

Centrándonos en el campo educativo, en este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación desarrollada en el ámbito europeo (a través del Proyecto Sócrates-Comenius "INTER: Guía para integrar la educación intercultural en la práctica", 2002-2005*), en el que se indaga sobre la realidad de la interculturalidad en las escuelas e institutos de secundaria, para tener una base sobre la que sustentar y revisar la formación inicial de profesionales de la educación (maestros y psicopedagogos).

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial, Educación Primaria y Secundaria, Interculturalidad, Atención a la diversidad.*

¿Estamos formando a nuestro alumnado universitario para una educación intercultural?

pp. 69-84

M^a Pilar García Rodríguez
Asunción Moya Maya

Universidad de Huelva**

Educación intercultural: significados y planteamientos institucionales

Son muchos los interrogantes que nos surgen al abordar la Educación y muchos más cuando reflexionamos sobre la respuesta que se ofrece desde los centros educativos a la diversidad cultural y étnica. En este sentido debemos hacer varias puntualizaciones. Por un lado, la aplicación de la LOGSE (1990), siguiendo las palabras de León Guerrero (1999), supuso el intento de producir una serie de modificaciones dentro del campo educativo que lógicamente afectaron a la

forma de entender la Educación Especial; en concreto se partía y se parte de: un modelo de escuela basado en la diversidad y abierta al medio, modelos de enseñanza centrados en el alumno... Ello conlleva una profunda revisión de los planteamientos educativos, una reestructuración organizativa, una adaptación de la institución al alumnado y no al revés, y por supuesto, y no menos importante, una revisión en profundidad de la formación del profesorado, que ha de atenderlos.

Por otro, hay que tener en cuenta el concepto de Educación Intercultural que se está incorporando a las escuelas e institutos (sin olvidar la

* Este artículo se inscribe dentro del proyecto SOCRATES PROGRAMME COMENIUS 2.1 (Training of School Education Staff) titulado "A practical guide to implement Intercultural Education" (106223-CP-1-2002-1-ES-COMENIUS-C21), que desarrollan la UNED, UCM, UHU, CSIC, NAVREME, Universidad do Porto, Nottingham Trent University, Universidad de Oslo, GLOBEA y Universidad de LATVIJAS. Duración 36 meses (2002-2005). Este proyecto ha recibido el Premio Even 2005.

** Departamento de educación. Universidad de Huelva. Correo-e: mpgarcia@uhu.es

✉ Artículo recibido el 24 de febrero de 2005 y aceptado en octubre de 2005

dificultad de su conceptualización), y el respaldo institucional con el que contamos. Así, el Ministerio de Educación y las correspondientes comunidades autónomas (Junta de Andalucía, 2001 a y b), escogen un modelo de referencia que se asienta en el convencimiento de la necesidad de crear una sociedad *intercultural* que partiría del respeto por las minorías culturales y étnicas, tratando de crear espacios de encuentro e interacción para el enriquecimiento mutuo. También se debe tener como referente el *Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales* (número 157 del Consejo de Europa; pactado en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995 y publicado en el BOE nº 20, 23-Ene-1998), y que en su artículo V establece el compromiso de los países firmantes de promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, como son: su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural.

Respecto a la Educación Intercultural, encontramos que *“los análisis científicos publicados sobre este tema destacan, como problema básico, la gran distancia que suele haber entre lo que sucede en las escuelas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y condiciones de la educación intercultural (Banks, 1997; Dasen, 1995; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996)”* (cit. En Díaz Aguado, 2003:24). Autores como Muñoz Sedano (1997), Salez Ciges (2001), o Molina García (2001), destacan la importancia del papel del docente y en concreto se centran en la desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de enseñanza del castellano como segunda lengua. Igualmente hallamos trabajos centrados en la formación inicial de los profesionales de la enseñanza, que nos ayudan a profundizar en la misma. Así por ejemplo el trabajo de Besalú (2001), o el de Pozuelos y Travé (2004), entre otros. Estos trabajos sustentan la necesidad de seguir indagando sobre la práctica de la educación intercultural y su conexión con la formación inicial del profesorado.

