultural del alumnado y de la sociedad en general. Estos fenómenos exigen cambios, replanteamientos o nuevas direcciones entre todos y cada uno de esos elementos de la organización de las escuelas.

La realidad de la creciente diversidad étnico-cultural de nuestra sociedad, comunidades locales y alumnado, exige la idea de la necesidad de analizar y reflexionar desde donde diseñar las finalidades educativas, los proyectos curriculares y las normas de funcionamiento interno del centro, ya que de lo contrario estaríamos actuando sin una orientación definida y sólo con buenas intenciones sin el suficiente fundamento teórico-ideológico crítico como nos dice el autor (Viñas, 1999:59).

La escuela a mi juicio, debe seguir la intención explícita y el esfuerzo deliberado y planificado por lograr el entendimiento y enriquecimiento mutuo, ya que para hablar de interculturalidad es necesario, no solo estar juntos en un mismo espacio, sino lo que es más importante, dialogar, compartir, intercambiar... es por esto, por lo que será obligación de los centros, reflexionar y sentar las bases de sus decisiones y actuaciones en este ámbito.

Según nos refieren autores como Fulcher (1989) y Barton (1988), (en el ámbito de la inclusividad) pero con esta misma línea de pensamiento, en la interculturalidad, como aspiración ética, y en la creciente diversidad del alumnado y de la población en general, se está demandando una transformación de todos los elementos que componen un centro escolar, lo que supone, un replanteamiento del propio sentido o mentalidad, fundamentos últimos del sistema educativo y papel de la escuela en esta sociedad.

Por otra parte, no podemos olvidar que todos los alumnos/as, sean de minorías o de la corriente cultural dominante, necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales la escuela debe mostrar una mayor sensibilidad, modificando si fuese necesario, su currículo para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (citado en Pulido, 2009; García 1978; Seifer, 1973; Solomón, 1988).

Es así, como podemos concluir que la interculturalidad es una cualidad que debiera ostentar todo el centro educativo, y no una mera modalidad especial de educación dirigida a los alumnos/as inmigrantes.

Tras esta breve presentación, donde hemos expuesto la temática elegida explicando mi motivación personal, a continuación voy a plantear el apartado sobre “Fundamentación Teórica”, en el que con apoyo de la literatura actual procederemos a la elaboración de un estado de la cuestión en el que se reflejan los diferentes ejes teóricos fundamentales de la temática seleccionada en este Proyecto. Seguidamente, expondremos los objetivos de este Proyecto debidamente argumentados y justificados. Para finalizar ya sólo nos quedaría establecer el diseño metodológico, que será nuestro último apartado en el cual

explicaremos la muestra a seleccionar y las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos a utilizar, así como un cronograma temporalizado mostrando cada uno de los pasos a seguir.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aquello que nos provoca la reflexión teórica de la investigación y en lo que nos fundamentamos, sin duda es el marco legal en el que nos movemos, donde la legislación obliga a contextualizar, concretar y adecuar el currículum en función de las características de cada centro, alumnado, entorno o contexto, así como las actuaciones interculturales en general, y la atención educativa al alumnado de minorías étnico-culturales.

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26.2 *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...”*.

Dentro de las políticas integradoras y su desarrollo en España, el referente legal más general lo encontramos en nuestra Constitución Española de 1978, en sus artículos 27 *“Todos tienen el derecho a la educación...”*.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (LOE) en su capítulo I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, art. 80.2 *“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”*.

De esta manera, vemos como la legislación además también obliga a los centros educativos a afrontar todas las consecuencias de la diversidad étnico-cultural del alumnado, así como exige una orientación intercultural que debe afectar a todos los alumnos/as (autóctonos o inmigrantes, de “mayorías” o de “minorías”) y a todos los sectores de la comunidad educativa. En este sentido, podemos citar como ejemplo en el contexto andaluz a la Ley 9/1999, de 18 de Noviembre, de Solidaridad en Educación, que establece en su preámbulo que debe potenciarse la asunción de valores inherentes

en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios, y así queda reseñado en su Capítulo V: Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales:

Artículo 17. Escolarización.

Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Artículo 18. Actuaciones de compensación.

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.

2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

Además, no sólo ofrece la cobertura legal para los cambios, sino que alienta y anima a los actores de la escuela a implicarse en transformaciones de mayor o menor calado de distintos elementos que configuran el contexto de los centros.

Al mismo tiempo podemos realizar una crítica sobre la puesta en práctica en la realidad, ya que los cambios no son tan fáciles o rápidos como se desea, debido a que en ocasiones no todos ven su necesidad o no creen sentirse preparados para acometerlos. Para ello deberemos observar cuales serán los cambios necesarios que deben realizarse dentro de la escuela donde la interculturalidad sea un hecho y no una mera utopía. Por este motivo, he creído necesario resaltar el apartado que a continuación se presenta.

2.1.- ¿Cuál es el alcance de los cambios organizativos, actitud del profesorado y administración educativa?

Basándome en conclusiones recogidas en el informe de los centros educativos de la provincia de Almería, *Prácticas de educación intercultural* podemos afirmar que la presencia de alumnado de origen inmigrante, (en adelante, AOI) ha supuesto una modificación en los criterios de agrupación del alumnado en muchos de los centros, pero no en la forma de seleccionar y asignar el profesorado a los centros educativos ni la oferta formativa de asignaturas optativas, como tampoco se han reestructurado los horarios.

Por el contrario, algunos de los elementos curriculares que sí han experimentado transformación, han sido la introducción de nuevos materiales, el diseño de novedosas actividades, el planteamiento de otra forma la acción tutorial y la puesta en marcha programas de diversificación curricular (PDC) con carácter general y caracterizada por una metodología específica, a partir de las propuestas de la Administración educativas mediante la *Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)- número 167 de 22/08/2008.

Los cambios de tipo organizativo para facilitar en los centros la acogida e incorporación del AOI son muy necesarios pero no son todavía la consecuencia de una transformación profunda de nuestras ideas acerca de qué es la escuela y qué funciones debe cumplir en nuestra sociedad. Son éstos, los asuntos que deben ser planteados, cuestionados y transformados a causa de la presencia de alumnos y familias con una con una enorme diversidad de bagaje étnico-cultural.

