

IV. Marco interpretativo, estudio del análisis de datos

IV. I. Estamentos educativos y diferencias culturales. Estudio cualitativo de las opiniones de los diferentes sectores

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidad de Granada, España

Resumen

En este trabajo nos dedicamos a realizar un estudio en profundidad del análisis cualitativo de los datos extraídos de los cinco protocolos diferentes de entrevistas semiestructuradas –diseñadas, validadas y aplicadas en anteriores trabajos de investigación llevados a cabo por el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*), del que soy Responsable desde su creación en 2001-, una para cada uno de los Sectores Educativos [Alumnado, Padres/Madres, Profesorado, Equipo Directivo y Personal de Administración y Servicios] que hemos trabajado en el desarrollo del presente Proyecto de Investigación EEDCA (Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la socialización).

Palabras clave

Análisis cualitativo, Entrevistas semiestructuradas, Sectores educativos

Abstract

In this investigation we examined data gleaned from responses given by participants from five Educational Sectors (Students, Parents, Teachers, Administrators, and Secretarial and Maintenance Personnel) to a set of five semi-structured interviews, devised to delve into their knowledge and opinions about cultural diversity in primary and secondary schools. They were designed and validated in a previous investigation conducted by our Research Group (HUM-742, Educational Development of Didactics in Andalusia, D.E.Di.C.A.). The

interview protocols were the main research instrument used in the Research and Development Project: Educational Sectors and Cultural Diversity in Students: Design of Educational Activities for the Development of Socialisation (2010).

Keywords

Qualitative analysis, Educational sectors, Semi-structured interviews

IV. I. Instrumentos de recogida de datos y criterios de selección de la muestra

Como estrategia de recogida de información, hemos utilizado la entrevista semiestructurada. Se diseñaron 5 protocolos de entrevistas, dirigida cada una de ellas a los diferentes sectores educativos: equipo directivo, profesorado, personal de administración y servicios, padres/madres y alumnado.

Queremos dejar constancia –antes de seguir avanzando en el tema- que previo a la aplicación de los cuestionarios en los centros educativos, desde la dirección del Grupo de Investigación se dirigieron cartas a todas las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia de muchas ciudades españolas, para solicitar el pertinente permiso de acceso a los centros educativos, explicando la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación. El resultado fue el ya consabido: que la mayoría no respondió y las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia que sí lo hicieron (precisamente las de las provincias en las que hemos realizado la aplicación de los cuestionarios), lo hicieron informando de manera favorable nuestro trabajo y facilitándonos el acceso a los centros educativos. En el caso de Portugal, este primer acceso fue llevado a cabo a través de las DRE's (Direcções Regionais de Educação).

Una vez cumplido este primer trámite ético, que debe presidir el inicio de toda investigación de estas características, los participantes nos presentamos en los centros educativos –previa cita con el equipo directivo de cada uno de ellos–, para exponerles de manera personal la temática, objetivos, alcance y resultados esperados con el Proyecto de Investigación y formalizando un '*contrato ético de fidelidad, confidencialidad e información*' de los datos que obtuviéramos en nuestro estudio, para que si con alguno de ellos no estuvieran conformes, procederíamos a retirarlo del trabajo.

El paso siguiente fue tomar contacto con el profesorado, el personal de administración y servicios y las asociaciones de padres/madres, para darnos a conocer, dar a conocer el propósito de la investigación y contar con su consentimiento; en el caso de las asociaciones de padres/madres este contacto revistió una doble importancia, ya que no sólo nos dirigíamos a ellos como potenciales participantes en

las respuestas a nuestros cuestionarios, sino que además lo hacíamos desde su papel como tutores legales de sus hijos, ya que sin su consentimiento informado, no nos hubiéramos permitido trabajar con menores de edad, bien que sabíamos a ciencia cierta que preservaríamos su intimidad a toda costa.

Una vez obtenidos todos estos permisos, fue cuando –por fin– pudimos comenzar con la recogida de datos para nuestro estudio. Por lo tanto, los *criterios de selección de la muestra*, independientemente de las ideas preconcebidas que cada miembro del Grupo de Investigación pudiera tener en un principio, tuvieron que plegarse a la realidad de lo que teníamos: qué Delegaciones Provinciales de Educación –Direcções Regionais de Educação– daban su permiso, qué equipos directivos de qué centros nos permitían la entrada al mismo, qué equipos directivos o miembros del mismo, qué profesorado, qué miembros del personal de administración y servicios, qué padres/madres querían colaborar y daban permiso para que colaboraran sus hijos/as y por fin, qué alumnado habría de ser albo de responder a nuestras entrevistas.

De entre los objetivos del estudio, señalar el **objetivo general**: Facilitar la adaptación de las tareas del alumnado en las diferentes áreas educativas. Este objetivo general se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Conocer la realidad educativa que se vive en los centros multiculturales.
- Evitar actuaciones que discriminen y/o limiten la participación del alumnado en clase.
- Elaborar y publicar materiales didácticos, de apoyo y asesoramiento acordes con la realidad de las aulas.
- Fomentar la participación del alumnado en situación desventajosa en las actividades del centro.
- Favorecer la elaboración de Proyectos de Centro que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas.
- Mejorar el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio mediante la formación permanente del profesorado.
- Reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del Proyecto.
- Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
- Adaptar progresivamente al alumnado a las pautas de conducta propias de la institución escolar.
- Potenciar el aprendizaje gradual de la lengua española y/o portuguesa como vehículo de la enseñanza.
- Mantener y valorar la cultura de origen, procurando que el alumnado

extranjero no pierda sus referentes culturales.

- Favorecer un clima educativo-social de convivencia, respeto y tolerancia.
- Educar en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos derechos humanos universales.
- Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural.
- Impulsar planes de colaboración entre varios centros para permitir el desarrollo de acciones de integración social.
- Promover el desarrollo de la socialización mediante actividades escolares.

Partimos de los objetivos planteados al inicio de la investigación y de la literatura relacionada con el tema y así diseñamos un primer protocolo de entrevista para cada uno de los sectores educativos mencionados anteriormente. En ese primer diseño se incluyó –además de las preguntas–, un cuadro de identificación al comienzo de cada uno de los tipos –salvo en las dirigidas al alumnado, para evitar cualquier posible pista sobre identificación–, para obtener una información adicional de los entrevistados que pudiera resultar de utilidad para la investigación.

Ese primer diseño con el protocolo provisional, fue pasado a una pequeña muestra de población susceptible de intervenir en el estudio para realizar una primera validación. En este sentido, preguntamos a esos entrevistados-validadores que señalaran aquellas cuestiones que no comprendieran, las que les resultaran irrelevantes y que añadieran las cuestiones que consideraran oportunas. Tras la revisión de esas entrevistas y la nueva información que nos aportaban, se reformularon algunas cuestiones y se complementaron algunos ítems, que tras dar una segunda revisión a la literatura específica y relevante sobre el tema creímos conveniente añadir.

Esta fase de muestreo previo y realización de una segunda revisión de la literatura tuvo lugar durante el curso 2003-2004; a continuación, procedimos a pasar los protocolos de los cuestionarios a un primer grupo constituido por las primeras 314 entrevistas. Cuando concluimos esa fase de *pasación*, procedimos al estudio y análisis de los datos obtenidos, tanto desde la vertiente cualitativa como desde la cuantitativa y procedimos a la publicación del libro¹ que culminaba el proyecto de investigación que el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) había completado con éxito.

Con posterioridad, durante el curso 2005-2006, y utilizando los protocolos de las entrevistas ya validadas, el mismo Grupo de Investigación llevamos adelante el Proyecto de Investigación titulado Di.C.A.D.E. (*Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión*

Artística), que también fue culminado con éxito y se publicó el correspondiente libro².

A estas alturas, ya no se puede dudar de la validez de los protocolos de las entrevistas semiestructuradas que venimos utilizando en nuestras investigaciones, y que pasamos a insertar en estas páginas, no sin antes referir que la mayoría de las mismas han sido contestadas por escrito por nuestros informantes-colaboradores, ya que al ser bastante extensa la muestra del estudio, esta estrategia de recogida de la información nos pareció la más conveniente; en algunos casos hemos realizado algunas entrevistas personales al alumnado a través de sus tutores y con el consentimiento de sus padres, porque en el caso de los más pequeños presentaban algunas dificultades a la hora de comprender y responder a los interrogantes que planteábamos³.

Entrevistas semiestructuradas

Alumnado

1. ¿Sabes lo que es la multiculturalidad?
2. ¿Piensas que somos todos iguales o diferentes? ¿Por qué?
3. ¿Crees que por ser de distinta etnia o nacionalidad tenemos que tener diferentes derechos? ¿Por qué?
4. ¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, escuela, barrio, compañeros y compañeras)? Explica en qué situación tiene lugar y por qué crees que ocurre.
5. Dentro de tu escuela ¿observas algún trato diferente hacia algún/a alumno/a por parte de profesores, padres u otros alumnos? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?
6. En tu grupo o clase, ¿hay algún niño o niña de diferente etnia o nacionalidad? Especificalo.
7. ¿Crees que es diferente a ti? Si la respuesta es afirmativa ¿en qué situaciones lo has comprobado?
8. A la hora de jugar o de realizar un trabajo en grupo, ¿cuentas con él o ella? ¿Por qué?
9. ¿Participa en todas las actividades, juegos, fiestas, etc. que realizáis?
10. ¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar todos los tratos diferentes hacia otras personas que observas a tu alrededor?
11. ¿Has estado alguna vez en otro país?
12. ¿Qué fue lo que más te gustó de allí? ¿Y lo que menos te gustó?

13. Si has estado en otro país o conoces a alguna persona de distinta etnia o nacionalidad, ¿qué opinas de las costumbres que tienen diferentes a las de aquí?
14. ¿Has probado la comida típica árabe, mejicana, china, o de algún otro lugar? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

Padres/madres

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Nivel de estudios:

Número de hijos:

Nacionalidad:

Etnia:

Edad del cónyuge:

Ocupación del cónyuge:

Nivel de estudios del cónyuge:

Nacionalidad del cónyuge:

Etnia del cónyuge:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de diferentes etnias o nacionalidades hay en la clase de su hijo?
2. ¿Le da importancia al hecho de que haya alumnos de diferentes etnias y nacionalidades en la clase de su hijo?
3. ¿Existe algún problema debido a esta diversidad?
4. ¿Acude con frecuencia a las tutorías?
5. ¿Qué aspectos de la educación de su hijo le preocupan más?
6. ¿Conoce algún amigo de su hijo que sea de distinta etnia o nacionalidad a la suya?
7. ¿Trae a casa su hijo compañeros de otras nacionalidades o etnias diferentes a la suya?
8. ¿Cuántos de esos alumnos son de etnias o nacionalidades diferentes a la de su hijo?

9. ¿Pertenece al AMPA?
10. ¿Conoce a los padres de alumnos de distintas etnias y nacionalidades? ¿Cuál es su relación con ellos?
11. ¿Le gustaría que su hijo conociera la cultura de los alumnos de diferente etnia o nacionalidad que hubiese en su clase?
12. ¿Participa en las actividades programadas por el centro como salidas, semana cultural, etc...?
13. ¿Está contento por las notas obtenidas por su hijo?
14. ¿Ha tenido su hijo algún problema con algún alumno de su centro? ¿Sabe si era de etnia o nacionalidad diferente a la de su hijo?
15. ¿Sabe usted qué significa el término “multiculturalidad”?
16. ¿Qué medios utiliza el centro para afrontar *el problema* de la multiculturalidad (conocimiento del folclore, gastronomía, geografía, monumentos...)?
17. ¿Cree que estos medios promueven el conocimiento entre las distintas culturas que conviven en el centro?
18. ¿Qué otros medios propone usted?
19. ¿Se ha preocupado usted por conocer otras culturas diferentes a la suya?
20. ¿Ha procurado “entender” estas culturas?
21. ¿Recibe beca o algún tipo de ayuda para la educación de su hijo?, ¿de qué organismo o institución procede esa ayuda?

Profesorado

Edad:

Sexo:

Años de experiencia docente:

Áreas que imparte:

Niveles:

1. ¿Cuántos alumnos tiene en clase?
2. ¿Cuántos alumnos son de nacionalidad distinta a la española?
3. ¿Cuántos alumnos de diferentes etnias hay en clase?
4. ¿Cuántos alumnos asisten a clases de apoyo? ¿Cuántos alumnos de ellos son de otra nacionalidad o etnia?
5. ¿Existe una escuela hogar en el complejo escolar? ¿Cuántos alumnos se benefician de ella? ¿Cuántos son de nacionalidades o etnias diferentes?
6. ¿Los alumnos de distintas etnias y nacionalidades están integrados en el grupo-

clase o forman grupos individuales?

7. Dentro de la clase ¿los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades se sientan indistintamente con compañeros de su misma o distinta etnia o nacionalidad? ¿Se agrupan por géneros?
8. ¿Utiliza alguna estrategia a la hora de ubicar a los alumnos dentro de la clase?
9. ¿Qué tipo de juegos comparten en el recreo los niños?
10. ¿Cómo se plantea la elaboración de las programaciones de las materias que imparte?
11. ¿Lleva a cabo una atención individualizada en el aula? ¿Cómo?
12. ¿Realiza adaptaciones curriculares?
13. ¿Existe un proyecto común entre los profesores a la hora de abordar el hecho de la multiculturalidad en las aulas?
14. ¿Existe un Departamento de Orientación (En el caso de Secundaria)? ¿Atiende a las necesidades que provoca la multiculturalidad en las aulas?
15. ¿Utiliza recursos o materiales individuales a la hora de abordar la multiculturalidad? ¿Cuáles son esos materiales?
16. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en el quehacer diario? ¿Cuáles son sus dificultades en el trabajo diario de la clase?
17. ¿Existen clases extraescolares que permitan el acercamiento entre distintas culturas?
18. ¿Los responsables de estas clases son profesores del centro o vienen de fuera? ¿Participa usted en estas actividades?
19. ¿Acuden los padres con regularidad a las tutorías? ¿Qué padres lo hacen con más frecuencia los de diferente nacionalidad o etnia o los españoles?
20. ¿Transmiten los padres en la tutoría preocupación por el hecho de la multiculturalidad en las aulas? ¿Qué tipo de problemas plantean?

Equipo directivo

1. N° de alumnado del Centro.
 2. Niveles educativos que abarca.
 3. N° de etnias diferentes en la población escolar (alumnado, profesorado) y tipos.
 4. Número y tipos de diferentes nacionalidades entre la población escolar.
 5. ¿Plantea algún tipo de problema este hecho?
 6. ¿Es igual el nivel de integración de las diferentes etnias y/o nacionalidades en el sistema educativo?
 7. ¿Hay diferencias de comportamiento respecto al género (niños y niñas)?
 8. ¿Cómo asume el Centro el hecho de la multiculturalidad?
-

9. En caso de existencia de alumnado musulmán ¿responden a los deberes escolares los viernes o lo usan como su día sagrado?
10. ¿Qué ocurre durante el Ramadán?
11. ¿Presenta al alumnado algún tipo de queja?, ¿dan sugerencias?, ¿cómo se resuelven?
12. ¿Qué ocurre durante las clases de Religión con el alumnado de otras religiones?