La investigación: diseño, desarrollo e implementación

Finalidad y objetivos de la investigación

En este trabajo presentamos los resultados parciales del Proyecto Europeo de Investigación (Sócrates-Comenius) “Guía para integrar la educación intercultural en la práctica”. El objetivo global del proyecto era *“Mejorar la formación inicial del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, en el ámbito de las necesidades derivadas de la incorporación del alumnado extranjero, partiendo de la realidad de las escuelas e institutos”*. Para alcanzarlo, se realizaron estudios cualitativos de observación y entrevistas en las escuelas con objeto de conocer su realidad y necesidades respecto a la atención a la diversidad étnica y cultural. A la luz de estos análisis, se han revisado los planes de estudio de Magisterio y Psicopedagogía y se ha indagado sobre la formación del alumnado en estos ámbitos (necesidades y lagunas formativas a través de cuestionarios). Por último, se ha elaborado una guía de formación que se ha implementado y evaluado de forma experimental en el ámbito universitario.

Los objetivos concretos que se plantearon fueron:

- 1) Dibujar un mapa de la población escolar de origen extranjero.
- 2) Conocer la realidad de los centros respecto a la interculturalidad: problemas, dificultades y necesidades, así como logros o puntos fuertes.
- 3) Indagar sobre los planes de estudio de Magisterio y Psicopedagogía, recogiendo información sobre las lagunas formativas que el propio alumnado percibe.
- 4) Desarrollar un material para paliar las deficiencias detectadas en dicha formación inicial.
- 5) Implementar la guía y evaluarla de manera experimental.
- 6) Adaptar, desarrollar, aplicar y difundir los materiales elaborados para la formación inicial y continua de los profesionales relacionados con la enseñanza.

Este trabajo ha sido desarrollado en todos y cada uno de los países participantes dentro del

proyecto¹, para lo cuál se consensuaron significados, y se elaboraron diversos instrumentos para la recogida de datos (guía de observación para los centros, guión de entrevistas, cuestionario para el alumnado universitario, guía formativa con sus correspondientes materiales y cuestionarios de evaluación).

Enfoque y fases de la investigación

Las fases en las que se ha desarrollado este proyecto han sido cuatro:

En una primera fase se constituyó el equipo internacional de trabajo, se definió el proyecto marco y se elaboró una plataforma de trabajo en la red (<http://alfanet.ia.uned.es/alfanet/>). Para ello se aunaron significados, se definió el objeto de estudio con claridad centrándolo en la formación inicial del profesorado, teniendo como referente el estudio de la realidad intercultural de las escuelas; y se explicitaron nuestros objetivos y metas globales, teniendo en cuenta que las realidades de cada país eran muy diferentes.

En la segunda fase se diseña la investigación propiamente dicha. Se establecen dos grandes bloques de trabajo, que se abordan secuencialmente; uno centrado en el estudio de las escuelas y otro en los planes de estudio de los profesionales de la enseñanza.

Para el análisis de los centros, hemos empleado entrevistas y una guía de observación (previamente definida y trabajada por el equipo Inter). Para el análisis de los planes de estudio, se empleó la técnica de análisis de datos secundarios y se elaboraron cuestionarios para conocer las opiniones del alumnado.

En esta fase se visitaron durante un curso académico completo centros escolares, seleccionando aulas de distintos ciclos y, se realizaron las entrevistas a los equipos directivos y maestros/as y profesores/as. Con los datos obtenidos se elaboró un informe de necesidades. En el siguiente curso, se elaboraron y aplicaron los cuestionarios dirigidos al alumnado universitario y se revisaron los planes de estudio.

En la tercera fase se elaboraron diversos materiales en función de las necesidades y lagunas detectadas: un informe de necesidades bilingüe (Aguado, 2005) un directorio de recursos, una guía de formación y un vídeo.

En la cuarta (ha sido la última anualidad del proyecto), se ha implementado la guía de formación y se ha evaluado, para realizar las modificaciones y mejoras pertinentes, que permitirán la elaboración de una guía definitiva para su posterior difusión y publicación.

Población y muestras

Dada la amplitud del estudio y de los participantes hemos optado en este trabajo por contextualizar la exposición de la investigación a Huelva y provincia. La población a la que iba dirigida este estudio eran dos: las escuelas e institutos de Huelva y provincia, y el alumnado universitario de Magisterio y Psicopedagogía de esta misma zona. Antes de pasar a describir algunos de los datos y resultados hallados, haremos referencia a la muestra de centros seleccionados. El muestreo fue intencional, y la selección se hizo basándonos en los datos estadísticos del curso académico 2002-2003 que el Equipo de Orientación Educativa (EOE) de Huelva había realizado y en los criterios que debían reunir los centros (que nos facilitaron personas clave relacionadas con la inmigración: Inspector de la Delegación de Educación, Director del EOE de Huelva, personal de la ONG Huelva Acoge y maestros y maestras implicados en Delegaciones locales encargadas de la orientación a las familias inmigrantes). Entre éstos, destacamos: centros con alto número de inmigrantes escolarizados, tener experiencia previa y programas de acogida en marcha, ser representativos del nivel educativo y que estuvieran representados todos los tipos de centro; Centros de Primaria y Secundaria públicos y privados, a pesar de que en éstos últimos apenas se producen escolarizaciones (este hecho se repite a nivel nacional ya que el alumnado inmigrante se escolariza en un 80%