El profesorado opina y denuncia que no existe un modelo de educación intercultural, y donde las administraciones educativas muestran una falta de interés. El descontento es lógico por la falta de materiales y recursos didácticos de todo tipo para trabajar con el AOI y dentro de este los de origen marroquí, con una falta de formación profesional que les capacite para afrontar la diversidad étnico-cultural de su alumnado.

La presencia de alumnado de procedencia marroquí en los centros escolares:
consecuencias organizativas y curriculares. Estudio de caso.

Lo que no hace la Administración:

Existe una indefinición, falta de un planteamiento claro y coherente que ocasiona confusión en los centros ante la existencia de un modelo de Administración educativa.

Lo que se espera lograr:

- a) La educación lingüística del alumnado que no conoce el español.
- b) El reconocimiento de las características y contribuciones de las culturas de procedencia del alumnado de minorías en los centros.
- c) El desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad en todo el alumnado, sea de minorías o no lo sea.
- d) La capacitación del alumnado de minorías para que éste pueda reflexionar y criticar su propia cultura, sobre todo cuando decimos que en ésta hay elementos que atentan contra los derechos humanos.

Lo que quiere la Administración y lo que quieren los docentes:

Existe una crítica acerca de lo que se ha hecho hasta ahora después de años, debido a la confusión de términos que provoca el hecho de instalarse en la Administración un discurso simplista y confuso cuando se habla de diversidad cultural del alumnado.

Observamos cómo se produce este discurso inadecuado y como no debe formularse, pues supone un error, con expresiones que constituyen formas de hablar cotidianas que encasillan a las personas y fomentan en quienes las usan, un pensamiento que gira en torno a las diferencias y desatiende las similitudes más numerosas y poderosas que las desigualdades entre personas y grupos. Por el contrario, considero debemos llegar a formular la identidad étnica distinta a la que posee la mayoría autóctona, y algunos patrones culturales que se proyectan en formas de vestir y creencias religiosas, minorías en comparación con los que practican la mayoría de la población. Es por todo esto por lo que criticamos un discurso acotado y limitado. Más allá de dicha crítica, deberemos preguntarnos por la base desde la que estamos actuando.

2.2.- Fundamentos teóricos de la actuación de los centros escolares en materia intercultural en el tratamiento del alumnado procedente de grupos étnico-culturales minoritarios

Dependiendo del enfoque o la tendencia en el que cada centro se mueva, va a llevar consigo una actuación y tratamientos distintos, ya que cada uno de éstos ve dichos enfoques de manera diversa.

Siempre basándonos en la aportación de diversos autores (en el contexto español, véase García, Pulido y Montes, 1994; Guerrero, 1998), podemos considerar que han existido y existen varias visiones sobre la atención educativa al alumnado de minorías étnico-culturales y los fenómenos de la interculturalidad. Así pues, las veremos, estudiaremos y desarrollaremos a continuación a través de diferentes autores con el propósito de poder expresar en ellas aquello hacia lo que nunca debería orientarse la escuela y hacia donde sí.

1. Perspectiva asimilacionista: Nuestro sistema educativo, encarnado en las estructuras organizativas y prácticas curriculares de nuestras escuelas, nunca debería orientarse hacia la asimilación de los alumnos/as procedentes de grupos minoritarios, es decir, hacia la conversión de éstos en sujetos con las mismas disposiciones de conocimiento, habilidad y actitud que se pretenden consolidar en la mayoría, si esto supone pérdidas en las disposiciones “originarias” de la minoría (Strouse, 1987).
2. Enfoque bicultural: tampoco debe contribuir al desarrollo de sujetos competentes en dos culturas diferentes, ni aliarse con la postura de los que defienden que la cultura “nativa” debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. Esto surge como consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación (Llanes, 1980; Trueba, 1974).
3. Entendimiento cultural: en este enfoque el trabajo educativo se debe dirigir a todo el alumnado, con una educación acerca de las diferencias culturales y no una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio, se piensa entonces que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos/as (García, 1978; Seifer, 1973; Solomon, 1988).

4. Pluralismo cultural: avanzamos hacia este modelo donde la escuela este al servicio del mantenimiento de la diversidad étnico-cultural preservando y extendiendo el pluralismo como una escuela pública que fomente diversas religiones y lenguas en pie de igualdad. Surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos (Bottani, 1983).
5. Educación antirracista: nos encontramos una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política. Para los seguidores de la educación antirracista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología -el racismo- que subliminal sigue transmitiéndose a través del proceso educativo. Entre las asunciones centrales del antirracismo se encuentra la idea de que esta es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios (no blancos), y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional (Leicester, 1992; Banks, 1986).
6. Reconstrucción social: se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. Se trata de un proceso a través del cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento que existe más allá de su experiencia inmediata, con objeto de ensanchar la comprensión que poseen de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar las asunciones que se dan por sentado acerca de la forma en que vivimos (Delgado-Gaitán, 1992).

Verdaderamente ni las Administraciones ni los profesionales han acometido el examen profundo de esas distintas posiciones, justificaciones teóricas e ideológicas, implicaciones y consecuencias, siendo un paso indispensable para impulsar con racionalidad y coherencia cualquier actuación educativa intercultural en los centros.

2.3.- ¿Dónde estamos en materia de Interculturalidad?

Podemos afirmar estar en una fase inicial de este proceso de cambio de la sociedad incitado por la inmigración. Para que puedan producirse en las escuelas auténticas transformaciones ¿habrá que impulsar más que esperar a que la diversidad étnico-cultural se refleje en la composición del profesorado (profesorado funcionario compuesto por personas de otros orígenes)?, ¿esto podría causar a una parte del profesorado inquietud y malestar?

La Administración, de momento, está pidiendo al profesorado compromiso con una labor de integración social y cultural del AOI y de sus familias, llevando a cabo esta tarea a partir de unas posiciones ideológicas determinadas.