P.A.S. (Personal de administración y servicios)

Edad:

Sexo:

Ocupación:

Años que lleva desempeñando ese puesto:

Nivel de estudios:

Estado civil:

Número de hijos:

Nacionalidad:

1. ¿Sabe cuántos alumnos de etnias o nacionalidades diferentes a la suya hay en el centro?
2. ¿Ha advertido usted un aumento en la cantidad de alumnos inmigrantes en relación al curso pasado?
3. ¿Cuántos niños de diferentes etnias o nacionalidades hay en el centro? ¿Cuántos son de distinta etnia? ¿Cuántos de diferente nacionalidad?
4. ¿De qué países, según usted, hay más cantidad de niños?
5. ¿Cómo reconoce que algún niño o niña no es español? Marque lo que corresponda:
 - o Por su habla.
 - o Por su aspecto.
 - o Por su nombre.
 - o Porque alguien se lo ha dicho.
6. ¿Advierte diferencias en el comportamiento del alumnado de etnia o nacionalidad diferente la dominante en el centro escolar? ¿Cuáles son esas diferencias? ¿A qué factores pueden atribuirse dichas diferencias?
7. Los niños españoles ¿vienen limpios y aseados a clase?, ¿y los que son de

- diferente etnia o nacionalidad?
8. ¿Cómo es el trato de los niños no españoles hacia usted? ¿Y el de los españoles?
 9. ¿Qué alumnos suelen llegar tarde al centro escolar? (Indicar edad, nacionalidad o etnia, si van acompañados de los padres o no).
 10. ¿Qué alumnos suelen quedarse por los pasillos o en el recreo para no acudir a clase?
 11. ¿Quiénes faltan más a clase?
 12. Al entrar al colegio ¿qué estado de ánimo reflejan los niños que son de distinta etnia o nacionalidad?
 13. Durante el mes de Ramadán ¿advierde diferencias en el comportamiento de los niños magrebíes?
 14. ¿Cuenta con servicio de comedor el centro? ¿El menú es el mismo para todos los niños o hay diferencias según la etnia o nacionalidad de los niños?
 15. ¿Se producen enfrentamientos entre alumnos de diferentes etnias o nacionalidades en pasillo y demás recintos del centro?
 16. ¿Cree usted que es enriquecedor para nuestros niños que se comuniquen con compañeros que hablan otro idioma diferente o tienen otra cultura?
 17. ¿Son más disciplinados los niños españoles o los no españoles?
 18. Según lo que aprecia en el recreo, quiénes, según su opinión, se alimentan mejor, ¿los niños españoles o los no españoles?
 19. ¿Ha notado algún cambio en la conservación de las instalaciones fuera de lo normal? ¿A qué factor atribuyen ese cambio si es que existe?
 20. ¿La higiene y cuidado personal de los niños es correcta? Si existen problemas de higiene ¿a qué factores lo atribuye?
 21. ¿Hay muchos adolescentes que fuman fuera de las horas de clase en pasillos, baños, patio, etc.? ¿Cuáles son las características de estos niños?
 22. ¿Observa la existencia de grupos marginados en el centro por su condición cultural, religiosa, etc.?
 23. ¿Existen grandes diferencias de niveles económicos entre los alumnos del centro? ¿En qué aspectos lo ha notado?
 24. ¿Respetan todos los niños las pautas sociales de convivencia normales a su edad (saludo, dar las gracias, etc.)? Si hay niños que no lo hacen ¿a qué atribuye esta falta de educación?
 25. ¿Tiene hijos en el centro?
 26. Desde que comenzó a trabajar en este centro ¿ha notado una mayor afluencia de niños procedentes de otros países, culturas o etnias?
 27. Esta nueva realidad ¿ha provocado cambios en su trabajo? ¿Estos cambios han sido positivos o negativos?
 28. ¿Ha recibido alguna formación adicional para abordar esta nueva situación?
-

29. ¿Se ha dotado el centro de nuevos espacios o materiales para abordar esta situación?
30. ¿Ha notado comportamientos de marginación en la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hacia los niños de otras culturas, nacionalidad o etnias?
31. ¿En algún momento ha tratado de alguna manera especial (positiva o negativa) a algún niño? ¿Por qué razones?

IV. II. Características de la muestra

Como hemos referido en epígrafes anteriores, el presente trabajo es para el Equipo que lo ha llevado adelante una continuación de dos anteriores –que en su momento tuvo financiados el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) – por el ahora llamado Vicerrectorado de Política Científica e Investigación –antes Vicerrectorado de Investigación– de la Universidad de Granada, dentro del Plan Propio; estoy haciendo alusión al que titulamos I.M.A.D.T.E.O. (*Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*), y el que llamamos Di.C.A.D.E. (*Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística*).

Este trabajo –E.E.D.C.A. (*Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la socialización*) – se propuso como objetivo principal, recoger para su estudio las percepciones de los diferentes sectores educativos –sobre su propio posicionamiento–, ante el reto de las cada día más evidentes diferencias culturales del alumnado en los centros educativos de niveles no universitarios de España y Portugal, partiendo de protocolos de entrevistas semiestructuradas (ya validadas por nuestro Grupo de Investigación en anteriores investigaciones), pasadas en Centros de Educación Primaria y Secundaria de diferentes provincias españolas (Almería, Barcelona, Granada, Málaga, Navarra, Sevilla y Toledo) y en escuelas de educación primaria, secundaria e institutos de Portugal (Área Metropolitana de Lisboa).

De los centros que han participado en este estudio, no todos han querido que figuraran sus nombres, algunos han preferido quedar en el anonimato, pero vaya desde aquí para todos, nuestro agradecimiento por posibilitarnos realizar este trabajo.

Pasamos a explicitar los nombres de los que nos han autorizado a hacerlo:

- CEIP *La Chanca*, de Almería capital.
- CEIP *Arzobispo Moscoso* de Víznar, Granada.

- CEIP *Gran Capitán* de Íllora, Granada.
- CEIP *Federico García Lorca* de Granada capital.
- Colegio de *Prácticas nº 1* de Málaga capital.
- CEIP *Juan Ramón Jiménez* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Miraflores* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Salduba* de Marbella, Málaga.
- CEIP *Nuestra Señora del Carmen* de Marbella, Málaga.
- CEIP *San Juan de la Cadena* de Pamplona, Navarra.
- CPR de *Puente la Reina*, Navarra.
- CEIP *Josefa Navarro Zamora* de Coria del Río, Sevilla.
- CEIP *Santa Bárbara* de Villacañas, Toledo.
- Escola *Sant Jaume de la FEP* de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- Col·legi *Salesians d'Horta* de Barcelona capital.
- Escola *Joan Pelegrí* de Barcelona capital.
- Escola *Els Quatre Vents* de Canovelles (Barcelona).
- Escola *Pía Luz Casanova* de Barcelona capital.
- Escola *El Terrall* de Castellserà (Lleida).
- Escola *Tecla Sala* de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- SESO *Virgen de las Nieves* de Peligros, Granada.
- IES *Camilo José Cela* de Campillos, Málaga.
- IES *Enrique de Arfe* de Villacañas, Toledo.
- IES *Garcilaso de la Vega* de Villacañas, Toledo.
- IES *La Sista* de Sonseca, Toledo.
- IES *Marta Mata* de Montornés del Vallés (Barcelona).
- IES *Can Peixauet* de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona).
- Han participado además de estos 27 que terminamos de explicitar, 2 centros educativos de Málaga y 3 centros privados de educación primaria, secundaria e institutos) del Área Metropolitana de Lisboa (Portugal). Un total de 32 centros educativos en los que hemos recogido 760 Entrevistas.

[Siglas: - CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria), - CPR (Colegio Público Rural), - IES (Instituto de Enseñanza Secundaria {Obligatoria y Postobligatoria}), - SESO (Sección de Enseñanza Secundaria Obligatoria), - IESO (Instituto de Educación Secundaria Obligatoria)].

Si atendemos a la distribución por Centros Educativos del número de las entrevistas realizadas:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	24
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sisla</i> de Sonseca, Toledo,	9
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
- TOTAL	760

Distribuidas de la siguiente manera entre los diferentes sectores educativos:

- Equipo Directivo	35
- Profesorado	115

- Alumnado	338
- Padres/Madres	232
- P.A.S.	40
	—
- TOTAL	760

Si atendemos a su distribución entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, queda de la siguiente manera:

- Educación Infantil y Primaria:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio <i>de Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de	
- L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	24
	—
- TOTAL	620

- Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato:

- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sisle</i> de Sonseca, Toledo,	9
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	140

De ese total, ya fueron usadas para anteriores trabajos de nuestro Grupo de Investigación 314 desglosadas por centros:

- CEIP <i>La Chanca</i> de Almería,	81
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	19
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	13
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	66
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	18
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	23
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	4
- CEIP Santa Bárbara de Villacañas, Toledo,	24
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	3
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	13
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	25
- IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	16
- IES <i>La Sisle</i> de Sonseca, Toledo,	9
<hr/>	
- TOTAL	314

Su distribución por Sectores Educativos queda de la siguiente manera:

- Equipo Directivo	20
- Profesorado	56
- Alumnado	128

- Padres/Madres	97
- P.A.S.	13
<hr/>	
- TOTAL	314

Como comenté anteriormente para el presente trabajo nos hemos valido tanto de “nuevas entrevistas” recogidas en el curso 2008-2009, como de las ya realizadas para los Proyectos anteriores.

Para este trabajo, las recogidas nuevas desglosadas por centros:

- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de	
- L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pia Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	446

Si diferenciamos entre Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Educación Secundaria y Bachillerato, queda:

- *Educación Infantil y Primaria:*

- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	36
- Colegio <i>de Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	58
- CEIP (2) de Málaga,	41
- CEIP (3) de Málaga,	14
- Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	5
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	5
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellersà (Lleida),	5
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	5
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	52
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	26
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	110
<hr/>	
- TOTAL	372

- *Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato:*

- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	5
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona),	5
- SECUNDARIA (1) de Lisboa}	
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	64
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	
<hr/>	
- TOTAL	74

Desglosadas por Sectores Educativos, quedan con las siguientes cifras:

- Alumnado	210
- Padres/Madres	135
- Profesorado	59
- Equipo Directivo	15
- P.A.S.	27
<hr/>	
- TOTAL	446

IV. III. Estudio del análisis cualitativo de datos

La gran cantidad recogida de información ha sido analizada en base a la obtención de una secuencia coherente de datos partiendo de categorías definidas durante el proceso de análisis. Dadas las características de los instrumentos de recogida de datos –las entrevistas ya presentadas–, optamos en esta ocasión por realizar un estudio cualitativo *manual* o *Análisis Fundamentado* (como la terminología puntera ha dado en llamar⁴) en vez de recurrir a los consabidos paquetes informáticos que lo realizan, dado que al existir cinco protocolos diferentes de entrevistas cualquier programa informático para su análisis nos hubiera dificultado más la realización del análisis cualitativo en vez de facilitárnoslo.

Hemos efectuado pues, como venimos refiriendo, el análisis de contenido manualmente (o hemos aplicado un *análisis fundamentado* –como se prefiera–), en virtud de que las informaciones proporcionadas por los entrevistados no nos parecieron linealmente subsumibles para las posibilidades de una configuración mecánica. Se verifican muchas formas diferentes de contestar a las respuestas, que demandan una constante interpretación por parte del investigador, de forma que el procedimiento mecánico resultaría más demorado al final y con un resultado menos satisfactorio para esta investigación. La versión en términos meramente técnicos y operativos de un material textual es insuficiente, y nunca permite dispensar la intervención de la lectura y juicio crítico del investigador, a quien compete el hecho último de la interpretación y comprensión críticas del texto. Los diversos sentidos posibles, sus convergencias y divergencias, se tornan así más fácilmente captables. Por otra parte, nos decantamos por incluir algunos fragmentos *completos, íntegros*, es decir, no eliminar los elementos que cambian –aunque muy sutil e inadvertidamente– su sentido y los tornan no amoldables a las ideas previas y preconcebidas, lo que implica que haya casos en los que se debía de mantener el *co-texto* de esos fragmentos (Van der Maren, 1996: 137-138). Esto es un argumento más a favor de que el análisis de contenido se haya hecho manualmente (*análisis fundamentado*); el procedimiento mecánico se adecúa más particularmente a las unidades de registro equivalentes a palabras-término (Navarro; Díaz, 1999: 192; Callejo, 2001: 157)⁵.

El modelo de análisis que hemos utilizado es el modelo en espiral que proponen Miles y Huberman (1984), que implica la diferenciación del trabajo en tres etapas, formando junto a la recopilación de datos un proceso interactivo y cíclico; estas etapas son:

- Reducción de datos: implica la selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos.

- Estructuración y presentación: es referida esta fase a la organización de la información.
- Extracción de conclusiones y verificación: aquí extraemos y verificamos las conclusiones a partir de los datos obtenidos en las fases anteriores.

El sistema de categorías utilizado para el análisis cualitativo de los datos en este trabajo ha sido el mismo que el utilizado en el trabajo *IMADTEO*⁶, y que son para cada uno de los Sectores Educativos estudiados las siguientes:

Categorías de análisis para las entrevistas del sector alumnado:

- Conocimiento del término multiculturalidad.
- Percepción de la igualdad y diferencia entre las personas.
- Percepción de los derechos humanos.
- Diferencias de aptitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura.
- Percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas.
- Relación con los otros.
- Soluciones que aportan para evitar las diferencias.
- Conocimiento que tienen de otros países y culturas.
- Opinión de las otras culturas.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector padres/madres:

- Elementos importantes en la educación de sus hijos.
- Conocimiento de la realidad multicultural.
- Propuestas que se realizan desde el centro ante esta nueva realidad.
- Propuestas de los/as padres/madres ante esta realidad.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector profesorado:

- Estrategias para la elaboración de las programaciones.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Recursos didácticos con los que cuentan para la atención individualizada.
- Grado de participación del alumnado extranjero en clase.
- Dificultades del alumnado extranjero en clase.
- Tipos de juegos que comparte el alumnado.
- Relación de los padres/madres con el centro: nivel de participación en las tutorías.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector equipo directivo:

- Forma en la que el centro asume la multiculturalidad.
- Grado de integración de las diferentes culturas.
- Problemas que conlleva el hecho de la multiculturalidad.
- Quejas del alumnado ante esta situación.
- Hechos significativos que se producen en el mes de Ramadán.
- Asignaturas alternativas a la Religión Católica.
- Criterios para la asignación del alumnado.
- Criterios para la asignación del profesorado.
- Actividades de formación permanente.
- Grado de información sobre innovación educativa.
- Implicación del AMPA en relación a la realidad multicultural del centro.