¹ Madrid con la colaboración de la UNED, la Complutense y el CSIC; Huelva con la Universidad de Huelva; Riga (Letonia), Praga (República Checa), Oslo (Noruega), y Oporto (Portugal).

en centros públicos en toda España, siendo este porcentaje prácticamente el mismo desde el inicio de nuestro proyecto hasta este mismo curso²). Finalmente contamos con 8 centros escolares (7 públicos y 1 concertado; 3 de Huelva capital y 5 de la provincia; 5 de primaria y 3 de secundaria)

Respecto al alumnado universitario, de una población de unos 700 alumnos/as matriculados en último curso (3º de Magisterio y 2º de Psicopedagogía) se encuestaron aleatoriamente a 280 alumnos.

Recogida de datos

La metodología que hemos seguido ha combinado instrumentos cualitativos y cuantitativos de recogida de datos, siguiendo los postulados que defienden la necesidad de la integración metodológica (King, Keohane y Verba, 2000; Bericat, 1998; Hermes y Zengerle, 1999; Cook y Reichardt, 1986, 1995; Pérez Serrano, 1994; o Stake, 1998 entre otros). Así, para el estudio de los centros educativos, se elaboró una guía de observación y un guión de entrevista semiestructurada que contenían las siguientes categorías y contenidos (ver Cuadro 1).

Con estas categorías y contenidos, se diseñaron el guión definitivo de observación para los centros y aulas, así como las entrevistas para el profesorado, equipos directivos y personal de los EOE³. A continuación se realizaron las visitas sistemáticas a los centros para la aplicación de ambos instrumentos. Una vez obtenida la información, se transcribieron las cintas y se analizaron los datos usando las categorías contenidas en la

guía de observación. De este modo y tras el trabajo de análisis, se elaboró un informe de necesidades.

Una vez analizados los datos de los centros educativos, pasamos al estudio del segundo bloque de trabajo: planes de estudio relativos a la enseñanza de las Universidades participantes y elaboración de un cuestionario para el alumnado de Magisterio y Psicopedagogía para conocer su formación al respecto. Para ello se diseñó un cuestionario sencillo y se recopilaron los planes oficiales y programas de las asignaturas de dichas titulaciones. En el caso de los cuestionarios se analizó estadísticamente utilizando el SPSS, y en el caso de los documentos oficiales, se analizaron empleando el análisis de datos secundarios.

En el cuestionario se les pidió que valoraran la formación que habían recibido (ver Cuadro 2).

En el análisis de documentos las categorías de estudio fueron (ver Cuadro 3).

Gracias a los datos recopilados a través de estos 4 instrumentos, hemos podido conocer: cuál es el mapa de población inmigrante escolarizada en Huelva, qué modelo educativo se está implementando en las escuelas de la provincia de Huelva, cuáles son las dificultades y necesidades del profesorado, cuáles son los retos a los que nos enfrentamos al tratar de dar respuesta a la interculturalidad de nuestras escuelas y cuáles las lagunas formativas de los alumnos y alumnas estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. Sólo de esta forma hemos podido definir una propuesta de reforma de los planes de estudio y presentar un material de formación útil y viable para los colectivos de estudiantes y profesionales en ejercicio (guía Inter⁴)

² Estadísticas educativas no universitarias de los cursos entre 2001-2002 a 2003-2004; datos avance Ministerio de Educación y Ciencia, <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/>

³ Dichos instrumentos, junto al informe de necesidades fruto de esta fase del estudio van a ser publicados en la obra: Aguado, T. (coord.) (2005). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective. Estudios de la UNED. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UNED (que está en prensa y en breve será publicado)

⁴ Esta guía ha sido elaborada e implementada de manera experimental en las aulas de Magisterio y Psicopedagogía. Consta de 8 módulos de trabajo y hace un recorrido desde las políticas de intervención educativa con el alumnado inmigrante a las estrategias didácticas que se pueden emplear. Es una guía muy práctica que además incorpora un directorio de recursos y un vídeo cuyo uso didáctico está programado en los distintos módulos de trabajo. Está en proceso de publicación.