¿Qué debe hacer el profesorado?

El profesorado tiene la obligación profesional de proporcionar oportunidades de aprendizaje (oportunidades para el desarrollo de las competencias básicas señaladas en el currículum) a todos los alumnos/as cualesquiera fuesen las características de estos/as. Debería aunque no pueda exigirse a nadie que adopte una postura determinada acerca de la inmigración y que adquiera un compromiso de tipo ideológico-político con la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad. Existe una parte de profesorado que no lo admiten, por lo que están experimentando esta tensión entre la ética profesional y la ideología política personal. Es por ello, por lo que esto puede tener consecuencias en la labor cotidiana del profesorado en los centros.

2.4.- Aspectos organizativos afectados por la diversidad étnico-cultural del alumnado

Los centros deben realizar un análisis de su realidad y una reflexión compartida sobre sus pretensiones para construir su pensamiento dentro de los enfoques o planteamientos que pueden ser muy distintos. Además pueden prestar atención a variables que se pueden llegar a producir para construir su filosofía y práctica intercultural dando su mejor respuesta a esa realidad. Por otro lado, deben tener en cuenta también el número total de alumnos considerados como pertenecientes a minorías étnico-culturales, la distribución de este alumnado y los diferentes ciclos impartidos en el centro para ver el grado de concentración o dispersión de estos alumnos en grupos-aula.

Todo lo anterior podrá afectar a elementos organizativos como los que a continuación veremos. Estos elementos constituyen los núcleos de nuestra indagación. Es decir, vamos a dirigir nuestras observaciones y nuestras preguntas hacia estos elementos, con objeto de conocer la posición de la comunidad escolar hacia ellos y comprobando hasta qué punto el centro escolar ha implantado cambios en la dirección de cada uno:

- *Hacia Proyectos Interculturales de Centro.* La mayoría de los centros escolares no han llevado a cabo un análisis y una reflexión en profundidad de los entornos sociales, culturales y económicos en los que se hallan insertos como paso previo a la elaboración de sus proyectos de centro. La obligación de convertir ese análisis y esa reflexión en la base desde la que diseñar las finalidades educativas, los proyectos curriculares y las normas de funcionamiento interno del centro, ha resultado ser una pesada carga para la mayoría de los centros, en el sentido de que, bien por falta de tiempo, de formación o de interés -o una mezcla de los tres factores- no se han dado siempre y, cuando sí se ha hecho, no en todas las ocasiones ha desembocado en principios de actuación práctica consecuentes con los resultados obtenidos (Pulido Moyano, 2009).

Por esta razón en lo que respecta a la educación intercultural es necesario que los centros tomen una serie de acuerdos para actuar con criterios comunes. El marco amplio será el Proyecto Educativo de Centro, donde se recogen los principios y objetivos generales. Es necesario, además, concretar estos principios en fórmulas organizativas que se recogerán del mismo modo en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.) del centro con una dimensión normativa, pero también como un sistema de normalización de las habilidades por parte de los que actúan en el centro (Viñas, 1997).

- *El papel de los Equipos Directivos.* En ese sentido, y sin caer en personalismos ni liderazgos carismáticos, hay que reconocer que cuando un equipo directivo decide impulsar con todo convencimiento una línea de actuación en el centro, ésta se llevará a cabo con más probabilidad que si no cuenta con el respaldo de dicho equipo o sólo con un apoyo tibio por parte de éste. La experiencia de estos años demuestra que los centros escolares donde está teniendo lugar una progresiva transformación de sus planteamientos para sintonizarlos con las exigencias derivadas de la interculturalidad, son precisamente aquellos centros donde los equipos directivos asumieron plenamente

la necesidad de estos cambios y apostaron decididamente por ellos. Un equipo directivo tiene la máxima responsabilidad a la hora de crear, como mínimo, un clima de sensibilidad ante los fenómenos interculturales, de modo que toda la comunidad escolar -comenzando por el profesorado- se implique en una reflexión compartida (Pulido, 2009).

- *Modificar el Proyecto Curricular del Centro.* El Decreto que regula la Educación

Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía nos recuerda que el currículum único no implica una homogeneización de la práctica educativa. Esto significa que debe ofrecer principios y criterios válidos de carácter general y, por consiguiente, presentar un nivel de generalidad tal que habrá de requerir su posterior desarrollo y concreción por parte de los distintos equipos de profesores. Son éstos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo de alumnos/as. Dicho Decreto señala que, de esta manera, no sólo *se respeta el pluralismo cultural* y la diversidad de capacidades e intereses de alumnos y alumnas, sino que se reconoce al profesorado un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular (Pulido, 2009).

El Proyecto Curricular de Centro debe reflejar un currículum integrador que recoja la experiencia y necesidades de los alumnos de diversa procedencia étnico-cultural, como también tendrá que impulsar una competencia en el alumnado que les posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre las coordenadas culturales propias y la de los demás, generando como refleja el Plan Andaluz de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (2001) dentro de su segundo objetivo “...una actitud y una vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre las culturas” (p.15).

- *Cuidar los criterios de admisión del alumnado.* Los aspectos estrictamente burocráticos-administrativos dentro de la organización del centro escolar se ven igualmente afectados por la presencia de alumnado proveniente de minorías étnico-culturales. Desde las campañas de información durante los períodos de matriculación, a la coordinación con responsables de asuntos sociales, pasando por el tratamiento de los documentos de escolarización previa del alumnado, distintos elementos de esta

naturaleza se hallan aquí implicados. Destacaría por encima de todos, la cuestión de la admisión del alumnado. Una práctica frecuente contra la que considero se debe luchar es la concentración artificial de alumnado de origen inmigrante en determinadas centros y la conversión de éstos en escuelas-gueto. Esto queda reflejado y patente en la denuncia de diversos autores (Aja, 2001 citado en Pulido, 2009) donde en los municipios con un alto número de alumnos/as inmigrantes se observa su concentración en algunas escuelas públicas, y ello como resultado de dos fenómenos completamente diferentes. De un lado, la concentración que podríamos calificar de “natural”, en el sentido de que los inmigrantes acuden a ciertas zonas o barrios por el precio del alquiler de la vivienda, o por la existencia en ellos de otros inmigrantes de la misma nacionalidad o incluso familiares. Y de otro, la deserción de las familias autóctonas que optan por trasladar a sus hijos/as a otras escuelas sin inmigrantes o con un número más bajo de éstos. Existe pues, una concentración artificial de alumnos inmigrantes en centros públicos y una huida de los autóctonos hacia centros concertados o privados.