Categorías de análisis para las entrevistas del sector personal de administración y servicios (P.A.S.):

- Grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero.
- Estrategias que utilizan para reconocer al alumnado extranjero.
- Pautas de comportamiento. Diferencias entre el alumnado español y extranjero.
- Diferencias en la higiene.
- Diferencias en el mes de Ramadán.
- Diferencias en el estado de ánimo.
- Trato con el alumnado.
- Grado en el que ha afectado la nueva realidad a su desempeño profesional.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector alumnado

Del sector educativo que nos queda por analizar, el Sector Alumnado, tenemos un total de 338 entrevistas, de las que 128 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 210 a esta segunda.

Al igual que con las entrevistas realizadas a los otros sectores educativos, en el caso de las del Sector Alumnado, hemos preservado especialmente la identidad del alumnado participante, por tratarse en muchos casos de menores de edad, por lo que no podemos hacer distinciones entre las respuestas dadas por alumnos y/o alumnas. Lo que sí que podemos reseñar es el hecho de que no se trata de alumnado de la etapa de Educación Infantil (2-6 años) ni del Primer Ciclo de la Educación Primaria (6-8

años), por no estar estas etapas evolutivas con las suficientes capacidades críticas ni con soltura en las operaciones de lectoescritura.

Lo señalamos al comienzo de este estudio de análisis cualitativo de los datos, pero queremos volver a dejar constancia de que las respuestas que nos proporcionó el alumnado colaborador fueron obtenidas de forma 'limpia' una vez obtenidos los pertinentes permisos de las Delegaciones Provinciales de Educación (Direcções Regionais de Educação), Equipos Directivos de los centros, Profesorado Tutor y Padres/madres de los/as implicados/as.

Analizando las respuestas que nos han facilitado, ordenadas por categorías –como venimos haciendo con el resto de sectores educativos–, comenzamos por referirnos al **conocimiento del término multiculturalidad** que poseen. Al responder, muchos de ellos se limitan a señalar 'si conoce el término', 'no conoce el término', pero bastantes otros intentan dar una definición del mismo y en su defecto una explicación de lo que entienden por tal. El grado de precisión en la definición no sólo varía con la edad, sino que en ocasiones viene dado por la madurez y educación del alumno/a que la da. Algunas de las respuestas literales obtenidas han sido:

- Personas.
- Personas de distintas culturas.
- Todas las culturas del mundo.
- Muchas culturas.
- Niños de unos países que van a otros.
- Son 'esculturas' de muchos países.
- Las tradiciones de las nacionalidades: por ejemplo, en Marruecos el Ramadán.
- 'En todos los países hay clases de cultura'.
- Ser de otros países.
- Que cada uno tiene su cultura.
- Es la raza.
- 'Una cosa en que no seamos el mismo país pero para estudiar podemos estudiar lo mismo'.

Otra categoría estudiada ha sido la **percepción de la igualdad y diferencia entre las personas**. Referente a ella resulta significativo que prácticamente todos los entrevistados relacionen la percepción de igualdad con el concepto de 'persona', viniendo a concluirse que en general, somos iguales porque somos personas. Aunque nos movemos con un concepto abstracto queda patente que se halla incorporado a la cultura ya los usos del idioma, de forma que el alumnado –incluyendo el de Educación Primaria– abunda en esta idea (igual en España que en Portugal, por

cierto), y saben utilizarlo correctamente, aún cuando en ocasiones no puedan ni sepan dar una definición del mismo⁷.

Algunos son también capaces de puntualizar que las diferencias responden a algo más externo, percibiendo que las diferencias entre personas son algo más circunstancial que la igualdad esencial entre las mismas.

En todo caso, las respuestas –como señalábamos– varían en la precisión y señalamos como interesantes, tanto en lo referente a la igual como en lo relativo a las diferencias:

- Somos diferentes porque sí.
- Tenemos distinto color de piel y diferente cultura.
- Somos diferentes porque somos de distintas culturas y porque cada uno tiene su personalidad.
- Somos iguales porque tenemos los mismos derechos.
- Somos todos iguales porque somos personas.
- Somos diferentes y cada uno tiene su gusto.
- Tenemos distinta piel, idioma y religión.
- Somos iguales porque todos tenemos los mismos deberes y derechos.
- Somos diferentes porque no tenemos las mismas cualidades.
- Somos diferentes porque pensamos distinto.
- Somos diferentes porque yo soy blanco y 'B' es negro.
- Somos diferentes porque cada persona es única.
- Somos iguales porque no hay ningún 'extraterrestre'.
- Somos diferentes porque unos son bajos, otros altos...
- Tenemos diferentes rasgos.
- No somos iguales porque 'ellos' hablan otro idioma.
- Somos diferentes porque unos son buenos y otros malos.

Las entrevistas realizadas en los centros colaboradores portugueses al Sector Alumnado han tenido la particularidad de que éstos/as están cercanos a la mayoría de edad, son del equivalente a nuestro último curso de Bachillerato (2º), por lo que sus respuestas han sido mucho más certeras y elaboradas; de entre ellas destacamos dos, pero volvemos a incidir que en lo esencial son coincidentes con lo que venimos comentando:

- Somos diferentes porque así son las vivencias que hemos tenido durante nuestro desarrollo en cuanto que individuos (socialización).
- Todos somos iguales en nuestras diferencias.

En relación a la cuestión de si observan alguna actitud diferente hacia alguien

de su alrededor, en qué situación tiene lugar y por qué crees que sucede, muchos contestan sí o no, incluso no sé, pero en muchos casos nos dicen que observan comportamientos diferentes de algunos/as alumnos/as para con otros/as –aunque sucede más en los casos de los hombres que entre las mujeres–, especificando situaciones como las siguientes:

- Por ser ‘retrasado’.
- Por su raza.
- A ‘W’ por ser palestino.
- Muchos padres cambian a sus hijos de colegio porque hay muchos alumnos de otros países.
- Por su nacionalidad, hay personas que lo usan como insulto.
- Por ser españoles se creen con derecho de decir a otros: vete a tu país.
- Tratan mal a un chico porque desconoce el idioma y se aprovechan de él.
- La gente es mal educada.
- Hay una actitud diferente hacia niños con Síndrome de Down.

De las respuestas dadas por alumnado portugués, recogemos por significativas tres:

- Por preconceptos estúpidos.
- A compañeros con deficiencias físicas o mentales.
- Hay tratos diferentes hacia colegas dependiendo más del aspecto físico que de la raza o etnia.

Con la **percepción de los derechos humanos**, ocurre casi igual que con la anterior categoría analizada; la igualdad de derechos se percibe como un correlato de la igualdad esencial: todos somos iguales, tenemos pues los mismos derechos⁸. Algunas de las respuestas concretas que nos han dado son:

- Tenemos los mismos derechos.
- Todos somos iguales.
- Tenemos los mismos derechos porque somos personas.
- Dos respuestas ‘esmagadoras’ del alumnado portugués:
- Todos tenemos que actuar de acuerdo con los Derechos Universales del Hombre y no de forma diferente.
- Somos iguales y con los mismos derechos porque tenemos la misma esencia humana.

Atendiendo a la categoría **diferencias de actitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura**, el alumnado nos comenta que sí existen en la escuela, por el hecho de ser diferentes, comentan que sobre todo se produce con la llegada de alumnos nuevos al centro, siendo en un principio escaso el respeto

hacia los extranjeros; constatan que los alumnos extranjeros son rechazados en los recreos y no se quieren compartir juegos con ellos y a veces hay grupúsculos que les gritan 'iros a vuestro país'. Pero insistimos que estos incidentes suelen darse cuando son recién llegados al centro, al tiempo son aceptados sin problema. Muchos nos comentan que ocurre igual con los que son 'feos', 'los que no andan bien', 'los que no son normales'.

De entre el alumnado portugués, dos alumnas nos dicen:

- Hay personas que se piensan que son superiores y eso lo manifiestan en su trato hacia los otros.
- En los vestuarios, cuando hay clases de Educación Física, una colega no muestra su cuerpo por razones religiosas, excepto los brazos, y ese hecho es motivo de que algunas otras 'la tomen con ella'.

En las entrevistas españolas encontramos algunas referencias relativas a peleas por el hecho de que algún compañero sea 'moro' (concretamente marroquí), y señalan que les molesta que hablen otro idioma que el grupo mayoritario no comprende. Suelen tener mayor predisposición negativa *a priori* hacia el alumnado de etnia gitana que hacia los extranjeros y también manifiestan gran rechazo hacia personas relacionadas con el mundo de la droga; este motivo de exclusión social y marginalidad se manifiesta en edades muy tempranas.

Referente al trato que ellos perciben que el profesorado da al alumnado extranjero, suelen hablar de igualdad o de discriminación positiva, sobre todo para ayudarles con el idioma.

De la categoría **percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas**, sí que el alumnado –por lo general– sabe decir no sólo que 'hay compañeros de otras razas' o de otras 'nacionalidades', sino que detallan cuántos son y cuál es su procedencia exacta. Tenemos que resaltar el hecho de que conozcan lo que el alumnado suele designar como compañeros "mixtos", pues esto nos indica que no sólo conocen la procedencia del compañero/a, sino la de su padre y su madre, y además esto no suele ser apreciable a simple vista o por el habla. Esto no quiere decir que no hayamos encontrado respuestas en las que se limitan a decirnos que no saben la procedencia de sus compañeros extranjeros –caso de que los haya–, o que nos respondan con un lacónico sí, sin decirnos más.

Es curioso que en un colegio de Navarra, enumerando los países de procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el mismo, aparezca como tal un alumno andaluz y esto no sólo lo encontramos en una de las entrevistas pasadas en ese centro, sino en varias de ellas.

Un alumno de un colegio andaluz nombra entre los extranjeros a un niño de Menorca, porque dice que habla diferente.

Cuando les preguntamos por qué diferencian a los alumnos extranjeros, nos responden que por su forma de hablar, por sus costumbres, por sus tradiciones, por ser de otros países, por su aspecto, por su color de piel, por el acento, porque él mismo dice que es gitano, porque son creativos e imaginativos... Es muy simpática la respuesta de un alumno de un centro andaluz, del 2º Ciclo de Educación Primaria, que dice que él sabe cuándo un compañero es extranjero “porque no son muy agradecidos”.

Cuando analizamos la categoría de la **relación con los otros**, en respuesta a nuestra pregunta de si a la hora de jugar o realizar trabajos en grupo, cuentan con compañeros/as de otras culturas, algunos nos dicen que no, sin explicación ninguna, salvo un alumno español que nos dice taxativamente ‘no cuento con él, porque no vale nada’, en este caso está claro que se refiere a una persona concreta y no universaliza la pregunta; en otro caso otro alumno nos dice ‘no, porque yo no me llevo bien’. En la mayoría de los casos afirman contar con ellos y responden concretamente cosas como:

- Sí, claro, porque son compañeros.
- Sí, si quieren.
- Sí, porque tienen derecho.
- Sí, y si no entienden, se les ayuda.
- Sí, porque son buenas personas.
- Sí, porque todos tenemos que trabajar y jugar juntos.
- Sí, porque son mis amigos.
- Sí, porque todos tenemos los mismos derechos.
- Sí, porque nos ayudan a inventar juegos nuevos que aquí no conocemos.
- Sí, porque cuentan con mi confianza.
- Sí, porque me gustaría que hicieran lo mismo por mí.
- Sí, para que no se sientan ofendidos.
- Sí, porque pueden saber más cosas que yo.
- Sí, porque puedo contar con ellos.
- Sí, porque son amables.
- Sí, para que no se ponga triste porque nadie juega con ella.
- Sí, siempre pienso que pueden aportar cosas positivas al grupo.

Cuando se realizó el estudio de la categoría **soluciones que aportan para evitar las diferencias**, encontramos diferentes tipos de respuestas⁹, siendo una referencia

bastante recurrente el tema del idioma: a veces no se entienden entre ellos por las diferencias idiomáticas, siendo la solución propuesta a este problema clara, si ellos hablan nuestro idioma no hay discriminación porque podremos entendernos. Otras soluciones se refieren al hecho de ponernos en el lugar del otro propugnando la unión, pero también se da el caso contrario que propugna la segregación: si ellos están en otros colegios, no habrá problemas y otro tipo de soluciones señalan a remediar problemas en su origen: estructura familiar, evitar conflictos... En cualquier caso, pormenorizando las soluciones más significativas, señalamos:

- Comentar al profesorado cuando veamos un caso de mal trato hacia compañeros/as de otras culturas.
- Procurar llevarse bien.
- Explicar claramente que todos somos iguales.
- Demostrar que son iguales a nosotros.
- Intentar integrarlos.
- No maltratar y no 'meterse' con los demás.
- Defender y ayudar al maltratado.
- No admitir a alumnos/as racistas.
- Que los maltratadores se pongan en el lugar de los maltratados.
- Dar charlas sobre multiculturalidad.
- Ayudarlos a adaptarse.
- Aislar al maltratador.
- Que el que maltrate pase un día ayudando al maltratado.
- Ayudarles a mejorar el idioma.
- Realizar acciones de sensibilización.
- Fomentar la tolerancia y el conocimiento en general.

Entre el alumnado portugués, tenemos sugerencias tales como:

- Ir cambiando la mentalidad.
- Favorecer la educación y fomentar el respeto entre las personas.
- Aceptarlos tal y como son.
- Realizar un esfuerzo conjugado casa-escuela para evitar la discriminación.

Por fin, tenemos unos pocos que se decantan por punir al maltratador, y sugieren cosas como que 'quien insulte a un compañero de otra cultura que se quede sin bocadillo', 'que a los maltratadores los traten igual que ellos tratan al diferente', 'castigarlos con lo que más les duela', 'entre toda la clase pensar un castigo para el maltratador', 'no admitir alumnos racistas'.

También tenemos el caso extremo de segregación –como comentamos anteriormente–, que dicen textualmente: ‘que no venga ningún alumno de otro país’.

Sobre el **conocimiento que tienen de otros países y culturas**, muchos de los entrevistados responden sin reparos que no tienen conocimiento de ningún otro país y/o cultura, pero casi la mitad sí que manifiesta tener un buen conocimiento, al igual que manifiestan con soltura su **opinión de otras culturas**.

Del alumnado portugués, dentro de lo que más les gusta de otras culturas, señalamos las siguientes respuestas: ‘la cultura en sí misma del país X’, ‘la vida cultural’, ‘la hospitalidad’, la simpatía’ y como negativo del país y/o cultura diferente a la propia que dicen conocer, señalaron –como curiosa– su molestia por la polución.