CATEGORÍA	CONTENIDOS
1. Definición e intenciones de la Educación Intercultural en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto - Bases sobre las que se sustenta el concepto - Objetivos educativos - Metas y misión de la educación
2. Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades y competencias que debe poseer y promover en el centro para lograr una verdadera educación intercultural de calidad. - Valores - Actitudes - Conocimientos
3. Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos - Modelos - Estilos
4. Formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Inicial y permanente estudiando. - Tipos de formación (cursos, seminarios, grupos cooperativos,...) - Experiencias y prácticas
5. Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Características del centro - Normativas al respecto incluidas en la documentación del centro (finalidades, reglamento,...) - Convivencia e intercambios culturales, étnicos,... - Situaciones y conflictos - Aspectos de la vida social del centro - Hechos o características que se valoran positiva o negativamente de la vida intercultural del centro
6. Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales (incluyendo las instalaciones) y humanos, atendiendo a los del centro y a los de las aulas (incluyendo las dinámicas internas de trabajo en las programaciones)
7. Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Cuáles son (estilos docentes) - Cómo se seleccionan (planificación, uso y/o elaboración de materiales, qué actividades seleccionan, cómo y por qué, sistema de evaluación..., así como las actitudes y creencias que se perciben en el aula...) - Cómo funcionan y cuál es su grado de adaptación y éxito
8. Evaluación y calidad de la valoración	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos - Cómo se seleccionan - Cómo funcionan y cuál es su grado de adaptación y éxito
9. Políticas educativas respecto a la interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Cuáles son y por qué se caracterizan - Normas implícitas y explícitas - Orientación de las mismas
10. Escuela, Familia y Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones entre dichos elementos - Canales que se emplean para su fomento - Personal encargado de dichas relaciones - Grado de comunicación y coordinación entre las partes

Cuadro 1: Categorías y contenidos para el estudio de los centros educativos (base para la elaboración de entrevista y guía de observación de las aulas).

- En la carrera: asignaturas que les hayan aportado conocimientos para trabajar la diversidad intercultural
- Cursos de formación recibidos relacionados con las materias (dentro y fuera del ámbito universitario)
- Lagunas formativas
- Experiencias y prácticas: en centros escolares, ONGs, asociaciones,...

Cuadro 2: Bloques de contenidos para la elaboración del cuestionario para los alumnos y alumnas universitarios de Magisterio y Psicopedagogía.

CATEGORÍAS	CONTENIDOS
1. Asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad (en concreto a la diversidad cultural, étnica, religiosa,...)	- Formato de la asignatura - Carga crediticia (teóricos y prácticos) - Contenidos - Metodología - Evaluación
2. Estudiar la correspondencia de esos contenidos con las necesidades explicitadas por el profesorado en ejercicio	- Formación inicial (contenidos y orientación) Vs. realidades de los centros - Detectar posibles lagunas formativas - Hacer propuestas de cambio que mejoren la calidad de su formación.

Cuadro 3: Categorías y contenidos para el estudio de los Planes de Estudio de Magisterio y Psicopedagogía.

74

Los resultados de la investigación

Los resultados obtenidos los vamos a presentar en referencia a las dos grandes líneas de observación y análisis:

- La realidad de la diversidad en los centros
- La realidad formativa del alumnado de Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Huelva (desde el análisis de los planes de estudio y desde las opiniones de los alumnos/as)

Diversidad de culturas: una realidad en nuestros centros

La primera realidad que nos encontramos en los centros es la diversidad de alumnado que hoy por hoy convive en los centros observados. Haciendo referencia a la población de Huelva, el número total de alumnos inmigrantes (sin tener en cuenta los temporeros) asciende a 1.194 alumnos y alumnas (curso 2002/03). Sus procedencias son muy diversas, como vemos en el siguiente gráfico.



Gráfico 1: Número de alumnos/as totales en función de su procedencia (material inédito del EOE de Huelva).

Estudiando el nivel educativo en el que se hallan los alumnos y alumnas (distribuidos por todos los colegios de la provincia de Huelva), podemos presentar la siguiente distribución (ver Cuadro 4):

Esta realidad debería implicar decisiones y propuestas de cambios tanto curriculares como

organizativos. Sin tener espacio para describir de forma detallada los resultados obtenidos en esta fase en todas las categorías, sí creemos interesante describir algunas pinceladas de este análisis en los centros⁵, centrándonos en dos de ellas: clima escolar (categorías 5) y formación del profesorado (categoría 4).