- *Prestar mucha atención al agrupamiento del alumnado.* Este es un elemento didáctico-organizativo de importancia vital en el proceso educativo, pudiendo calificarse como primacía de los procesos socio-afectivos sobre los estrictamente cognitivos dentro de la vida del aula y de la escuela en general. Las percepciones mutuas que desarrollan los alumnos/as del grupo mayoritario y los alumnos/as de los grupos étnico-culturales minoritarios se construyen en la interacción cotidiana. De ahí la especial atención que hay que prestar a la formación de los grupos dentro del aula en el transcurso de las actividades de enseñanza-aprendizaje, y fuera de ella en los espacios de la interacción informal. La decisión de a qué grupo-aula se deben asignar los recién llegados deberá tomarse después de sopesar diversas cuestiones como la presencia de algún alumno/a de minorías ya en ese grupo, o la experiencia previa del tutor/a del grupo en situaciones de Multiculturalidad (Pulido, 2009).

- *Creación y uso de recursos y materiales didácticos culturalmente sensibles.* Distinguiríamos en este apartado tres cuestiones. En primer lugar, sería necesario contar con materiales didácticos específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante que no domina el español, especialmente para su utilización en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). En segundo lugar, del mismo modo también sería necesario revisar los materiales didácticos que utilizamos en el

Centro, especialmente los libros de texto, a fin de detectar y eliminar los estereotipos y/o prejuicios culturales que pueda existir en ellos (García, Granados y García-Cano, 1999). En tercer lugar, necesitaremos desarrollar materiales y textos en los que estén reconocidos todos los grupos étnico-culturales con presencia en el Centro, de modo que todos los/as alumnos/as se sientan representados en los discursos y las prácticas del currículum.

Pero este ingrediente, que no es sino un imperativo derivado de una política del reconocimiento cultural, de poco nos servirá en la escuela si no va seguido de la intención explícita y el esfuerzo deliberado y planificado por lograr el entendimiento y enriquecimiento mutuo. Para hablar de interculturalidad es necesario no sólo estar juntos en un mismo espacio (Multiculturalidad), sino ir más allá, dialogar, compartir, intercambiar, como ya habíamos mencionado en apartados anteriores. De este modo, necesitamos recursos didácticos diseñados expresamente para promover la convivencia y el respeto intercultural. Cada Centro decidirá cuál es el formato curricular adecuado dentro del cual se utilizarán esos materiales, ya sea al modo de ejes transversales, talleres/seminarios como actividades complementarias y/o extraescolares, actividades de tutoría, concentración en un área de conocimiento y experiencia, etc.

- *Modificar los espacios y horarios del Centro: las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.* Se aconseja la creación en los centros de unos espacios destinados al aprendizaje intensivo de nuestra lengua por parte del alumnado recién llegado que no lo domina (García, 1996 citado en Pulido, 2009). El paso del alumnado por lo que en Andalucía se conoce como “aulas temporales de adaptación lingüística” (A.T.A.L.) será siempre el más breve posible, a fin de que el alumno/a pueda estar cuanto antes todo el horario lectivo con su grupo-aula de referencia. El objetivo de estas aulas temporales es lograr que estos alumnos/as se desenvuelvan con una competencia oral mínima en nuestra lengua, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en que van a vivir.

Dado que no todos los centros disponen -ni van a disponer- de esas aulas temporales, se genera un problema en torno a la coordinación entre los distintos tutores de grupos-aula de referencia, los diferentes centros que envían a alguno/s de sus alumnos a las A.T.A.L. existentes y el profesorado de estas aulas. A los problemas organizativos del

transporte, coordinación de horarios y entre profesorado, hay que unir la complejidad derivada de la enorme heterogeneidad del alumnado que compone cada una de estas A.T.A.L., donde pueden haber quince niños de otras tantas edades y nacionalidades, y cada uno/a con un grado de dominio lingüístico diferente, lo que obliga a intervenciones educativas estrictamente individualizadas.

El centro que alberga una de estas aulas temporales tendrá ventajas frente al que no lo hace y simplemente envía a sus alumnos a otro centro. Y ello no sólo por razones obvias, en lo que concierne a la coordinación docente, transporte, seguimiento del alumnado sino, por encima de todo, por el hecho de contar con una especie de pequeño laboratorio intercultural dentro del recinto, que se va a constituir en fuente de experiencias y de enriquecimiento intercultural para todo el alumnado (Morales, 1999 citado en Pulido, 2009).

- *Modificar la planificación de las actividades extraescolares del Centro.* Un centro escolar que desee impulsar una filosofía y una práctica intercultural como seña de identidad del mismo, deberá sacar partido a las posibilidades que ofrece la planificación de las actividades complementarias y extraescolares. Numerosos ejemplos demuestran la utilidad práctica de las actividades complementarias y más aún de las extraescolares a la hora de fortalecer un clima intercultural y fomentar la integración del alumnado proveniente de minorías étnico-culturales. No obstante, hay que reconocer que a menudo con estas experiencias se corre el riesgo de folclorizar o exotizar la diversidad del alumnado.

La organización de “actividades de acogida”, “fiestas interculturales” o “jornadas de gastronomía y bailes de otras culturas” que se vienen celebrando en muchos centros, a pesar de sus buenas intenciones, más que lograr un mayor conocimiento y entendimiento mutuo entre alumnos/as y familias de diversas culturas, producen un efecto poco recomendable, como es el acentuar esa visión exótica o folclórica de la diferencia cultural, por no hablar del paternalismo o multiculturalismo piadoso que preside ciertas actuaciones en este sentido (Pallaudarias y Feu, 1997 citado en Pulido, 2009).