Entre el alumnado español, de los aspectos positivos destacan: ‘el pueblo en sí’, ‘todo’, ‘la comida’, la ciudad’, ‘el paisaje’, ‘que la ciudad estaba limpia’, ‘los tranvías alemanes’, ‘los amigos que hicimos’, ‘las playas’, ‘decía ¡ohola!, y me respondían sin conocerme’, ‘los campos portugueses’, ‘los hoteles’, ‘los monumentos’, ‘la fuente con muchas luces de Andorra’, ‘las salchichas alemanas’, ‘su música’, ‘los monos de Gibraltar’, ‘las playas de Marruecos’, ‘las playas de Portugal’, ‘el Coliseo de Roma’...

De los aspectos negativos señalan: ‘donde vivía, robaban mucho’, ‘los gitanos’, ‘el idioma’, ‘el olor a orín’, ‘no estar con mi familia’, ‘que cuando eres extranjero creen que eres tonto, feo, malito de la cabeza y te insultan’, ‘la pobreza de algunas zonas y personas’, ‘que había mucha gente’, ‘andar por las montañas’, ‘que siempre salen a comprar a los centros comerciales’, ‘el tráfico al revés’, ‘tantas columnas rotas’, ‘la lluvia en Francia’.

Manifiestan su opinión sobre esas culturas que conocieron diciendo que: ‘están bien’, ‘comen otras comidas’, tienen otra lengua’, son costumbres bonitas y buenas’, ‘hay buenas personas’, ‘son costumbres curiosas’, ‘hay guerras’, ‘son muy interesantes y está muy bien aprender otras costumbres’, ‘allí andan descalzos, no van con zapatos’, ‘son costumbres muy raras para mí’, ‘no entendía nada’, ‘visten raro’, ‘no comen cerdo’.

Una alumna portuguesa sentencia: ‘no son ni mejores ni peores, son apenas diferentes’.

Lo que más nos sorprendió sobre los *usos* de otras culturas, fue el gran conocimiento que manifestaron referente a la gastronomía de otros países. El alumnado portugués respondió cosas tales como: ‘me gusta la comida japonesa porque sus alimentos

son muy saludables y frescos', 'me gusta el picante de las comidas mexicanas', 'me gusta la cocina brasileña por su sabor tropical', 'prefiero la comida israelita por su diversidad gastronómica'.

El alumnado español sin manifestar esas expresiones tan elaboradas, sí que lograron hacer todo un catálogo de comidas no españolas, citando todas las siguientes:

- La comida griega porque tiene platos exóticos.
- La comida española porque tiene gambas (lo decía una alumna sudamericana escolarizada en España).
- Las empanadas rellenas de carne colombianas.
- La comida italiana porque tiene buenas pastas y pizzas.
- La comida italiana porque siento alegría al comerla.
- La comida argentina porque tiene pastas riquísimas.
- Los filetes portugueses.
- El sushi japonés es buenísimo.
- El 'arroz en olla' portugués.
- Toda la comida turca.
- La comida china porque tiene algo exótico.
- La china porque tiene lagartos en las bebidas.
- Los fideos chinos.
- Los rollitos de primavera.
- Las comidas mexicanas por los 'nachos'.
- El shawarma, el cous-cous y kebab árabe.
- Las enchiladas, burritos y fajitas mexicanas.

¿Tendremos los adultos mayor conocimiento?...

Análisis del contenido de las entrevistas al sector padres/madres

De este sector educativo hemos recogido un total de 232 entrevistas, de las que 97 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el trabajo *IMADTEO* y 135 para esta segunda, para elaborar el trabajo *EEDCA*.

Con el Sector Padres/Madres la primera categoría que hemos trabajado ha sido los **elementos** –considerados por ellos– **importantes en la educación de sus hijos**, siendo la relación de las respuestas obtenidas bastante larga:

- Desarrollo de la autonomía personal.

- El ser buena persona.
- Su felicidad personal.
- Que desarrolle la sinceridad, la sociabilidad y la no violencia.
- La obediencia y disciplina de trabajo.
- Desarrollo de la responsabilidad.
- La educación integral.
- El crecimiento personal.
- Desarrollo de la solidaridad.
- Desarrollo de la autoestima.
- La educación en libertad.
- El respeto a los demás y el valorar a las personas.
- Fomento de la tolerancia.
- Relación con los compañeros y el trato con todos.
- Motivación por el estudio.
- Formación cultural.
- Educación cívica y 'educação cidadã'.
- Valorar lo que se les da.
- Cultivo de buenas hábitos.
- Adquisición de valores morales.
- Aprendizaje de valores cristianos.
- Mayor adaptación y flexibilidad.
- Mejora del comportamiento.

En cuanto a su información acerca de diversos grupos culturales y si dan o no importancia al hecho multicultural en los centros educativos, las respuestas se polarizan entre los que lo ven como algo positivo, porque esto es el reflejo de la realidad social que se encuentra en la calle y los que opinan que mientras haya pocos alumnos de otros países y/o etnias en el aula de sus hijos no le importa, pero siempre que esto no repercuta en el ritmo de la enseñanza. Un padre está molesto no con que haya alumnos de otras culturas en la clase de su hijo, sino porque piensa que hay un gran nivel de injerencia de educación religiosa, concretamente católica, metida de forma sutil.

Suelen dejar a la elección del alumno el hecho de que se relacione y trabaje amistad o no con alumnado de otras nacionalidades y/o etnias; se reparten entre los que están conformes con las calificaciones obtenidas por sus hijos y con el comportamiento que tienen. Muy pocos reconocen que su hijo/a haya tenido

problemas con otros alumnos en el centro, pero los que lo reconocen señalan que el problema es independiente de que el otro alumno sea o no de la misma cultura, que suelen ser problemas bien entre niños/jóvenes o por falta de educación del otro y su respectiva familia.

Sobre si reciben o no algún tipo de ayuda para la escolarización de sus hijos, los/as padres/madres del país receptor (España/Portugal), en la mayor parte de los casos responde que no; suelen recibir más ayudas las familias extranjeras y/o de otras etnias, por parte de los respectivos Ayuntamientos, de las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas, del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Referente a la categoría **conocimiento de la realidad multicultural** por parte de las familias, la casi totalidad responde que conoce el número de alumnos de otras culturas que están en la clase de sus hijos, incluso en muchos caso dan el número exacto.

En su mayoría afirma que no conoce a otros padres, pero que a la entrada y salida del centro escolar saludan; muy pocos comentan que tienen amigos entre los padres/madres de los compañeros de sus hijos.

Muchos nos responden que no se importan si sus hijos entablan relación de amistad con compañeros de otras culturas e incluso no se importan que esos amigos visiten su casa y/o que su hijo acuda a la casa de ellos; algunos incluso responden que sus hijos tienen 1, 2, o 3 amigos –de entre sus compañeros– que son de otra cultura.

Pero en lo que toca al número de alumnos extranjeros que hay o puede haber en la clase de sus hijos, la cosa cambia, porque opinan que un número excesivo de alumnos extranjeros y/o de otras etnias o culturas sirve para ralentizar el ritmo de la clase, sobre todo cuando llegan ya comenzado el curso, porque suele ocurrir –según ellos– que traen un bajo nivel, no tienen apoyo en casa y son impuntuales. Un padre aduce que en el colegio de su hijo el reparto de alumnos extracomunitarios (fuera de la UE) no es equitativo entre las diferentes clases y su hijo sale perjudicado.

Preguntados sobre si conocen el significado del término multicultural, la mayoría afirma sí conocerlo y bastantes de ellos nos aportan definiciones muy interesantes. Pero por el contrario, muchos afirman desconocer otras culturas y no interesarse ni por su conocimiento ni por su comprensión y aducen que ‘sean ellos los que se ocupen de conocer la nuestra’, aunque coinciden en que son respetuosos con todas las otras culturas. Los que admiten conocer otras, aducen que ese conocimiento sirve para facilitar la integración y el desconocimiento mutuo sólo sirve para crear

recelos.

En referencia a **las propuestas/medios utilizados desde el centro ante la nueva realidad multicultural** –otra de las categorías analizadas para este colectivo–, aquí bastante padres/madres entrevistados dicen desconocer cuáles son esas propuestas, siendo la que más ‘les suena’ la Semana Cultural; un padre responde literalmente “*eso ya lo sabréis ustedes*”... Entre los que responden afirmativamente es sorprendente el buen conocimiento que tienen y nos señalan:

- Fomento de la igualdad entre todos.
- Aula de Acogida.
- Aula de compensación de desigualdades.
- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).
- Plan de Convivencia.
- Escuela Espacio de Paz.
- Realización de exposiciones de fotografías.
- Mercadillo anual.
- Exposiciones de costumbres sociales diferentes.
- Salidas programadas.
- Encuentros de folklore de diferentes países.
- Encuentros gastronómicos.
- “A Geração Fantástica” (Recurso Didáctico para jóvenes de la Radio Difusión Portuguesa).

Siempre les suele parecer que no son suficientes estos medios, aunque hay respuestas que pueden estar bordeando el racismo que nos dicen que los centros deberían preocuparse de que ‘los otros’ conozcan en profundidad y respeten nuestra cultura y no estar preocupados por enseñar al alumnado las culturas foráneas; incluso hay un padre que afirma taxativo que *‘lo que me preocupa es que se caiga en la discriminación positiva hacia los extranjeros’*.

La última categoría que analizamos para este sector educativo son las **propuestas de los/as padres/madres ante esta nueva realidad**, nos comentan bastantes que intentan entender costumbres de esas otras culturas, aunque hay algunas que chocan con las nuestras, pero no intentan compartirlas. Bastantes están interesados en conocer otros países y culturas, pero algunos dicen que no tienen interés ninguno. Nos comentan casi la mitad que no se relacionan con ningún otro/a padre/madre, pero la otra mitad dice que intentan mientras los hijos están en las actividades extraescolares tomar contacto, a veces toman café y charlan para conocerse y algunos/as admiten que se echan una mano y se turnan para llevar y recoger hijos/as al centro educativo.

Sobre las propuestas concretas que ellos sugieren, señalamos las siguientes:

- Que el alumnado fabrique, construya, proponga, creen espacios de convivencia.
- Fomentar el conocimiento de los otros/as padres/madres participando en algunas clases y en Proyectos de Aula.
- Participar en convivencias y excursiones.
- Procurar que los/as hijos/as no reciban mensajes contradictorios.
- Trabajar con los/as otros/as padres/madres el respeto a otras culturas.
- Realizar muestras culturales.
- Montar obras de teatro.
- Hacer muestras culturales.
- Participar en actividades de baile.
- Organizar mesas redondas.
- Coordinar actividades para el fomento del conocimiento de la lengua del país de acogida.
- Mostrar la geografía de diferentes países.
- Montar 'feiras de culturas'.
- Participar en actividades deportivas.
- Fomentar la realización de intercambios con alumnado de otros países.
- Profundizar en el conocimiento de la historia y situación actual de los diferentes países y sus personajes más relevantes.
- Debatir en tutorías sobre la multiculturalidad.
- Publicar en los periódicos de los centros cuentos, vivencias y costumbres de las otras culturas.
- Organizar charlas sobre las religiones.
- Coordinar encuentros en el centro en los que se lleven para degustar platos típicos de los diferentes países, a especie de muestras gastronómicas.

Como vemos, los/as padres/madres que han colaborado no se quedan cortos ni faltos de imaginación para sugerir actividades que fomenten el conocimiento de la realidad multicultural.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector profesorado

De este sector educativo tenemos un total de 115 entrevistas, de las que 56 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 59 a esta segunda.

En el análisis de las categorías que para este sector hemos señalado, y al ser preguntados por las **estrategias para la elaboración de programaciones** y si

en ellas hacen referencia expresa o no al factor multicultural, de principio nos responden que sí usan estrategias, aunque no nos indican cuáles y tenemos que seguir abundando para conseguir algunas informaciones. Sobre cómo plantean la elaboración de las programaciones nos dan respuestas tan diversas como las que recogemos a continuación:

- Se basan en el currículum oficial, en el Proyecto de Centro y en los proyectos educativos de las diferentes editoriales, que adaptan a su grupo-clase.
- Adaptando a la realidad concreta de la clase los que plantean tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como los de las respectivas Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma.
- Diversificando según las necesidades del alumnado.
- Atendiendo al nivel inicial del alumnado.
- Pretendiendo la igualdad entre el alumnado.

En lo referido a las estrategias para llevar adelante la clase, nos comentan:

- Intentar fomentar la afectividad entre alumnado-profesorado.
- Disponer las mesas en forma de rectángulo, de manera que todos/as puedan verse las caras mientras se desarrolla el trabajo en el aula.
- Mezclar a los alumnos más trabajadores con los que lo son menos, de manera que entre ellos se procuren ayuda mutua.
- Colocar más cerca del profesor a los más distraídos.
- Mezclar chicos y chicas.
- Adaptar fichas y actividades atendiendo al nivel de dominio individual de la materia de cada alumno.
- Elaborar materiales propios.
- Algunos señalan como características de sus programaciones la flexibilidad y la motivación.
- Un profesor (hombre) de 28 años y 2 de experiencia docente, señala que elabora un diario de clase y un diario de cada alumno y que estos recursos le sirven para poder personalizar la enseñanza según las diferentes necesidades.
- Es una constante a señalar que en la gran mayoría de las ocasiones, el profesorado trabaja solo, por separado, sin llevar a cabo una labor en grupo para coordinar el trabajo con el resto de sus compañeros.

En la categoría **medidas de atención a la diversidad**, señalan:

- El realizar una atención individualizada (actividades de refuerzo y de ampliación, en ocasiones); uno de los profesores portugueses que ha colaborado con nosotros habla de la utilización de refuerzos positivos ('reforços' positivos).

- A veces –si es necesario– realizan adaptaciones curriculares individuales (ACI), consistiendo las más de las ocasiones en la simplificación de enunciados (simplificação de enunciados) y la despenalización de faltas de ortografía (despenalização de erros ortográficos).
- En el caso de alumnos extranjeros, muchos esfuerzos van destinados a reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza; en este sentido sobre cómo atienden las necesidades específicas que les plantea la multiculturalidad, la mayoría se decanta por responder que enseñando vocabulario básico.
- En referencia a la cuestión de si sobre el tema de la multiculturalidad realizan o no un Proyecto común profesores del mismo centro, es curiosa la respuesta y no podemos dejar de reseñarla, ya que dentro del mismo centro unos profesores dicen que sí es común y otros dicen que allí todos trabajan solos; paradojas de las respuestas...
- Al cuestionarlos si existe en sus centros Departamento de Orientación la mayoría nos ha respondido que no; algunos responden que en sus centros sí existen. En los tres centros colaboradores portugueses sí existía ese departamento.