	Niños	Niñas	Totales
Educación Infantil	124	83	207
Educación Primaria	289	237	526
Educación Secundaria Obligatoria	149	93	242
Bachillerato	9	5	14
F.P. (G.M. y S.)	–	–	9
Otros (diversificación, programas de garantía,...)			196

Cuadro 4: Alumnado inmigrante por sexos y niveles educativos.

Clima

El clima escolar en los centros estudiados parece tener dos caras: una explícita de carácter tolerante y respetuoso y otra implícita en la que se descubren dificultades en la convivencia, significados ocultos debido a actitudes de discriminación y problemas a la hora de la resolución de conflictos y de definir el régimen disciplinario. Así, por ejemplo, no se suelen analizar y explorar las opciones culturales ni se estudian las características y necesidades de los diferentes grupos culturales, ni se suelen interpretar situaciones, conflictos y acontecimientos para evitar crear un modelo y encasillar al grupo de una manera sistemática. Los sistemas de comunicación diferentes al castellano no se trabajan, ni se fomenta, por tanto, el pluralismo lingüístico (en los centros de Primaria; no se les priva del uso de sus lenguas maternas, pero tampoco se les ofrece ninguna estimulación sobre las mismas). En los centros de Se-

cundaria la situación es diferente. Así, encontramos que en algunos centros (el 5 y el 6), el respeto y la atención al pluralismo cultural sí aparecen expresamente recogidos dentro de las Finalidades Educativas, en el Proyecto Curricular y en la Programación de Actividades extraescolares y en las de algunos Departamentos (Orientación, Ciencias y Filologías). En todos los institutos hemos visto cómo se proporcionan oportunidades para desarrollar en los estudiantes un autoconcepto y autoestima positivos especialmente en sesiones de tutorías destinadas a ello. De manera ocasional se han explorado y trabajado en todos los centros observados diversas opciones culturales presentes en la sociedad (diversas formas de vida, sistemas de valores, creencias, etc.) a través de actividades de tutorías, jornadas de interculturalidad, fiestas (centros 1, 3 y 5), y mediante la organización de actividades puntuales como “desayunos con productos típicos de diferentes países” (centro 6). Resaltamos en este sentido algunas iniciativas desarro-

⁵ En concreto los centros observados fueron 5 centros de Primaria y 3 de Secundaria de Huelva capital y provincia (como expusimos anteriormente).

lladas en el centro 5 como fueron: la realización de artesanía relacionada con el mundo árabe en Plásticas; la compra de documentos en español y árabe por parte del Departamento de Sociales...

Respecto a si se proporcionan oportunidades para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales presentes en el centro, no hemos observado en ningún momento propuestas en este sentido. En los centros observados en general no las proporcionan y si ello se produce sólo es por actuaciones un poco "folclóricas". En realidad es justo al contrario, parece que el objetivo es "reconvertir" a estos alumnos en la lengua y la cultura de la localidad. Así, nos indicaba la orientadora del centro 5: "... el programa va perdiendo un poco de entidad porque al principio era un programa de educación intercultural, intentamos hacer algo más que el aprendizaje de la lengua española... pero parece que nos olvidamos de la riqueza cultural de los otros... Parece que nos alegramos cuando los marroquíes bailan sevillanas..."

Respecto al personal de los centros (profesores, ayudantes, voluntarios), no reflejan la diversidad de los alumnos y la comunidad, salvo en algunas ocasiones y centros, en los que se cuenta con mediadores. Se trata de centros que trabajan con un convenio⁶ de actuación conjunta entre los Ayuntamientos, la Delegación de Educación, la ONG Huelva Acoge y el EOE de Huelva. Evidentemente en ellos se promueve y mantiene la cooperación entre enseñanza formal y no formal. A pesar de ello, hay que tener en cuenta que las actitudes de los diferentes colectivos implicados, incluyendo las familias, que explícitamente dicen ser tolerantes y respetuosos con la diversidad, no siempre se corresponden con la realidad. Así nos relataba un jefe de estudios de un centro de Primaria: "Tratamos de salvar las diferencias... pero no todos los compañeros le ponen el mismo énfasis, ni tampoco compartimos los mismos significados... Y si te digo, en este centro se está concentrando la

mayor parte de los inmigrantes, y cada vez hay más padres que trasladan a sus hijos a otros centros..."