- *Modificar el plan de actividades de formación permanente del profesorado.* La interculturalidad debe ocupar un lugar central en la oferta de los planes provinciales de formación del profesorado. Desde los centros de profesores debe formarse al profesorado en este ámbito, mostrándole metodología y sensibilizándolo sobre la necesidad de introducir cambios curriculares. El profesorado de los centros con alumnos/as inmigrantes debe formarse, entre otros temas, en el tratamiento de la diversidad y las adaptaciones curriculares, el acceso a la lengua castellana como segundo idioma, el análisis y elaboración de materiales curriculares. Para ello, serán necesarios, cada vez más, cursos y seminarios en los que se atiendan aspectos problemáticos relacionados con la xenofobia, el racismo, la marginación, etc., al tiempo que afrontan la enseñanza de la lengua española a alumnos/as de diferente lengua materna (Pulido, 2009).
- *Creación de una “Comisión Intercultural de Centro”.* Con la creciente diversidad étnico-cultural del alumnado que asiste a nuestras escuelas sería una buena propuesta crear una comisión al efecto, dentro de los Consejos Escolares, reconvertir las actuales comisiones de convivencia de nuestros centros o, al menos, dedicar especial atención a esta temática dentro de las funciones y competencias de la comisión de convivencia. Recordemos que entre éstas se hallan a) la canalización de las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en los centros, b) la adopción de medidas preventivas necesarias para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el cumplimiento de las normas de convivencia del centro; y c) el desarrollo de iniciativas que eviten la discriminación del alumnado, estableciendo planes de acción positiva que posibiliten la integración de todos los alumnos/as.

Esta comisión velará por el logro del no siempre fácil equilibrio entre algunos de los derechos y deberes del alumnado señalados en el Decreto 85/1999 (Junta de Andalucía, 1999), como el derecho a la “libertad de conciencia” (artículo 13), que señala que el alumnado tiene derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, éticas e ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones, con el “deber de respetar la diversidad” (artículo 23): “*Constituye un deber del alumnado la no discriminación de ningún miembro de la*

comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social”.

No debemos olvidar la complejidad y la polémica generadas por asuntos como el derecho del alumnado o, en su caso, sus representantes legales, a elegir la formación religiosa o ética que resulte acorde con sus creencias o convicciones, sin que de esta elección pueda derivarse discriminación alguna. Ejemplos recientes en distintas zonas de España no son sino el aviso de algo que vamos a encontrar constantemente en el quehacer cotidiano de nuestros centros, y será obligación de éstos reflexionar y sentar las bases de sus decisiones y actuaciones en este ámbito (Pulido, 2009).

- *Modificar la plantilla profesional del Centro.* Es probable que en los próximos años se implante la figura de los “mediadores interculturales” como profesionales de los centros escolares. Estos mediadores vienen ya colaborando en muchas escuelas -al amparo económico de convenios firmados por sindicatos, concejalías de asuntos sociales en los Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales- con el profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística-, como acompañantes de los niños inmigrantes en el servicio de transporte escolar y comedor, favoreciendo el contacto entre la escuela y la familia y ayudando al profesorado que tiene a estos alumnos en sus aulas ordinarias (Pulido, 2009).
- *Implicar a la asociación de padres y madres de alumnos/as del Centro.* El desarrollo de una auténtica convivencia intercultural, objetivo último de toda actuación desplegada por y desde el centro escolar en el ámbito que nos ocupa, sólo será posible si se traspasan las fronteras de la escuela y se alcanza el entorno de la comunidad local. En este sentido, la complicitad de las asociaciones de padres y madres de alumnos/as se convierte en un ingrediente fundamental. Las asociaciones deben impulsar, dentro del ámbito de sus competencias y posibilidades, esa filosofía general que queremos impregne toda la vida del centro y de la comunidad. No olvidemos la existencia en muchos casos de centros escolares muy activos en lo que a medidas interculturales se refiere pero insertos en zonas donde se respira tensión en los espacios sociales de la comunidad local, siendo poco propensos para la integración de ciertos colectivos minoritarios.

- *Coordinar nuestra actividad con la de instituciones y entidades locales relacionadas con la atención a colectivos étnico-culturales.* El axioma según el cual los centros escolares deben estar abiertos a su entorno, colaborando con el resto de instituciones de la comunidad en su misión educativa, cobra especial importancia en el ámbito de la interculturalidad y la atención educativa al alumnado procedente de minorías étnico-culturales. Debemos aprovechar el enorme potencial que supone coordinarnos con el trabajo, la experiencia acumulada y los recursos de las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones y entidades oficiales vinculadas con los colectivos inmigrantes o los grupos étnico-culturales minoritarios como destinatarios de sus políticas sociales. El profesorado de un centro escolar comprometido con la interculturalidad, deberá estar en contacto con asociaciones vecinales, organizaciones sin ánimo de lucro, partidos políticos, sindicatos, instituciones religiosas, y entidades de la Administración pública del entorno más próximo, a fin de lograr una sinergia en el desarrollo de las actuaciones (Pulido, 2009).

Por ello mi intención con este proyecto es ofrecer otra perspectiva en cuanto a la presencia del alumnado marroquí en los centros escolares mirando más allá de los resultados, y valorando la interpretación que de él hacen los implicados. Así, resulta necesario para la realización de este estudio, la definición de unos objetivos concretos ligados a uno general que guiarán mi investigación y los cuales plasmaré en el apartado siguiente.

3. OBJETIVOS

Para poder llevar a cabo este proyecto y siguiendo la esencia del mismo, necesitamos de unos objetivos que nos ayuden a conseguir la finalidad de mejorar la integración del alumnado marroquí en los centros escolares. Diversos autores describen estos objetivos como propósitos, así Eisner (1998), establece que las investigaciones escolares se desarrollan habitualmente de manera gradual y que en las etapas iniciales de la investigación no existe una claridad del propósito, entendido este mismo como los objetivos a conseguir. De esta manera podemos decir que esta práctica no debe implicar decepción en la investigación, sino que debe ser entendida por el simple hecho de que en cuestiones tan impredecibles como las escuelas y las aulas, es difícil saber por adelantado y con exactitud qué asuntos son más significativos en una situación concreta.