Otra categoría que hemos estudiado dentro de este sector educativo es la de **recursos didácticos para la atención individualizada**; referente a ella, nuestros/as entrevistados/as nos comentan unos que no los utilizan nunca y otros que sí, pero en muchas ocasiones no nos dicen nada más. Afortunadamente, en otras son más explícitos y nos hablan de:

- Fichas especiales de lectura para niños extranjeros.
- Medidas para fomentar la socialización (libros de costumbres y cuentos de diferentes países y realización de juegos de distintos países).
- Algunos dicen no utilizar ningún recurso específico, salvo la atención individualizada; esto ocurre en colegios rurales, en los que al tener muy pocos alumnos la ratio es tan reducida que no precisan el uso de materiales diferentes.
- Uso de materiales audiovisuales.
- Utilización de filmes, periódicos y revistas.
- Desarrollo de trabajos con tecnologías informáticas.
- Instrumentos de todo tipo de otras culturas, que no sean la mayoritaria, pero que se encuentren dentro del aula.
- Uno de los profesores es mucho más explícito y comenta que usa banderas de cada país, bailes típicos, dar a conocer costumbres (zocos, bruja italiana que reparte regalos en navidad...), usar palabras de otros idiomas para ir familiarizando al alumnado con otras lenguas, hablar de distintas manifestaciones culturales, religiosas y gastronómicas e incluso da los 'buenos días' en sus aulas en 14 idiomas (esta es la respuesta de un hombre

de 49 años y 27 de experiencia docente).

En referencia a la categoría **grado de participación del alumnado extranjero en clase** nos comentan que:

- Participan aproximadamente en el 80 % de las actividades y que el alumnado extranjero suele ser más reservado, quizás por no dominar el idioma.
- Responden también que a veces existe un gran desfase curricular entre el país de origen y el país receptor.
- Que en no pocas ocasiones el alumnado extranjero acude a clase con falta de materiales.
- Sobre si existen o no clases extraescolares que posibiliten el acercamiento entre culturas, las respuestas entre el 'sí' y el 'no' son casi el mismo número, dándose la coincidencia de que en más de uno de los centros que han colaborado hay profesores que responden que sí existen y otros responden que no.
- La participación suele ser aún más alta –en todos los casos– en las actividades lúdicas que en los aprendizajes reglados de las materias curriculares.
- En los centros con menor ratio profesor/alumno, la participación está más normalizada y es más homogénea.
- Piensan que para la participación el mayor problema sigue siendo el desconocimiento de la lengua vehicular.
- En los centros con mayor número de alumnado gitano, el problema suele ser el absentismo escolar de estos niños, aunque nos comentan los profesores que en los últimos años está mejorando mucho, quizás debido a los programas puestos en marcha por los ayuntamientos para controlar la asistencia a los centros escolares de este colectivo.

En la categoría **dificultades del alumnado extranjero en clase**, nos responden:

- El gran problema –al principio– suele ser el idioma.
- El tema del racismo aparece sólo de manera aislada entre el alumnado. A veces se perciben ciertos sesgos entre el profesorado cuando hacen referencia a “nuestros alumnos” si hablan de alumnos ‘nacionales’ y hablan de “alumnos extranjeros” para referirse a ese otro colectivo.
- En bastantes ocasiones el alumnado extranjero y/o de otras etnias, tienden a formar grupos aparte, sobre todo en el caso del alumnado gitano.
- En sus clases la mayoría del profesorado entrevistado, intentan realizar una agrupación indistinta: no etnias y/o nacionalidades, no por sexos; pero en otras ocasiones nos dicen todo lo contrario, porque piensan que el agrupar a los ‘iguales’ puede facilitarles su adaptación.
- Al igual que cualquier otro alumno, a veces tienen problemas de atención,

comportamiento y aprendizaje, pero es común a todos.

- No advierten existencias de conflictos graves por el tema de la multiculturalidad en las aulas y señalan que los mayores problemas que suelen plantearse son de actitud y/o disciplina, ocurriendo igual entre alumnado nacional y/o extranjero,
- El lenguaje vuelve a aparecer como el mayor problema con el que tienen que convivir.

Sobre la categoría **tipos de juegos que comparte el alumnado**, la respuesta suele ser muy similar en todos los centros en los que hemos trabajado: los niños suelen compartir juegos deportivos, pilla-pilla, escondite y en los centros de Portugal nos dicen que los niños suelen jugar a '*os matraquilhos*' (futbolines) y las niñas juegos de carreras, elástico, comba y conversaciones. Otro tipo de juegos que fomentan en bastantes centros son los juegos de mesa, sobre todo el ajedrez ('xadrez' para los portugueses) y las damas. Señalan también que en los tiempos de recreo los alumnos de la misma nacionalidad suelen agruparse, aunque exista diferencia de edad entre ellos –imaginan que es debido a causa de idioma–. A medida que avanza la edad del alumnado, sobre todo en los centros de educación secundaria, suelen ir abandonando los juegos y fomentando más en estos tiempos de descanso la conversación.

Por fin, la última categoría que analizamos dentro de las entrevistas realizadas al Sector profesorado es la **relación de los padres con el centro y su nivel de participación en las tutorías**.

- Nuevamente nos sorprenden respuestas que dentro del mismo centro nos dicen que los padres sí acuden y otros no dicen que no. Lo que son unánimes es al señalar que los padres de niños gitanos acuden con mucha menos frecuencia.
- Existe coincidencia en las respuestas en los dos países en los que hemos trabajado cuando nos dicen que los padres españoles/portugueses acuden con más frecuencia a las tutorías y al centro que los padres extranjeros.
- No suelen plantear los padres problemas ni preocupación por la realidad multicultural de las aulas educativas de los niveles obligatorios de enseñanza.
- Algunos padres prefieren que la escuela tenga alumnado extranjero, ya que esa es la realidad que sus hijos van a encontrar en la calle y en la sociedad cuando sean mayores.
- Como problema vuelven a plantear el lingüístico, que a veces ralentiza la marcha de la enseñanza.
- Señalan que a mayor número de niños extranjeros se complica la ratio profesor/alumno para una buena atención y marcha de las clases.

- En un centro portugués nos comentan que surgen problemas administrativos en los servicios de apoyo.
- Sólo un profesor (hombre) nos dice que el hecho multicultural en las aulas molesta a toda la sociedad española, pero que no se verbaliza por no resultar políticamente correcto.
- De todo el profesorado entrevistado, solamente uno de un instituto de educación secundaria ha señalado que en sus tutorías algunos padres han planteado problemas de racismo.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector equipo directivo

De este sector educativo tenemos un total de 35 entrevistas y un total de centros participantes de 32 (19 centros participantes en este último trabajo *EEDCA*¹⁰ y 13 centros participantes en los dos trabajos anteriores *I.M.A.D.T.E.O.*¹¹ y *Di.C.A.D.E.*¹²); ese pequeño “desajuste” que aparece en las cifras es debido a que en algunos centros respondieron a esta entrevista no el Equipo Directivo como un bloque, sino que lo hicieron varios de los miembros que lo integran, de ahí que haya tres entrevistas más de este sector educativo que el total de centros que han trabajado con nosotros. De las 35, 15 de ellas han sido obtenidas al realizar la última *pasación* por los centros, las otras 20 corresponden a las entrevistas ya realizadas para los trabajos anteriores.

De todas maneras, queremos significar que de los últimos 19 centros que han colaborado para nuestro trabajo, en dos de ellos no conseguimos tener el cuestionario cumplimentado por el sector Equipo Directivo; esto ocurrió en el que denominamos CEIP nº 3 de Málaga capital y en el CEIP Josefa Navarro Zamora de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), si bien en este último centro sí que una persona del Equipo Directivo accedió a hacerlo, pero por problemas en la recogida de los cuestionarios se extravió y no hemos podido analizarlo.

De los primeros 13 centros colaboradores, sólo los Equipos Directivos de 7 de los centros accedieron a cumplimentarlo, pero lo hicieron no como equipo, sino de forma individual, siendo que de 6 centros colaboraron los tres miembros del Equipo y del otro centro lo hicieron 2 de sus miembros. Los centros que atendieron nuestra solicitud fueron: los CEIP *Arzobispo Moscoso* de Víznar (Granada), *La Chanca* de Almería capital, *Gran Capitán* de Íllora (Granada), *Juan Ramón Jiménez* de Marbella (Málaga), *Miraflores* de Marbella (Málaga), *Salduba* de Marbella (Málaga) y el IES Camilo José Cela de Campillos (Málaga).

Los contenidos de estas 35 entrevistas respondidas por miembros y/o Equipos Directivos que terminamos de enumerar, las planteamos siguiendo las diferentes categorías elaboradas para trabajar estos datos:

Número de alumnos del centro. Es muy variable con amplísimas oscilaciones que pasamos a explicitar en la siguiente relación:

- CEIP <i>La Chanca</i> , de Almería capital,	300
- CEIP <i>Arzobispo Moscoso</i> de Víznar, Granada,	54
- CEIP <i>Gran Capitán</i> de Íllora, Granada,	534
- CEIP <i>Federico García Lorca</i> de Granada capital,	340
- Colegio de <i>Prácticas nº 1</i> de Málaga capital,	162
- CEIP <i>Juan Ramón Jiménez</i> de Marbella, Málaga,	367
- CEIP <i>Miraflores</i> de Marbella, Málaga,	500
- CEIP <i>Salduba</i> de Marbella, Málaga,	146
- CEIP <i>Nuestra Señora del Carmen</i> de Marbella, Málaga,	¿-----¿
- CEIP (2) de Málaga,	410
- CEIP (3) de Málaga,	¿-----¿
Escola <i>Sant Jaume de la FEP</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	1423
- Col·legi <i>Salesians d'Horta</i> de Barcelona capital,	1248
- Escola <i>Joan Pelegrí</i> de Barcelona capital,	264
- Escola <i>Els Quatre Vents</i> de Canovelles (Barcelona),	215
- Escola <i>Pía Luz Casanova</i> de Barcelona capital,	796
- Escola <i>El Terrall</i> de Castellserà (Lleida),	145
- Escola <i>Tecla Sala</i> de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona),	640
- CEIP <i>San Juan de la Cadena</i> de Pamplona, Navarra,	436
- CPR de Puente la Reina, Navarra,	384
- CEIP <i>Josefa Navarro Zamora</i> de Coria del Río, Sevilla,	¿-----¿
- CEIP <i>Santa Bárbara</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
- SESO <i>Virgen de las Nieves</i> de Peligros, Granada,	¿-----¿
- IES <i>Camilo José Cela</i> de Campillos, Málaga,	733
- IES <i>Enrique de Arfe</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
IES <i>Garcilaso de la Vega</i> de Villacañas, Toledo,	¿-----¿
- IES <i>La Sista</i> de Sonseca, Toledo,	¿-----¿
- IES <i>Marta Mata</i> de Montornés del Vallés (Barcelona),	580
- IES <i>Can Peixauet</i> de Sta. Coloma de Gramanet (Barcelona)	+1000
- SECUNDARIA (1) de Lisboa	220
- SECUNDARIA (2) de Lisboa}	230
- SECUNDARIA (3) de Lisboa}	330
<hr/>	
- TOTAL	11377

El total del alumnado conocido de los centros participantes ha sido de algo más de 11377, faltándonos por añadirle los de los 8 centros en que, al no realizar la entrevista el Equipo Directivo, no se nos facilitó el número de alumnos de esos centros, pero es posible que nos hayamos movido por los casi 15000 alumnos.

En estas entrevistas al Sector Equipo Directivo, en ninguna se realiza alusión a la distribución del alumnado por sexos, ya que en el protocolo no hay ningún ítem que pida que se especifique, salvo en la realizada en el IES *Camilo José Cela* de Campillos (Málaga) –que como hemos anotado con anterioridad en el momento de realizarse la entrevista contaba con 733 alumnos–, en que se nos especifica que del total 342 son hombres y 391 mujeres.

Sobre los niveles educativos que cada centro abarca, en los protocolos –sin excepción– aparecen detallados con exactitud, viniendo a abarcar en el conjunto de los centros en los que hemos trabajado los siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Sólo un centro de los que hemos trabajado alude –dentro del Sector que nos ocupa– a la existencia de Programas de Garantía Social (PGS) o de Aulas específicas de Educación Especial; el resto de las entrevistas son respondidas de forma muy lacónica y obvian estas referencias.

Sobre el **modo en el que el centro asume la multiculturalidad** (categorías analizadas), podemos comentar lo siguiente:

- Igualdad/Diferencia de comportamiento según géneros:
 - En las respuestas nos dicen que no se encuentran demasiadas y las principales responden a los estereotipos de comportamientos culturales atávicos que dan más protagonismo al hombre; esto ocurre fundamentalmente con el alumnado de origen magrebí y de etnia gitana.
 - A veces hay entrevistas en las que nos comentan que hay diferencia de comportamiento entre las mujeres y los hombres, pero dicen un más que escueto “sí” sin aducir ninguna razón.
 - En otros casos la respuesta es la contraria, aunque igual de escueta, un “no”.
 - En algunas respuestas nos comentan que, por lo general, las niñas son más tranquilas, trabajadoras y ordenadas que los niños.
 - En alguna entrevista nos comentan que piensan que suelen ser los padres/madres quienes tienen diferente comportamiento respecto a sus hijos/hijas y esto luego se refleja en las aulas.
- Se contempla/no se contempla la multiculturalidad en el Plan de Centro. De la generalidad de las entrevistas podemos decir que las respuestas no aluden al Plan de Centro, no sólo en lo referido a la cuestión multicultural, sino que

directamente no se menciona el mismo.

- Sobre las maneras de asumir el hecho multicultural por parte de los centros, tenemos que referir que las respuestas en todas las entrevistas que hemos realizado son unánimes y coinciden en afirmar que se procura que la integración sea efectiva, evitando hechos que puedan llevar a cualquier forma de discriminación; se intenta el realizar de la manera más rápida posible la “inmersión lingüística” para facilitar la integración del alumnado extranjero y además se procura que los padres de este tipo de alumnos/as acuda al centro escolar no sólo para tomar contacto con el profesorado del mismo, sino para procurar realizar una inculturación con los padres, para que ellos a su vez en las casas faciliten la adaptación de sus hijos/hijas a los hábitos, costumbres y rutinas de la escuela de la sociedad de acogida. También nos comentan con respecto a este punto que todo se hace con trabajo, ilusión y procurando siempre la “normalización”. Incluso hubo un CEIP en el que nos comentan que realizaron una fiesta arábigo-andalusí procurando buscar espacios comunes para esa “normalización” e integración del alumnado extranjero.