Es interesante constatar que en general, no suelen darse enfrentamientos y no parecen existir grupos racistas, aunque esporádicamente sí se produzcan. En este sentido, una profesora de Secundaria nos relató una agresión entre alumnas onubenses y marroquíes, haciendo hincapié en las dificultades que se encontraban y en la mala respuesta que se le dio al conflicto: "...no fue sólo la agresión, el problema viene cuando desde el instituto no damos la respuesta adecuada... Las niñas de aquí fueron las que iniciaron el enfrentamiento y sólo se las sacó de la clase un par de horas como penalización. No se hizo nada más. No se trabajó en tutoría, no se adoptaron medidas para que no vuelva a ocurrir..." Con ello se ve claramente cómo no se fomenta un análisis de los derechos y deberes, diferencias de poder, conflictos de intereses, o valores y características que las personas tenemos en común, de manera que se beneficie el encuentro entre culturas.

Por tanto, y del análisis de estos datos podemos concluir que existen problemas fácilmente identificables a la hora de analizar el clima de los centros educativos: las programaciones y las normativas convivenciales no se planifican para ser lo más inclusivos posible para todas las culturas presentes en la escuela. Del mismo modo y aunque las prácticas interculturales no siempre se desarrollan en los centros, creemos sin embargo que de forma más o menos abierta se intenta combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos pero de forma puntual, no como un objetivo de todo el equipo docente ni del centro, sino especialmente en sesiones de tutoría, ética, actividades complementarias... A ello sólo nos resta añadir que hay que trabajar en profundidad las actitudes de la comunidad educativa incluyendo profesorado, alumnado y familias.

⁶ Este convenio marco que está coordinado por el EOE de Huelva se está intentando llevar a todos los centros (ya lo tienen firmado unos 20 centros). Se trata de un proyecto conjunto de actuación en que cada parte se compromete a aportar algo en la mejora de la atención de la diversidad. Así el ayuntamiento contrata a mediadores y se encarga del "papeleo" y orientación a los padres para la escolarización. La ONG cuenta con un mediador intercultural que trabaja con los padres y los pone en contacto con la escuela; también organiza actividades extraescolares y encuentros. El EOE (con la colaboración de la Delegación de Educación) aporta maestros/as itinerantes y programas de actuación entre los que destacamos un programa de aceleración lingüística.

Formación del profesorado

La formación del profesorado de los centros observados no es en general demasiado amplia en estos temas. De hecho, la totalidad de los profesionales entrevistados en los centros estudiados (8 orientadores, 23 profesores/as y maestros/as, 4 directores y 4 jefes de estudio) dice tener muchas lagunas formativas: en la resolución de conflictos, al trabajar con diferentes culturas, al aplicar el programa de aceleración lingüística, en las estrategias didácticas que ayudan al desarrollo de una organización espacial activa para que realmente sea efectiva... Ello se debe por un lado, a que los eventos formativos son escasos, y por otra parte, a que la respuesta del profesorado no se corresponde con el interés y necesidad que parece existir en la mayoría de los centros.

Evidentemente, según sus opiniones y en palabras de uno de los maestros *“la respuesta a la diversidad, y dentro de ella a la cultural, necesita todavía de mucha formación tanto en la carrera como durante el ejercicio. Yo creo que ambas son difíciles de modificar y mejorar. La formación permanente es muy problemática, no siempre se organizan eventos acordes a las demandas formativas que hacemos desde los centros; obviamente la culpa de todo no lo tiene ni la Delegación, ni los CEPs, ni los EOE. Conozco compañeros y de hecho convivo a diario con ellos, que no siempre responden –por dejadez, pasividad, desinterés, (las actitudes son “variadas” por decirlo con suavidad)–.”* Con todo ello podemos destacar la complejidad de la problemática y la dificultad que entraña actualmente desarrollar en el profesorado competencias interculturales reales, viables y prácticas.

Como experiencias de formación empleando estrategias colaborativas, sólo podemos comentar la desarrollada en los equipos de orientación de Huelva, y dentro de ellos los grupos de trabajo de los maestros itinerantes. Este grupo está teniendo un peso importante en los centros, no sólo por su labor de asesoramiento y apoyo, sino además por la producción de materiales y recursos didácticos que están desarrollando y llevando a los diversos centros (programa de aceleración lingüística, unidades didácticas para distintos niveles,...). De manera puntual se han desa-

rollado estrategias de formación colaborativa en los encuentros de las comisiones locales (representantes de los distintos organismos que firman el convenio de intervención ante la diversidad cultural; reseñado en la nota 6), y puntualmente también, hemos encontrado maestros/as y profesores/as interesados, que en parejas o pequeños grupos comparten las problemáticas, las posibles soluciones,... pero no como una práctica extendida y habitual.