Por ello los objetivos, que Eisner (1998) muestra como propósitos, deben tener una característica de flexibilidad para poder ser adaptados cuando la investigación lo requiera. De esta manera, expondré esos propósitos plasmados en objetivos, teniendo en cuenta que pueden surgir modificaciones o ampliaciones si el curso de la investigación así lo requiere, puntualizando que éstos son intenciones abiertas y flexibles que podrán tomar diferentes cauces para el logro de los mismos.

Objetivo General: “Conocer las consecuencias organizativas y curriculares que tiene la presencia de alumnado marroquí en los centros escolares”.

Atendiendo al objetivo principal de este proyecto de investigación, expondré los objetivos específicos que desembocaran en su desarrollo:

- Valorar el estado actual de integración escolar y social del alumnado de origen marroquí.
- Describir y analizar la organización establecida de los centros ante la llegada de alumnado de procedencia marroquí.
- Describir y analizar los cambios curriculares puesto en práctica en el centro orientado a integrar al alumnado de procedencia marroquí.

Estos objetivos enmarcan el diseño metodológico de mi proyecto de tesis doctoral pues de acuerdo con ellos definiré el desarrollo y las actuaciones de mi investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Para finalizar, ya sólo nos queda establecer el diseño metodológico que hemos elegido para llevar a cabo esta investigación. De acuerdo con la definición dada por Hernández Sampieri (2003), entiendo por investigación el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Se puede decir que hay distintos tipos de investigación en función de la disciplina que se pretende estudiar (medicina, política, educación, economía, etc.).

“La investigación educativa cumple su auténtica función cuando sirve para dar respuesta a los problemas que la sociedad en general y los centros educativos, como parte de esta sociedad tienen que resolver” (Leonor Buendía, 2000: 9).

Como señala Rafael Bisquerra (2009:38) se puede resumir la investigación en educación como un proceso o una actividad con tres características esenciales:

- Se desarrolla a través de los métodos de investigación.
- Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.
- Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Por otro lado, dentro de la investigación educativa según Medina Rivilla, A. (2003), podemos distinguir varias tendencias según los campos metodológicos: la investigación cualitativa, la crítica, la histórica, la hermenéutica, la curricular, la de acción, la etnográfica, sobre evaluación, los estudios de casos, la experimental, los estudios longitudinales, los métodos de investigación crítico postmoderno, la semiótica, la etnografía crítica, el modelo explicativo y la de constructivismo social. Estas tipologías en lugar de ser excluyentes pueden resultar complementarias en función del objeto de estudio a investigar.

Mi intención es comprender, interpretar y valorar, por lo tanto, adoptando la postura de Francesc Martínez (2009), quien recoge el enfoque propio de una investigación sobre evaluación con una metodología preferentemente cualitativa. Además mi investigación tendrá un carácter longitudinal, pues se hará un seguimiento a lo largo del tiempo de los cambios de comportamientos, aprendizajes y la evolución que se produzcan durante este periodo.

Es por todo ello por lo que centrándome según los objetivos propuestos en este trabajo, podremos determinar que se tratará de desarrollar una investigación etnográfica, donde el investigador/a participará en la vida diaria de las personas observando y escuchando con el fin de describir, interpretar y comprender arrojando luz sobre el tema que le preocupa (Goetz y Lecompte, 1988). Siguiendo esta clasificación, en este proyecto utilizaremos concretamente la estrategia metodológica del “estudio de casos”.

Mi trabajo de investigación está orientado, por su finalidad, a describir y ofrecer un planteamiento claro acerca de las consecuencias organizativas y curriculares dentro de un centro educativo. Por el grado de intervención podemos decir es de tipo naturalista

porque se realiza en una situación natural tal como es y sin el control riguroso propio de la investigación de laboratorio. Por todo esto me sitúo en el paradigma humanístico-interpretativo, de base naturalista-fenomenológico. Entre las definiciones que ilustran mejor el sentido de paradigma en el ámbito de la investigación educativa extraigo la siguiente cita:

“Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica es que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales” (de Miguel, 1988 citado en Rafael Bisquerra, 2009:66).

Este estudio se realizará en un Centro de Educación Infantil y Educación Primaria (en adelante, C.E.I.P) perteneciente a la provincia de Almería y más específicamente a la zona de Poniente. El centro deberá aprobar la autorización pertinente para la realización de mi proyecto. He de destacar que para el desarrollo del mismo previamente como investigadora deberé contar con dicha aprobación por parte del personal implicado de este centro obteniendo siempre un consentimiento informado y para el que respetaré la confidencialidad de cada uno de los participantes en todo momento. Conseguir este acceso es un tema delicado. Necesitamos el beneplácito de aquellos a quienes estudiaremos para realizar nuestro trabajo. Ellos deben comprender, en la medida en que nosotros podamos explicarlo, los propósitos de la investigación y cómo se realizará el estudio. Deben saber lo que ellos, en tanto que personas que dan su consentimiento, pueden esperar como resultado del trabajo (Eisner, 1998). Pero además, el mismo autor nos continúa explicando que conservar el acceso será tan delicado como obtenerlo. Una manera de conservar el mencionado acceso será no olvidar que en ese lugar, en todas las interacciones, los investigadores son los primeros y más destacados estudiantes de la situación. Con lo cual, esto es algo que deberé tener en cuenta en todo momento, es decir, soy un aprendiz más dentro de la clase.