Respecto al **grado de integración de las diferentes culturas** (en relación a la cultura mayoritaria que es la que impera tanto en el funcionamiento de los centros, como en los programas a impartir en las diferentes disciplinas), las respuestas que hemos obtenido las resumimos así:

- Igualdad/no igualdad en el nivel de integración: casi la mitad de los entrevistados nos contestan que hay una absoluta igualdad; el resto –más consecuente con la realidad-, responden que no existe igualdad, que se integran mejor y más rápidamente los sudamericanos, dada la facilidad con el idioma y subrayan que los chinos presentan al principio graves problemas con el aprendizaje por la dificultad en adquisición de la lengua vehicular en la que la enseñanza es impartida, aunque una vez que consiguen aprender el idioma son muy buenos alumnos y trabajan bastante bien. Hay también respuestas en las que nos señalan diferencias dependiendo del nivel educativo del alumnado y del funcionamiento del sistema educativo en su país de procedencia, porque hay incluso alumnos/as que llegan a los centros sin haber iniciado la etapa de socialización previa a la de escolarización.
- Sobre si la multiculturalidad en las aulas plantea/no plantea problemas, nuestros entrevistados nos comentan que por lo general no se plantean graves cuestiones a este respecto, en alguna ocasión se dan “peleas” en los recreos o hacen algún gesto feo de forma aislada con algún/a alumno/a extranjero recién llegado; en otras ocasiones han observado algún brote de intolerancia manifestado en forma de alusiones o motes, pero sólo en casos muy aislados y enfatizan además que en esas raras ocasiones esto suele ir acompañado de un comportamiento poco aceptable en las aulas del alumno extranjero.
- Sobre la existencia de cuestiones que puedan dificultar el nivel de

integración de las distintas culturas en las aulas nos comentan que, dentro de las diferencias, la afinidad cultural del alumnado sudamericano hace que ésta se realice con más rapidez que los provenientes de la Europa del Este, Norte de África o Asia. Señalan que la diferencia de costumbres y de religión puede en ocasiones dificultar la integración. Varias entrevistas reconocen que el problema más grave que plantea la multiculturalidad en el aula es el lingüístico. De manera que nos sorprendió, en algunas entrevistas nos dicen que el nivel de integración es el mismo, imaginamos que este tipo de respuestas se debe al *comodismo* por parte del entrevistado de querer contestar todos los ítems en el menor tiempo posible y sin molestarse demasiado, restando con ello valor a su propia entrevista, por dejar claro este tipo de respuestas que no se adecúa a la realidad.

Por lo que respecta a la existencia de **quejas por parte del alumnado ante la situación multicultural en los centros educativos**, la mayor parte de las entrevistas que realizamos al Sector Equipo Directivo nos contestan que no hay quejas en general y cuando alguna se plantea la resuelven con el diálogo y la reflexión procurando acercar posturas, cambiar actitudes y que se adopten medidas consensuadas y aprobadas por todas las partes implicadas, pero siempre inciden en que señalemos que los problemas son menores en el día a día de los centros.

En lo relativo a la existencia o no de **hechos significativos producidos en el mes de Ramadán**, hay un poco de variedad en las respuestas, aunque predomina la de que al ser la mayor parte del alumnado menor de edad no han de observar el Ramadán, que se suelen alimentar con normalidad y no observan modificación en los comportamientos. Hay centros en los que nos comentan que en algún caso aislado ha habido algún/a alumno/a que se ha ido con la familia a Marruecos y en raras ocasiones llegan tarde al comienzo de la jornada escolar. En un IES nos dicen que el/la profesor/a de Educación Física adapta las tareas del alumnado musulmán durante este periodo, para evitarle realizar esfuerzos físicos en horas de ayuno. En otro IES nos dicen que ha habido ocasiones en que alumnado musulmán ha sufrido lipotimias a causa del ayuno, pero que nunca ha existido ninguna situación verdaderamente preocupante. Al ser preguntados sobre si contemplan la inclusión en sus tareas de celebrar festividades de otras culturas, la respuesta en los IES es un no rotundo, nos dicen que su calendarización la realizan de acuerdo con las Delegaciones Provinciales de Educación (Direcções Regionais de Educação, en el caso de Portugal) y no hay hueco en los programas para incluir nada. En esto los CEIP son más flexibles, dando en algunas materias ocasión a los/as alumnos/as de otras culturas de comentar en qué consiste esa fiesta y cómo se celebra en el país de origen, estableciendo posteriormente algún tipo de diálogo.

Por lo que respecta a la forma de atender en cada centro las **asignaturas**

alternativas a la religión, encontramos diferente tipo de respuestas, desde las que nos dicen que en el centro no se imparte clase de ninguna religión, a las que nos comentan que sólo se imparte clase de religión católica, algunos nos dicen que no se da religión católica, sino cultura religiosa y que a esas aulas asiste todo el alumnado; hay centros en los que además de religión católica se imparten también clases de religión musulmana o evangélica –siendo la diferencia que el profesorado de religión católica es pagado por el gobierno, mientras que el profesorado de otras religiones es pagado por su propia iglesia o por la comunidad que lo sustenta–. En algunos centros nos dicen que se imparten clases de “alternativa a la religión” para el alumnado que no quiere asistir a la clases de religión católica, aunque no nos explican esas “alternativas a la religión” en qué consisten. En otros, el alumnado puede elegir entre entrar o no entrar a las clases de religión. Por fin en otros centros nos argumentan que el alumnado que no asiste a estas clases, lo hace a las clases de actividades complementarias; parece ser que estas clases de actividades complementarias consisten en quedarse con sus tutores/as mientras el resto entra al aula con el especialista. Hay centros en los que durante ese tiempo el alumnado que no asiste a esas clases recibe unas sobre técnicas de estudio asistido.

Sobre la forma en que se realiza la **asignación del alumnado por grupos**, también encontramos opiniones diferentes, siendo la tónica predominante en los CEIP que han colaborado el no responder a este epígrafe; otras respuestas aluden al “reparto que realiza el ordenador” o bien a la elección que hace el profesorado. En la mayor parte de los IES la respuesta es más *académica*, respondiendo que la asignación del alumnado en los diferentes grupos es hecha en función de las asignaturas optativas, los refuerzos y/o las clases de religión.

En la manera de **realizar la asignación del profesorado a los grupos**, los IES responden que atienden a la especialización y a la elección de horario por parte del profesorado; en los CEIP hay bastantes que no responden a esta cuestión y los que lo hacen responden que han de tener en cuenta la especialidad del profesorado no generalista y la alternancia de los tutores entre los diferentes cursos de cada ciclo de Primaria.

Si atendemos a la categoría sobre las **actividades de formación permanente que organiza el centro para formar en la multiculturalidad**, las entrevistas recogidas en los CEIP a los Equipos Directivos no suelen responder a este ítem y en los pocos casos en la que nos responden nos han dicho que el profesorado ya se forma por su cuenta. En los IES nos dicen que no realizan ninguna actividad específica de formación atendiendo a la realidad multicultural de los centros, que el profesorado realiza las actividades de formación organizadas por los Centros de

Profesores (Centros de Formação de Profesores, en Portugal), aunque reconocen que sería necesario realizar alguna actividad relacionada con la dificultad que plantea el idioma vehicular de la enseñanza para el alumnado extranjero, (español, portugués y/o catalán –en su caso–).

Analizando las respuestas referentes al **grado de información acerca de innovación educativa**, éstas se polarizan en dos: en las entrevistas realizadas en los IES nos dicen que las respuestas a este tema se hacen a través del tutor/as, Jefe de Estudios y/o Orientador/a. En los CEIP mayoritariamente no responden a este ítem y muy pocos nos dicen que sí, que hay buena información ¿¿¿...???

Finalizando el análisis de las entrevistas al Sector Equipo Directivo, comentamos la categoría referente a la **implicación del AMPA** (Asociación de Padres y Madres –en el caso español–, Associações de Pais –en el caso portugués–) **en relación a la realidad multicultural del centro**, en los CEIP no solemos obtener respuesta ninguna y en los IES nos comentan que sí conocen la existencia de estas asociaciones, sin aclarar nada más. Cuando además abundamos en si en tales Asociaciones tratan o no el tema de la multiculturalidad, en las entrevistas realizadas en IES nos comentan o bien que desconocen los temas que tratan en las reuniones de esas asociaciones, o bien que ese tema no les preocupa excesivamente.

Queremos terminar este análisis de las entrevistas que hemos realizado al Sector Equipo Directivo comentando que si comparamos las respuestas obtenidas en los centros españoles que han colaborado con las obtenidas en los centros colaboradores portugueses, no encontramos ninguna diferencia en las mismas, salvo en lo que respecta a las realizadas referentes a costumbres propias de la religión musulmana, dado que en esos centros no tenían constancia de alumnado musulmán escolarizado.

Análisis del contenido de las entrevistas al sector personal de administración y servicios

De este sector educativo tenemos un total de 40 entrevistas, de las que 13 corresponden a la *pasación* de las entrevistas que realizamos para el primer trabajo y 27 a esta segunda.

Atendiendo a las categorías de análisis tenidas en consideración para este sector educativo, hemos obtenido los resultados que apuntamos a continuación; comenzamos por el **grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero**. Al igual que nos ocurriera en los trabajos anteriores (*IMADTEO* y *DiCADE*), volvimos a sorprendernos porque los miembros entrevistados

de este sector educativo no parece tener unos conocimientos ciertos. El hecho de la sorpresa es claro, porque si los miembros entrevistados de este sector son personal de secretaría, deberían conocer con una aproximación bastante fiable el número y procedencia del alumnado extranjero, ya que en su labor cotidiana está el trabajo con datos referentes a este asunto; si los entrevistados de este sector son conserjes, también deben conocer estos datos, ya que ellos/as están en contacto directo con el alumnado a la entrada y salida del centro y en las horas del recreo; salvo el personal de limpieza que es el que menos contacto puede tener con los alumnos, por realizar fundamentalmente su labor en horario extraescolar, el resto sería normal que tuviera esta información.

De todas maneras, estudiando las respuestas que nos han facilitado, unos afirman tener buen conocimiento de las diferentes nacionalidades del alumnado del centro, mientras que casi la mitad nos dicen que desconocen este aspecto. Los primeros, nos informan que en los últimos cursos es apreciable el crecimiento del número de alumnado extranjero y el abanico de países de los que provienen.

Las respuestas que nos ofrecen sobre las **estrategias utilizadas para reconocer al alumnado extranjero** suelen ser coincidentes en todos los encuestados que nos dicen están informados del tema, a saber: se fijan en la forma de hablar y en el aspecto; a veces –cuando los conocen– en los nombres y en menor medida nos comentan que se deba a que alguien se lo indicó, aunque así ocurre en algunos casos.

En lo que todos ellos coinciden es en señalar que les parece que la multiculturalidad en los centros educativos es un factor muy enriquecedor para todos.

Sobre las **pautas de comportamiento y diferencias entre alumnado español y extranjero**, nos comentan que:

- Lo primero que les salta a la vista es un comportamiento más pasivo del alumnado extranjero a su llegada al centro educativo, suelen ser más introvertidos y aparecer algo más tristes. Lo atribuyen a que al presentar dificultades con el idioma se encuentran algo desarraigados y presentan menos habilidades sociales, relacionándose menos. Piensan que las diferencias culturales y antropológicas les lleva a tener diferencias de adaptación tanto por el tema de la lengua, como por las costumbre y/o la situación familiar.
- Observan que en los tiempos libres en que el alumnado no permanece en las aulas no suele ser habitual el enfrentamiento, aunque sí suele existir el insulto ('inmigrante', 'extranjero', 'negro', 'chino'...).
- En los centros de educación secundaria existe más el enfrentamiento entre alumnado de diferentes nacionalidades y/o etnias.

- Sobre la percepción que tienen de la alimentación del alumnado, tanto el Personal de Administración y Servicios de los centros educativos españoles colaboradores con este trabajo, como los de los centros portugueses coinciden en afirmar que están mejor alimentados el alumnado español/portugués que los de otras nacionalidades, aunque siempre existen las excepciones.
- Nos comentan que no existen diferencias notables de aspecto, por lo que las diferencias económicas no deben ser muy grandes entre el alumnado, pero las que hay se reflejan en la manera de vestir y en la asistencia o no a las actividades extraescolares. También nos señalan que el alumnado extranjero suele recibir más subvenciones que el español.
- Por el contrario en los centros portugueses nos dicen que sí existen grandes diferencias económicas entre el alumnado, independientemente de su procedencia y ellos lo perciben en el vestuario, el material escolar de los alumnos y la alimentación. Suelen reconocer al alumnado extranjero por su color de piel y comentan que les falta integración social, quizás debido al factor económico y a la educación familiar, así como a la socialización del alumnado previa a su inserción en un centro educativo.
- Todos coinciden en comentar que la multiculturalidad en las aulas es un factor de enriquecimiento mutuo, que el alumnado extranjero no está marginado, suelen bastante bien aceptados.
- Al ser cuestionados sobre si son más disciplinados unos u otros, las respuestas se polarizan casi al 50%, porque unos nos dicen que son más disciplinados los alumnos españoles/portugueses y otros responden que lo son más los no españoles/portugueses. Coinciden al señalar que el respeto depende de la educación familiar que reciben y no de otros factores, salvo en ocasiones a la rebeldía infantil y juvenil de los alumnos.

Relativo a si existen o no **diferencias en la higiene**, es curiosa la respuesta y válida tanto para los centros españoles colaboradores como para los centros portugueses, ya que unos informadores nos comentan que ningún alumno va limpio al centro escolar, otros que el alumnado asiste limpio y esto es válido tanto para los extranjeros como para los ‘de la tierra’; otros nos comentan que los no españoles/no portugueses acuden menos limpios y por lo general suelen llevar ropa más pobre; otros señalan que todos –sin excepción– deberían lavarse más las manos y las uñas, mientras que hay quien opina que la higiene es bastante correcta. Es también coincidente el que comentan que en sus centros no se fuma. En los elementos a los que atribuyen la falta de higiene señalan la dejación de los padres y la falta de costumbre y hábito.

Como categoría también contemplamos la existencia o no de **diferencias en el mes de Ramadán**.

- En muchos de los centros en los que existe comedor escolar –que no es

en todos–, nos comentan que es el mismo menú el que se ofrece a todos, salvo en el caso de que exista intolerancia a algún alimento. En otra buena cantidad de centros nos dicen que el menú es idéntico, salvo cuando hay algún producto del cerdo que a los musulmanes se les cambia por alimento similar. En unos pocos nos dicen que ofrecen menús según las diferentes religiones y por fin, en uno de ellos nos comentan que tienen diferentes menús, incluso uno específico para vegetarianos.

- Casi al 50% se polarizan las respuestas referentes a si durante este mes observan comportamientos diferentes en el alumnado musulmán: unos dicen que no existe diferencia de comportamiento y los otros que el comportamiento es diferente, que algunos alumnos musulmanes –sobre todo los marroquíes– no asisten a clase durante algunas semanas, porque se van a su país.