La realidad formativa del alumnado de Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Huelva

La realidad que describimos de los centros ha de tener una respuesta formativa institucional, por ello cabe plantearse y reflexionar: ¿se está formando al profesorado para este reto?, ¿está formando la Universidad a los futuros enseñantes para esta realidad? Tratando de dar respuesta a estos interrogantes, resumiremos los resultados en función de los datos obtenidos a partir del análisis de los planes de estudio y, en un segundo bloque, del análisis de los cuestionarios aplicados al alumnado de Magisterio y Psicopedagogía de Huelva.

Algunos resultados de la Formación de maestros y maestras: Planes de Estudio

Centrándonos en el análisis de los Planes de Estudio de Magisterio y Psicopedagogía (respecto a la atención a este tipo de diversidad), vamos a destacar los aspectos positivos de cada uno de ellos y los mejorables, junto a algunas propuestas específicas de mejora. Los Planes de estudio de Magisterio tienen una carga crediticia que oscila entre los 204 y 207 créditos. De éstos, en torno al 70% lo constituyen asignaturas troncales, un 14 o 15% las obligatorias, entre un 5 y un 6% las optativas y un 10% las de libre configuración. Comenzando por las asignaturas troncales, encontramos una serie de asignaturas generales presentes en todos los Planes de estudio: *Organización Escolar* (4'5; 3 teóricos/1'5 prácticos), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar* (8 créditos; 6/2), *Didáctica General* (8; 6/2) y *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación* (4'5

créditos; 3/1'5), *Teorías e instituciones contemporáneas de Educación* (8 créditos; 6/2), *Expresión Plástica y Musical* (4'5; 2/2'5) y *Sociología de la Educación* (4'5 créditos, 3'5/1). Junto a ellas e igualmente por contenido, identificaríamos un grupo de asignaturas troncales específicas de cada especialidad. A ellas hay que unir el *Prácticum I y II*, que se desarrolla en segundo y tercero de carrera con un total de 32 créditos prácticos (que no aportaría contenidos, pero sí experiencias y prácticas de tratamiento de la diversidad).

Remitiéndonos sólo a aquellas asignaturas que puedan estar relacionadas con la identificación e intervención en situaciones educativas frente a lo diverso, vemos que sólo contamos con dos asignaturas troncales generales: la *Sociología de la Educación* (en ésta se trabajan aspectos como la clase, el género o el grupo étnico en Educación, aunque es de duración muy escasa y no aporta datos, experiencias ni prácticas relacionadas con la intervención educativa) y las *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (es la más cercana a los contenidos que nos interesan, recogiendo un ámbito temático concreto sobre interculturalidad). Ambas suman un total de 12'5 créditos frente al peso de la troncalidad que oscila entre 141 y 143 sobre unos totales de entre 204 y 207 créditos en cada Plan de Estudios. Esto nos lleva a destacar la poca relevancia que actualmente se le confiere dentro de la formación inicial, a la atención de la diversidad en general y a la cultural y étnica en particular. Evidentemente lo podemos calificar de insuficiente e incompleto tanto desde el punto de vista conceptual como práctico. La formación para atender a la diversidad cultural por tanto a la luz de estos datos (no sólo respecto a la interculturalidad, sino además y como expusimos en el artículo *¡No sé qué hacer con estos niños!* – García, Moreno y Jiménez, 2001–, también respecto a la atención a la diversidad en general) es muy deficitaria, lo cuál coincide con lo expuesto por los alumnos/as encuestados (como veremos).

Respecto a la asignación del número de créditos de materias obligatorias en cada especialidad es variable y oscila entre los 28 y 29 créditos, salvo los casos de Educación Especial que cuenta con 30'5 y los 13'5 de Lengua Extranjera. En general, los contenidos incluidos en estas

asignaturas obligatorias no abordan la temática que nos ocupa. En la única especialidad donde parece tener peso estos contenidos es en Educación Especial (aunque no centrado específicamente en la diversidad cultural). En el resto sólo encontramos una materia de 6 créditos (*Problemas Sociales de la Actualidad*; 4/2), que versa sobre las tendencias demográficas actuales y problemas económicos, entre otros temas, que sólo se oferta en Educación Primaria.