En esta investigación que llevaré a cabo en el centro antes señalado, comenzaré una vez obtenidos los permisos, por la documentación y formación científica del tema seleccionado y de todos los temas que de alguna manera puedan aportar algo de modo transversal a mi investigación, este proceso no se interrumpirá en todo el tiempo que

La investigación. Mi actuación directa en el centro educativo, se iniciará por las observaciones, las que considero que, a través del diario de campo y las grabaciones, me proporcionarán un material muy rico para elaborar casi paralelamente a ellas las preguntas de las entrevistas que serán semiestructuradas y que tratará de cuestionarios abiertos a los que podré modificar cuando sea necesario. Estas entrevistas comenzarán posteriormente a las observaciones prolongándose durante la misma época en que se realicen las entrevistas para que exista una retroalimentación entre ambas técnicas y el producto obtenido sea más seguro y completo. En todo momento de la investigación se irán recopilando los resultados parciales que se entrelazarán para ir obteniendo la consecución de los objetivos, este proceso lo hemos plasmado en la cuarta fase con el nombre de triangulación. A continuación veremos las técnicas e instrumentos de recogida de datos, las cuales ya han sido mencionadas con anterioridad.

4.1.- Las técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la realización de esta investigación y tras analizar diversas técnicas, he elegido algunas de ellas las cuales explicaré en este apartado considerándolas convenientes ya que se ajustan al propósito de los objetivos elaborados.

- Análisis de documentos del centro: este análisis se llevará a cabo en la primera fase pudiéndose extender si lo consideráramos importante más tiempo; esta técnica implica conocer las características del centro y de su entorno cultural y socioeconómico.
- La observación: “es una destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente” (Adler y Adler, 1998). Los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días (Geer, 1964). Los observadores participantes "palpan la situación", "avanzan lentamente", "tocan de oído" (Johnson, 1975) y "aprenden a hacer los nudos" (Geer, 1964). En esta fase el observador intervendrá y recogerá lo observado a partir de situaciones reales. El filón más rico de información se descubre mediante la observación directa de la vida en las escuelas y las aulas. Lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, son candidatos principales para la atención. En todo momento en el proceso de observación trataré de establecer relaciones abiertas con los informantes comportándome de un modo tal donde ellos no me consideren como una persona intrusiva para lo cual, durante el periodo inicial será sumamente importante, más que el

observar, será el conocer el escenario y a las personas para posteriormente dar paso a la observación. Para ello se utilizará los siguientes instrumentos:

- Diario de campo: las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca (Taylor y Bogdan, 1987).
 - Grabación de vídeo: Otra fuente importante de información sobre las escuelas y aulas son las grabaciones instrumentos que frecuentemente revelan lo que las personas no dirían o no pueden decir (Eisner, 1998).
- La entrevista: existe una gran variedad de tipos de entrevistas, no obstante, atendiendo a Taylor y Bogdan (1986), nos encontramos con un tipo de entrevista denominada en profundidad que para nosotros será un referente fundamental. Utilizamos la expresión “*entrevistas en profundidad*” para referirnos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y las personas informantes. Estos espacios de diálogo interactivo están orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan, con sus propias palabras.
- Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Por lo que respecta a los tipos de entrevistas en un primer nivel realizaré entrevistas de diagnósticos para luego dar paso a las entrevistas de estudio las cuales deberán contener un objetivo claro, éstas serán semiestructuradas contando con una serie de preguntas troncales pero pudiendo dar lugar a la incorporación de preguntas nuevas que podré incorporar reconduciendo la entrevista sin perder de vista el objetivo de la misma. Los cuestionarios en los que se basarán las entrevistas serán abiertos dejando libertad al encuestado en su respuesta.

4.2- Plan de trabajo

El plan de actividades que he diseñado para poder realizar esta investigación lo he dividido en fases temporalizadas en las que se irán insertando los diferentes instrumentos y técnicas de recogida de datos. La investigación tendrá una duración de cuatro años escolares. En primer lugar, se deberá contar con la autorización de los centros y de los docentes que forman parte de la muestra para poder tener acceso y llevar a cabo el proceso, como ya lo hemos tratado anteriormente, el cual se desarrollará en una secuencia de cuatro fases que explicamos a continuación:

Primera Fase: documentación y formación

Se indagará en fuentes bibliográficas y en investigaciones para poder encauzar la investigación sobre una base sólida. Así como el análisis de los informes escolares, los periódicos y las estadísticas de la comunidad son relevantes y fuentes potencialmente reveladoras, ya que generan un contexto en el cual se puede profundizar en el significado.

La duración de esta fase comprenderá los cuatro años. Durante el primer año escolar (Septiembre-Junio), profundizaré documentándome para poder adquirir los conocimientos necesarios y así, poder formalizar las siguientes fases con fundamentos consistentes. Los tres siguientes años se continuará estudiando, profundizando y actualizando constantemente.

Segunda Fase: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos

Se llevará a cabo desde Noviembre del primer curso escolar a Junio, además de establecer qué aspectos deberá llevar el diario de campo en la observación y debiendo elaborar una guía abierta de preguntas para las entrevistas. También se convendrá tener en cuenta una preparación personal para la realización de las entrevistas y las observaciones.

Tercera Fase: recogida de información

Esta fase de recogida de información se corresponde con un periodo comprendido de Marzo del primer curso escolar a Junio del segundo curso escolar. Se aplicarán en la muestra seleccionada los instrumentos de recogida de información, comenzando por las

La presencia de alumnado de procedencia marroquí en los centros escolares: consecuencias organizativas y curriculares. Estudio de caso.

entrevistas individualizadas y luego, las observaciones, ya que habrá momentos en que éstas se lleven a cabo de forma paralela, resultando complementarias. Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos serán: el análisis de documentos del centro, la entrevista, la observación y dentro de ésta contaremos con un diario de campo y grabaciones.

Cuarta Fase: análisis de datos

El proceso de análisis de datos será sistemático y ordenado, la duración será desde Marzo del primer curso escolar hasta Junio del último curso. Inicialmente, se deberá transcribir el contenido de las entrevistas y los vídeos, contando con los apoyos necesarios. Posteriormente se realizará el análisis mediante la comparación, contrastación y ordenación, que se desarrollará a través de la técnica de “Análisis de contenido”. Se codificará la información en categorías provisionales que tomarán fuerza a través de la triangulación entendida esto en palabras de Denzin y Patton como “*la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos*” (Denzin, 1978; Patton, 1980).