En referencia a si encuentran o no **diferencias en el estado de ánimo**, nos comentan que a la llegada al centro educativo los encuentran algo tristes, más tímidos y retraídos. En los centros portugueses repiten la idea y dicen que cuando llegan y hasta que se integran están ‘como aprensivos’. En todas las entrevistas nos comentan que pasado el primer tiempo de integración, ven al alumnado extranjero moverse por el centro con soltura y acuden al mismo con alegría.

Respondiéndonos a los ítems en los que los cuestionamos sobre el **trato del alumnado**, señalan que:

- En líneas generales el trato es bueno con todos, sin excepciones, que tanto en la puntualidad como en la asistencia no hay grandes diferencias, pero que tanto los españoles como los portugueses ricos, cuando llegan tarde van acompañados por sus padres con grandes coches, ‘para dar impresión’. En los centros españoles también nos comentan que el alumnado sudamericano tiene tendencia a llegar retrasado, que suelen ser muy ‘tranquilones’.
- Por lo general, el sector PAS, tratan igual a todo el alumnado, salvo a veces por razones humanitarias, pero que en esos caso ese trato diferente es independiente de la nacionalidad o etnia del alumno.
- Nos señalan, además, que no suelen ver situaciones de marginalización sobre este tipo de alumnado, salvo quizás más susceptibilidad a las relaciones con el alumnado gitano.

La última categoría que hemos trabajado con este sector educativo es el **grado en el que afecta a su desempeño profesional la realidad multicultural de sus centros**, y la información obtenida ha sido:

- En general, todos han notado una mayor afluencia de alumnado extranjero.
- No han tenido grandes cambios en su trabajo, aunque sí han dado

más atención a las familias y han tenido que adaptarse a esta nueva situación.

- De los 40 entrevistados del sector PAS, 38 nos comentan que no han recibido ningún tipo de formación adicional para afrontar esta nueva realidad; 2 de ellos nos dicen que sí la han recibido, pero no nos han aclarado en qué consistió la misma.
- En lo referente a si han observado un aumento en la dotación del centro para asumir esta cambio, la mayoría nos comenta que no ha habido variación; unos pocos responden que se ha incrementado el centro con las Aulas de Acogida.
- Todos son coincidentes con que no se ha experimentado ningún cambio en la conservación de las instalaciones con la llegada del alumnado extranjero.

Conclusiones

- Sobre el estudio del sector alumnado

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector y procediendo –al igual que hemos hecho en los otros sectores educativos– a concluir categoría por categoría de análisis, comenzamos con las conclusiones referentes al conocimiento del término multiculturalidad que poseen. Muchos de ellos se limitan a señalar ‘si conoce el término’/‘no conoce el término’, pero bastantes otros intentan dar una definición del mismo y en su defecto una explicación de lo que entienden por tal. El grado de precisión en la definición no sólo varía con la edad, sino que en ocasiones viene dado por la madurez y educación del propio alumno/a que la da.

Concluyendo con la categoría percepción de la igualdad y diferencia entre las personas, resulta significativo que prácticamente todos los entrevistados relacionen la percepción de igualdad con el concepto de ‘persona’, viniendo a concluirse que en general, somos iguales porque somos personas; algunos de los entrevistados son también capaces de puntualizar que las diferencias responden a algo más externo, percibiendo que las diferencias entre personas son algo más circunstancial que la igualdad esencial entre las mismas.

Tenemos que destacar que las entrevistas realizadas en los centros colaboradores portugueses al Sector Alumnado, han tenido la particularidad de que éstos/as están cercanos a la mayoría de edad, son del equivalente a nuestro último curso de Bachillerato (2º), por lo que sus respuestas han sido mucho más certeras y elaboradas, destacando entre ellas dos, pero volvemos a incidir que en lo esencial son coincidentes con lo que venimos comentando:

- Somos diferentes porque así son las vivencias que hemos tenido durante

nuestro desarrollo en cuanto que individuos (socialización).

- Todos somos iguales en nuestras diferencias.

En muchos casos nos dicen que observan comportamientos diferentes de algunos/as alumnos/as para con otros/as –aunque sucede más en los casos de los hombres que entre las mujeres–.

Con la percepción de los derechos humanos, ocurre en las respuestas emitidas casi igual que con la anterior categoría analizada; la igualdad de derechos se percibe como un correlato de la igualdad esencial: todos somos iguales, tenemos pues los mismos derechos.

Atendiendo a la categoría diferencias de actitud ante personas de distinta nacionalidad, etnia o cultura, concluimos con la idea de que el alumnado tiene conciencia de la existencia en la escuela de estas diferentes actitudes, por el hecho de ser diferentes, produciéndose con mayor frecuencia con la llegada de alumnos nuevos al centro, siendo en un principio escaso el respeto hacia los extranjeros, aunque con el tiempo y la permanencia de estos en el centro educativo esas diferencias de actitud van desapareciendo; dan la idea de que es una especie de ‘mecanismo de defensa’ ante el desconocido y el desconocimiento de su cultura y fundamentalmente de su lengua, porque el problema fundamental es que no se comprenden. Suelen producirse actitudes diferentes también hacia todo aquel que por alguna circunstancia es diferente (por ser feos, no andar bien, no ser normales...). Suelen quejarse de que el profesorado mantiene hacia el alumnado extranjero una discriminación positiva, y los ‘autóctonos’ se sienten en cierta medida relegados por sus profesores.

Como conclusiones sobre la categoría percepción de los compañeros de otras nacionalidades, etnias o culturas, sí que el alumnado –por lo general– sabe decir no sólo que ‘hay compañeros de otras razas’ o de otras ‘nacionalidades’, sino que detallan cuántos son y cuál es su procedencia exacta. Suelen diferenciar a los alumnos extranjeros por su forma de hablar, por sus costumbres, por sus tradiciones, por ser de otros países, por su aspecto, por su color de piel, por el acento, porque él mismo dice que es gitano, porque son creativos e imaginativos...

Sobre la categoría de la relación con los otros, se polarizan entre los que taxativamente afirman no contar con los extranjeros y los que afirman que sí lo hacen, por ser compañeros y porque todos han de trabajar juntos.

Referente a la categoría soluciones que aportan para evitar las diferencias, concluimos con que una referencia recurrente es el tema del idioma, siendo percibida la falta de entendimiento como una grave dificultad para evitar las diferencias.

Además algunos propugnan como solución la segregación, el enviar a todo el alumnado extranjero a un mismo centro educativo diferente del propio. Pero la mayor parte propone como solución el fomento de la tolerancia y el conocimiento en general para salvar estas dificultades y nos indican como sugerencias el ir cambiando la mentalidad, favorecer la educación, fomentar el respeto entre las personas y realizar un esfuerzo conjugado casa-escuela para evitar la discriminación.

Atendiendo a la categoría conocimiento que tienen de otros países y culturas, extraemos como principales conclusiones que prácticamente la mitad del alumnado colaborador manifiesta tener un conocimiento aceptable de *otros*, y manifiestan con soltura su opinión de otras culturas, señalando aspectos –unos positivos y otros negativos– relativos a la geografía, usos, costumbres, gastronomía... de diferentes países. Concluimos, por fin, que dejaron patentes sus criterios, opiniones, filias y fobias hacia todo lo referente a los aspectos multiculturales que existen en los centros educativos.

- Sobre el estudio del sector padres/madres

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector, como conclusiones y referidas a la primera categoría estudiada para este sector –los elementos, considerados por ellos, como importantes en la educación de sus hijos–, una importante cantidad de interesantes aspectos (que son plenamente educativos, aunque la mayor parte de ellos no académicos) pueden ser señalados: desarrollo de la autonomía personal, ser buena persona, felicidad personal, desarrollo de la sinceridad, la sociabilidad y la no violencia, obediencia y disciplina de trabajo, desarrollo de la responsabilidad, educación integral, crecimiento personal, desarrollo de la solidaridad, desarrollo de la autoestima, educación en libertad, respeto a los demás, valorar a las personas, fomento de la tolerancia, relación con los compañeros y el trato con todos, motivación por el estudio, formación cultural, educación cívica y ‘educação cidadã’, valorar lo que se les da, cultivo de buenas hábitos, adquisición de valores morales, aprendizaje de valores cristianos, mayor adaptación y flexibilidad, mejora del comportamiento... Los Padres/Madres que han colaborado en este trabajo, suelen dejar a la elección del alumno el hecho de que se relacione y trabaje amistad o no con alumnado de otras nacionalidades y/o etnias; se reparten entre los que están conformes con las calificaciones obtenidas por sus hijos y con el comportamiento que tienen. Muy pocos reconocen que su hijo/a haya tenido problemas con otros alumnos en el centro, pero los que lo reconocen señalan que el problema es independiente de que el otro alumno sea o no de la misma cultura, que suelen ser problemas bien entre niños/jóvenes o por falta de educación

del otro y su respectiva familia.

Referente a la categoría conocimiento de la realidad multicultural por parte de las familias, como conclusiones comenzaremos por señalar que la casi totalidad responde que conoce el número de alumnos de otras culturas que están en la clase de sus hijos, incluso en muchos caso dan el número exacto. Muchos afirman que no se importan si sus hijos entablan relación de amistad con compañeros de otras culturas e incluso no se importan que esos amigos visiten su casa y/o que su hijo acuda a la casa de ellos, pero en lo que toca al número de alumnos extranjeros que hay o puede haber en la clase de sus hijos, la cosa cambia, porque opinan que un número excesivo de alumnos extranjeros y/o de otras etnias o culturas sirve para ralentizar el ritmo de la clase, sobre todo cuando llegan ya comenzado el curso, porque suele ocurrir –según ellos– que traen un bajo nivel, no tienen apoyo en casa y son impuntuales.

La mayoría afirma conocer el significado del término multicultural y bastantes de ellos nos aportan definiciones muy interesantes. Por el contrario, muchos afirman desconocer otras culturas y no interesarse ni por su conocimiento ni por su comprensión y aducen que ‘ellos se ocupen de conocer la nuestra’, aunque coinciden en que son respetuosos con todas las otras culturas. Los que admiten conocer otras, aseguran que ese conocimiento sirve para facilitar la integración y el desconocimiento mutuo sólo sirve para crear recelos.

Las conclusiones derivadas del estudio de la penúltima categoría analizada para este sector –propuestas/medios utilizados desde el centro ante la nueva realidad multicultural–, nos confirma el desconocimiento de los Padres/Madres en referencia a las actuaciones llevadas a cabo por los centros educativos desde los equipos directivos de los mismos y desde el sector profesorado; de todas maneras, ‘les suena’ la Semana Cultural como unas actividades que el centro suele realizar y que de alguna manera puede servir para realizar un acercamiento entre las diferentes culturas que coexisten en los centros educativos. Nos indican además otras iniciativas como son: fomento de la igualdad entre todos, Aula de Acogida, Aula de compensación de desigualdades, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), Plan de Convivencia, Escuela Espacio de Paz, realización de exposiciones de fotografías, mercadillo anual, exposiciones de costumbres sociales diferentes, salidas programadas, Encuentros de folklore de diferentes países, Encuentros gastronómicos, “A Geração Fantástica» (Recurso Didáctico para jóvenes de la Radio Difusión Portuguesa).

Suele parecerles que no son suficientes estos medios. Hay posiciones de este sector que pueden bordear el racismo que afirman que los centros deberían preocuparse de

que 'los otros' (el alumnado de otras culturas) conozcan en profundidad y respeten nuestra cultura y no estar preocupados por enseñar al alumnado las culturas foráneas; incluso hay un padre que afirma taxativo que *'lo que me preocupa es que se caiga en la discriminación positiva hacia los extranjeros'*.

La última categoría analizada, son las propuestas de los/as padres/madres ante esta nueva realidad, y como conclusiones al trabajo realizado con la misma, señalaremos que algunos manifiestan su intención por entender costumbres de esas otras culturas, aunque hay algunas que chocan con las nuestras, pero no intentan compartirlas. Bastantes se muestran interesados en conocer otros países y culturas, pero algunos dicen que no tienen interés ninguno. Sobre las propuestas concretas que ellos sugieren, señalamos las siguientes: que el alumnado fabrique, construya, proponga, creen espacios de convivencia, fomentar el conocimiento de los otros/as padres/madres participando en algunas clases y en Proyectos de Aula, participar en convivencias y excursiones, procurar que los/as hijos/as no reciban mensajes contradictorios, trabajar con los/as otros/as padres/madres el respeto a otras culturas, realizar muestras culturales, montar obras de teatro, hacer muestras culturales, participar en actividades de baile, organizar mesas redondas, coordinar actividades para el fomento del conocimiento de la lengua del país de acogida, mostrar la geografía de diferentes países, montar 'feiras de culturas', participar en actividades deportivas, fomentar la realización de intercambios con alumnado de otros países, profundizar en el conocimiento de la historia y situación actual de los diferentes países y sus personajes más relevantes, debatir en tutorías sobre la multiculturalidad, publicar en los periódicos de los centros cuentos, vivencias y costumbres de las otras culturas, organizar charlas sobre las religiones, coordinar encuentros en el centro en los que se lleven para degustar platos típicos de los diferentes países, a especie de muestras gastronómicas...

Como vemos, los/as padres/madres que han colaborado en el presente trabajo, no se quedan cortos ni faltos de imaginación para sugerir actividades que fomenten y mejoren el conocimiento de la realidad multicultural dentro de los centros educativos.

- Sobre el estudio al sector profesorado

Como conclusiones de las entrevistas a este sector, sobre la categoría estrategias para la elaboración de las programaciones, hemos de concluir que no responden de manera franca a la misma y hemos de reformular las cuestiones referentes a esta categoría de diferentes maneras para que unos afirmen que usan 'alguna' estrategia y otros nos comenten que no usan ninguna; lo más que conseguimos es

que describan la forma que tienen de plantear la elaboración de programaciones que suele ser, en realidad y en la mayor parte de las ocasiones, adaptándose ellos mismos al planteamiento que encuentran en el libro de texto de la editorial de su elección –aunque les cueste confesarlo–, y bordean el asunto aludiendo al currículo oficial, al proyecto de centro, diversificando según las necesidades del alumnado y atendiendo a su nivel, adaptando fichas...

Concluyendo en la categoría medidas de atención a la diversidad, suelen realizar una atención individualizada, aplicando cuando lo creen necesario actividades de refuerzo y/o ampliación (recordamos y hacemos hincapié en que uno de los profesores portugueses que ha colaborado con nosotros habla de la utilización de refuerzos positivos), y en el caso de alumnos extranjeros, muchos esfuerzos van destinados a reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. Particularmente curiosa nos resultó la cuestión en referencia a si sobre el tema de la multiculturalidad realizan o no un Proyecto común profesores del mismo centro: la respuesta es –y no podemos dejar de reseñarla– que dentro del mismo centro unos profesores dicen que sí es común y otros dicen que allí todos trabajan solos.

Referente a la categoría recursos didácticos con los que cuentan para la atención individualizada, hemos de concluir que después de bastantes esfuerzos, conseguimos que algunos se manifestasen y nos participaron recursos valiosos como fichas especiales de lectura para niños extranjeros, medidas para fomentar la socialización (libros de costumbres y cuentos de diferentes países y realización de juegos de distintos países), uso de materiales audiovisuales, filmes, periódicos y revistas, desarrollo de trabajos con tecnologías informáticas, instrumentos de todo tipo de otras culturas, que no sean la mayoritaria, pero que se encuentren dentro del aula. Uno de los profesores –mucho más explícito– usa banderas de cada país, bailes típicos, dar a conocer costumbres (zocos, bruja italiana que reparte regalos en navidad...), palabras de otros idiomas para ir familiarizando al alumnado con otras lenguas, hablar de distintas manifestaciones culturales, religiosas y gastronómicas e incluso da los ‘buenos días’ en sus aulas en 14 idiomas (esta es la respuesta de un hombre de 49 años y 27 de experiencia docente).

Las conclusiones a las que llegamos en la categoría grado de participación del alumnado extranjero en clase, es que el alumnado extranjero suele ser más reservado, quizás por no dominar el idioma, a veces existe un gran desfase curricular entre el país de origen y el país receptor, en no pocas ocasiones el alumnado extranjero acude a clase con falta de materiales, pero que la participación suele ser más alta –en todos los casos– en las actividades lúdicas que en los aprendizajes reglados de las materias curriculares, siendo en los centros con menor ratio profesor/alumno la

participación más normalizada y más homogénea. En los centros con mayor número de alumnado gitano, el problema suele ser el absentismo escolar de estos niños, aunque en los últimos años está mejorando mucho, quizás debido a los programas puestos en marcha por los ayuntamientos para controlar la asistencia a los centros escolares de este colectivo.

Las conclusiones sobre la categoría dificultades del alumnado extranjero en clase, podríamos resumirlas en que el gran problema suele ser el idioma, apareciendo el tema del racismo solamente de forma aislada entre el alumnado, que suelen marginar más por temas de filias y fobias interpersonales, no siendo infrecuente el que el alumnado extranjero y/o de otras etnias, tiendan a formar grupos aparte, sobre todo en el caso del alumnado gitano.

Sobre la categoría tipos de juegos que comparte el alumnado, las conclusiones son que las respuestas suelen ser muy similares en todos los centros en los que hemos trabajado: los niños suelen compartir juegos deportivos y en los centros de Portugal nos dicen que suelen jugar a '*os matraquilhos*' (futbolines); por su parte las niñas, prefieren juegos de carreras y conversaciones.

Sobre la última categoría que analizamos dentro de las entrevistas realizadas al Sector Profesorado, la relación de los padres con el centro y su nivel de participación en las tutorías, tenemos que concluir diciendo que las respuestas vuelven a ser paradójicas al responder dentro del mismo centro unos que los padres no acuden y otros que sí lo hacen, ¿con qué nos quedamos?..., sí que son unánimes al señalar que los padres de niños gitanos acuden con mucha menos frecuencia y también existe coincidencia en los dos países en los que hemos trabajado cuando nos dicen que los padres españoles/portugueses acuden con más frecuencia a las tutorías y al centro que los padres extranjeros, no planteando los padres problemas ni preocupación por la realidad multicultural.

Finalizamos las conclusiones al Sector Profesorado señalando que siempre hay excepciones y padres/madres que están molestos con esta realidad, pero son una minoría.

- Sobre el estudio al sector equipo directivo

De las conclusiones obtenidas en las entrevistas sorprende el hecho de las coincidencias de opinión de los Equipos Directivos con las del Alumnado, destacando en ambos casos que las incidencias que plantea el hecho multicultural en las aulas educativas se producen al comienzo de la incorporación al centro de alumnado procedente de otras culturas; con el paso de los días este alumnado termina por

integrarse completamente, siendo las principales dificultades que se producen las de la falta de comunicación a causa del idioma; en la medida en que aprenden el idioma se comunican mejor y se integran rápidamente.

Señalan los Equipos Directivos la mayor facilidad para la integración del alumnado de los países sudamericanos (por la similitud del idioma), y señalan también su baja cualificación académica (posiblemente por la diferencia de nivel entre su país de origen y el existente en el país de acogida (España y/o Portugal).

Los Equipos Directivos dejan patente su perfecto conocimiento del lugar de procedencia del alumnado escolarizado en sus centros.

La realidad multicultural de las aulas no presenta graves dificultades, salvo inicialmente el del idioma y alguno –pero casos aislados– de integración a causa de las diferencias culturales entre su país de origen y el de acogida (España y/o Portugal, en el estudio que hemos realizado).

Es más fácil la integración del alumnado sudamericano debido a la similitud idiomática, religiosa, cultural, de costumbres...

En el caso de los colegios portugueses colaboradores, la mayor parte del alumnado extranjero que acude a sus aulas son brasileños, angolanos, caboverdianos, mozambicanos y en menor medida de Timor Leste, por lo que al provenir en su mayor parte de países donde se habla portugués –aunque con sus respectivas especificidades nacionales y regionales–, no presentan dificultades idiomáticas para su integración en los centros educativos; aquí la diferencia más acusada es el color de la piel, ya que el tipo de alumnado que terminamos de enumerar es en su mayor parte de raza negra.

Por otro lado queremos destacar que nos sorprende el que el Sector Equipo Directivo, en todas las entrevistas que hemos realizado, afirmen que el alumnado no presenta ningún tipo de queja, cuando sin duda alguna tienen que surgir no pocos conflictos en el acontecer diario de los centros. Este hecho, unido a la gran homogeneidad de las respuestas recogidas de este sector educativo, incluso con independencia de la localización del centro –sea rural o urbano, español o portugués– hace suponer que quizás hayan preferido mantener cierta cautela en el momento de valorar las preguntas que se les formulaban, por la acostumbrada prudencia que se suele mostrar cuando alguien ocupa un puesto directivo en cualquier unidad organizativa con responsabilidades de gestión y dirección en la administración pública.

- Sobre el estudio del sector personal de administración y servicios

De las respuestas obtenidas en las entrevistas a este sector queremos resaltar como primera conclusión que sus respuestas nos parecen ser las más sinceras y menos sesgadas cuando analizan la realidad multicultural que se vive en los centros educativos. Posiblemente esto sea así, ya que el Personal de Administración y Servicios no está directamente implicado en la realización de las tareas educativas y puedan mantener más perspectiva, distancia y desapasionamiento a la hora de manifestar sus percepciones a este respecto.

Atendiendo a la primera de las categorías de análisis que para él contemplamos, grado de conocimiento del número y procedencia del alumnado extranjero, nos sorprendimos porque a pesar de en muchos casos nuestras entrevistas haber sido respondidas por los administrativos de los centros, no manifiestan un conocimiento cierto sobre la cantidad y procedencia de alumnado de otros países; sí nos parecen acordes este tipo de respuestas cuando provienen del personal de limpieza, ya que es el que menos contacto puede tener con los alumnos, por realizar fundamentalmente su labor en horario extraescolar.

Concluyendo con la categoría sobre las estrategias utilizadas para reconocer al alumnado extranjero, suelen ser coincidentes y nos dicen estar informados del tema: se fijan en la forma de hablar y en el aspecto del alumnado; a veces –cuando los conocen– en los nombres y en menor medida nos comentan que alguien se lo indicó. Coinciden en señalar que les parece que la multiculturalidad en los centros educativos es un factor muy enriquecedor para todos los sectores implicados.

De la categoría pautas de comportamiento y diferencias entre alumnado español y extranjero, podemos concluir que observan un comportamiento más pasivo del alumnado extranjero a su llegada al centro educativo, suelen ser más introvertidos y aparecer algo más tristes, y piensan que las diferencias culturales y antropológicas les lleva a tener diferencias de adaptación tanto por el tema de la lengua, como por las costumbre y/o la situación familiar. No perciben como habitual –sino como algo esporádico– el enfrentamiento, aunque sí suele existir el insulto ('inmigrante', 'extranjero', 'negro', 'chino'...), siendo más evidente el enfrentamiento en los centros de educación secundaria entre alumnado de diferentes nacionalidades y/o etnias. Coinciden todos los entrevistados de los centros españoles en que no existen diferencias notables de aspecto, por lo que las diferencias económicas no deben ser muy grandes entre el alumnado, pero las que hay se reflejan en la manera de vestir y en la asistencia o no a las actividades extraescolares. También nos señalan que el alumnado extranjero suele recibir más subvenciones que el español. Por el contrario en los centros portugueses nos dicen que sí existen grandes diferencias económicas

entre el alumnado, independientemente de su procedencia y ellos lo perciben en el vestuario, el material escolar de los alumnos y la alimentación. Suelen reconocer al alumnado extranjero por su color de piel y comentan que les falta integración social, quizás debido al factor económico y a la educación familiar, así como a la socialización del alumnado previa a su inserción en un centro educativo.

Al concluir sobre la categoría de si existen o no diferencias en la higiene, es curiosa la respuesta y válida tanto para los centros españoles colaboradores como para los centros portugueses, ya que unos informadores afirman que ningún alumno va limpio al centro escolar, otros que el alumnado asiste limpio y esto es válido tanto para los extranjeros como para los 'de la tierra'; otros nos comentan que los no españoles/no portugueses acuden menos limpios y por lo general suelen llevar ropa más pobre; otros señalan que todos –sin excepción– deberían lavarse más las manos y las uñas, mientras que hay quien opina que la higiene es bastante correcta.

Otra categoría a la que atendimos fue la existencia o no de diferencias en el mes de Ramadán. Las conclusiones que nos ofrecen en torno a ella, para empezar es que en una buena cantidad de centros el menú es idéntico para todos, salvo que exista alguna intolerancia por parte de algún alumno y cuando hay algún producto del cerdo a los musulmanes se les cambia por alimento similar. En unos pocos nos dicen que ofrecen menús según las diferentes religiones y por fin, en uno de ellos nos comentan que tienen diferentes menús, incluso uno específico para vegetarianos. Casi al 50% se polarizan las respuestas referentes a si durante este mes observan comportamientos diferentes en el alumnado musulmán: unos dicen que no existe diferencia de comportamiento y los otros que el comportamiento es diferente, que algunos alumnos musulmanes –sobre todo los marroquíes– no asisten a clase durante algunas semanas, porque se van a su país, y en ocasiones observan algún alumno más debilitado por observar el Ramadán –aunque por su edad no están obligados, salvo los mayores–.

En referencia a si encuentran o no diferencias en el estado de ánimo, nos comentan que a la llegada al centro educativo los encuentran algo tristes, más tímidos y retraídos. En los centros portugueses añaden que cuando llegan y hasta que se integran están 'como aprensivos'. En todas las entrevistas nos comentan que pasado el primer tiempo de integración, ven al alumnado extranjero moverse por el centro con la misma soltura que el resto.

Atendiendo a la categoría sobre el trato del alumnado, señalan que en líneas generales el trato es bueno con todos, sin excepciones, que tanto en la puntualidad como en la asistencia no hay grandes diferencias. En los centros españoles también nos comentan que el alumnado sudamericano tiene tendencia a llegar retrasado,

que suelen ser muy tranquilones. No suelen ver situaciones de marginalización sobre este tipo de alumnado, salvo quizás más susceptibilidad a las relaciones con el alumnado gitano.

La última categoría que hemos trabajado con este sector educativo es el grado en el que afecta a su desempeño profesional la realidad multicultural de sus centros, y las conclusiones que del estudio cualitativo de las entrevistas podemos extraer es que, en general, todos han notado una mayor afluencia de alumnado extranjero. No han tenido grandes cambios en su trabajo, aunque sí han dado más atención a las familias y han tenido que adaptarse a esta nueva situación. Casi la totalidad afirman que no han recibido ningún tipo de formación adicional para afrontar esta nueva realidad, salvo dos de ellos que dicen haberla recibido, pero no aclaran en qué consistió la misma. No han observado ningún aumento en la dotación del centro para asumir este cambio, pero que no ha existido variación; unos pocos sí reseñan que se ha incrementado el centro con las Aulas de Acogida. Finalmente, todos son coincidentes en que no se ha experimentado ningún cambio en la conservación de las instalaciones con la llegada del alumnado extranjero.

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar Botia, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1), 1-26. Accedido en 07 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Buendía, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental. In L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 175-204). Sevilla: Alfar.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía, en Buendía. In L. Colás, P. & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- De Miguel, S. (2000). Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. In G. Pérez (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 85-112). Madrid: Narcea.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Etxeberría, J. García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (1995). *Análisis de datos y textos*. Madrid: RA-MA.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: PPU.
- Gutiérrez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. In L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 11-59). Sevilla: Alfar.
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez, (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la multiculturalidad en la adaptación y desarrollo de las tareas en la educación obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2007). *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística*. Maia (Portugal): Fernando Ramos, Editor.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 119-133.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Tejedor, F. J. (1995). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón*, 47 (2), 177-194.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^{ème} ed.). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. In H. McEwan & K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.
-

(Notas)

- 1- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.). (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana.
- 2- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.). (2007). Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- 3- Estos protocolos de entrevistas han sido traducidos al portugués por nuestro compañero del Grupo de Investigación Fernando José Sadio Ramos. Con esta traducción efectuada, es como han sido pasadas las entrevistas en los centros colaboradores del Área Metropolitana de Lisboa que han participado en nuestro estudio. Damos desde aquí las gracias a todos/as los/as participantes de esos centros colaboradores portugueses y a sus equipos directivos, por permitirnos realizar la pasación de los cuestionarios, sin lo que no hubiera sido posible la realización de este estudio.
- 4- Ver en Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), Bolívar Botia, A. (2002), Mella, O. (2003), Polkinghorne, D. (1995), Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., Ibáñez Mansilla, F. M., (2006), Zeller, N. (1998), por ejemplo.
- 5- Recogido de Sadio Ramos, F. Tesis Doctoral (en curso), Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- 6- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana, pp. 116-117.
- 7- Ramírez Hurtado, C. (2005). "Análisis de contenido de las Entrevistas al Sector Alumnado", en Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las tareas en la Educación Obligatoria. Granada: Labayen y Liébana, pp. 119.121.
- 8- *Ibídem.*
- 9- *Ibídem.*
- 10- EEDCA: Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización.
- 11- I.M.A.D.T.E.O.: Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en Educación Obligatoria.
- 12- Di.C.A.D.E.: Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de Expresión Artística.

Correspondencia

María Angustias Ortiz Molina

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.

Universidad de Granada, España

maortiz@ugr.es