La secuenciación de las actividades de investigación, se han ido especificado anteriormente en las diferentes fases, aunque a pesar de ello he elaborado a través del siguiente cuadro para facilitar la visión de mi proyecto, un cronograma temporalizado que se articulará según este planteamiento, no sin antes dejar claro que estas temporalidades podrán verse afectadas, por lo que mantendrán un carácter flexible en función del desarrollo de la misma:

Modelo de cronograma	Tiempo: 4 años escolares.			
Actividades / Tareas	Sept.-Jun. 2012-13	Sept.-Jun. 2013-14	Sept.-Jun. 2014-15	Sept.-Jun. 2015-16
Primer contacto con los centros, obtención de autorización.	1º mes			

La presencia de alumnado de procedencia marroquí en los centros escolares: consecuencias organizativas y curriculares. Estudio de caso.

Primera Fase de documentación y formación.				
Segunda Fase: preparación y elaboración de instrumentos de recogida de datos		Nov.– Junio		
Tercera Fase: recogida de información	Marzo		Junio	
Cuarta Fase: análisis de datos, triangulación.	Marzo			Junio

Tras la explicación de mi Proyecto de Tesis, espero en todo momento el cumplimiento de mis objetivos propuestos, y con ello aportar de manera positiva no sólo a las ciencias sociales, sino y más importante, a esas personas a las que va destinada la investigación ayudarles a poder obtener una óptima presencia y logro de una competencia global que les permita poder desarrollarse, como ya he mencionado en el apartado de justificación de manera personal y profesional para adquirir y conquistar la autonomía que tanto necesitan, comenzando de esa forma a ser los autores de sus propias vidas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P. A. y Adler, P. (1998): *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- Aja, E. (2001): La regulación de la educación de los inmigrantes. En VV.AA., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa (pp. 69-98).
- Banks, J.A. (1974): *Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals*. Trabajo presentado a la Association for Supervision and Curriculum Development Institute on Cultural Pluralism, Chicago.
- Barton, L. (Ed.) (1988). *The politics of special educational needs*. Lewes: Falmer Press.
- Benney, M. y Hughes, E.C. (1970): "Of Sociology and the interview", en N. K. Denzin (comp), *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago, Aldine, (pp. 175-181).
- Bisquerra Alzina, R. (2009): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delgado-Gaitán, C. (1992): *Destacando la cultura en la educación multicultural. «Hacia una educación multicultural»*. Granada. Ed. Universidad de Granada.
- Denzin, N. (1978): "The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods", 2ª. ed., Nueva York, McGraw-Hill.
- Eisner, E. (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling politics. A comparative approach to Education Policy and disability*. Falmer: Londres
- García, F. J., Granados, A. y García-Cano, M. (1999): La transmisión de discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. En García F. J. y Granados A. (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta (pp. 169-208).
- García, C. (1996) *La enseñanza de la lengua para personas extranjeras con dificultades: una propuesta didáctica*. En *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació SER.GI (157-180).

- García, R.L.: *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education*. Fastback 107. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind., 1978.
- Geer, B. (1964): "First day in the field", en P.E. Hammond (comp), *Sociologist at Work*, Nueva York, Basic Books (pp.322-344).
- Goetz, J.P. Y Lecompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerrero, P. (1999a.): "La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la escuela", en *Reflexiones sobre interculturalidad*. (Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural", Quito. Ed. Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P. (1999b.): "Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social", en Ortiz, P. (editor), *Comunidades y conflictos socioambientales. Experiencias y desafíos en América Latina*, Abya Yala, Quito. Ed. Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández Sampieri, R. (2003): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Johnson, J.M. (1975): *Doing Field Research*, Nueva York, Free Press.
- Leicester, M. (1992): *Antiracism versus the new multiculturalism: Moving beyond the interminable debate*. En Lynch, J.; Modgil, C. y Modgil, S. (eds.), *Cultural diversity and the schools. Equity or excellence? Education and Cultural Reproduction*, Vol. 3. Londres: Falmer Press (pp.215-230).
- Llanes, J. R. (1980): *Moving toward cultural pluralism, part II: Enculturation within group culture-clusters*.
- Martínez Olmo, F. (2009): *La investigación evaluativa*. En Rafael Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. (pp. 425-447).
- Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo S. (2003): *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Ed. Universitas.
- Morales, M. (1999): *El multilingüismo como recurso didáctico en la E.S.O*. En Checa, F. y Soriano, E. (eds.), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria-Antrazyt (pp. 275-290).
- Pallaudarias, J. M. y J. Feu (1997): *La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural*.

- En García F. J. y Granados A. (eds.) Educación: Integración o exclusión de la diversidad cultural. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales (pp. 35-48).
- Patton, R. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, Sage.
 - Pulido, R. (2009): “Diversidad étnico-cultural del alumnado y organización de los centros escolares: Primeros pasos de un camino sin retorno.” Almería. Ed. Universidad de Almería.
 - Seifer, N.: *Education and the New Pluralism: A Preliminary Survey of Recent Progress in the 50 States*. Trabajo presentado en el «Annual Meeting of the National Coordinating Assembly on Ethnic Studies», Detroit, 1973.
 - Solomon, Y. D. (1988): *Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies*. *Social Studies* (pp. 256-259).
 - Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
 - Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
 - Trueba, H. T. (1974): *Bilingual-bicultural education for Chicanos in the Southwest*. *Council on Anthropology and Education Quaterly* (pp. 8-15).
 - Viñas, J. (1999): *Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural*. En Essomba M. A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó (pp. 57-64).
 - *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948.
 - *Constitución Española*, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978.
 - *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de Mayo, de Educación.
 - *Ley 9/1999*, de 18 de Noviembre, de Solidaridad en Educación.
 - *Decreto 85/1999*, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.

La presencia de alumnado de procedencia marroquí en los centros escolares:
consecuencias organizativas y curriculares. Estudio de caso.

- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Plan Andaluz de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante. Sevilla: Junta de Andalucía.