Por otra parte, el bloque de materias Optativas parece suavizar las lagunas detectadas en los anteriores grupos de materias. La variabilidad y el contenido de “lo diverso” aumentan, aunque con serias restricciones. En primer lugar la oferta de optativas no es siempre la misma para todas las especialidades y van rotando de una lista (no todos los años se ofertan las mismas activándose y desactivándose según diversos criterios). En segundo, el número de créditos que tienen asignados por especialidad oscila entre 12'5 y 18. Suelen ser asignaturas cuatrimestrales de 4'5 créditos, por lo que cada alumno/a tendrá que elegir aproximadamente tres para completar el número de créditos que tenga asignados según la especialidad. Y en tercer lugar, el alumnado no siempre puede cursar las que desea, porque tienen plazas limitadas y la elección se hace por riguroso orden de petición.

Finalmente y respecto a las materias de Libre Configuración, sólo podemos hacer una breve anotación. Todos los alumnos/as deben cursar 21 créditos, ya sean de asignaturas ofertadas oficialmente en planes de estudio de otras carreras o Universidades, o bien realizando cursos, seminarios, ciclos de conferencias u otra actividad formativa. Lo importante en este sentido es que el profesorado sepa fomentar y transmitir la importancia de los contenidos y prácticas relativas a la atención a la diversidad para que sus elecciones se orienten hacia este tipo de materias. Sin embargo la elección obviamente es libre y los cupos son los mismos que en las optativas. A ello hay que añadir uno de los debates actuales más controvertidos. Éste es si realmente esa libre configuración está respondiendo a una verdadera formación cuando ésta se hace a través de cursos, seminarios, ... En general los problemas detectados más frecuentemente son: el alumnado “trampea”

su asistencia; las convocatorias se organizan pensando en “llenos” de salones de actos; las evaluaciones de estas actividades suelen dejar mucho que desear... Lo que sí es cierto es que desde esta fórmula se le deja al alumno/a un margen interesante de acción para que complete su formación. En los contenidos que nos ocupan y haciendo una descripción somera encontramos asignaturas de otros centros y titulaciones que versan sobre: el conocimiento e intervención con alumnos/as con n.e.e. (tanto producidas por déficits específicos, como por problemas sociales); género, razas y culturas; estrategias de entrenamiento de habilidades sociales y en especial docentes, etc.

Algunos resultados de la formación en la titulación de Psicopedagogía

Una de las salidas profesionales más comunes de esta carrera de segundo ciclo a la que sólo puede accederse teniendo una diplomatura o licenciatura previa (Magisterio, primer ciclo de Psicología, primer ciclo de Pedagogía, y Educador Social,... según el Real Decreto 916/1992 de 17 de julio y la Orden de 22 de diciembre de 1992), es la de “orientador/a” en entornos escolares formales dentro de la segunda etapa educativa. La formación que reciban para la atención a la diversidad de todo tipo, y en particular, y dada la actual situación, respecto a la interculturalidad va a ser fundamental. Siguiendo el mismo esquema que hemos aplicado en Magisterio, vamos a ir describiendo las asignaturas que conforman su plan de estudios (recordemos antes de pasar al análisis que este plan de estudios está publicado en el BOE nº 204 de 1998 y ha sido reformado recientemente –BOE 111 de 2002–).

El total de créditos que hay que cursar son 144. De ellos 76 son troncales, 39'5 obligatorias, 13'5 optativas y 15 de libre configuración. En el bloque de troncales hallamos un gran grupo de materias que van a suponer el asentamiento de las bases de conocimiento y actuación generales de este tipo de profesional y un segundo conjunto orientado a la intervención más directa y concreta. En el primero de ellos destacamos: los *Métodos de investigación en Educación* (7 créditos; 5 teóricos/2 prácticos), *Diseño, desarrollo e innova-*

ción del currículo (8 créditos; 6 /2), *Psicología de la Instrucción* (6 créditos; 4 /2), *Psicología del desarrollo en la adolescencia y etapa adulta* (4'5 créditos; 3'5/1) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8 créditos; 6 teóricos/2 prácticos) y la *Orientación profesional* (6 créditos; 5/1).

En el segundo acentuamos por su relevancia respecto a su posible relación con la atención a la diversidad (en función de los descriptores oficiales), las siguientes materias: *Diagnóstico en Educación* (6 créditos; 4/2), *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (7 créditos; 6/1), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (7 créditos; 6/1), y las más relacionadas: *Educación Especial* (9 créditos; 7/2) y el *Prácticum* (12 créditos prácticos). De todas ellas, y consultando los descriptores y los programas, vemos que ofrecen herramientas generales de intervención aplicables a cualquier alumno/a; así por ejemplo las asignaturas de *Dificultades de aprendizaje* o en la de *Diagnóstico*. O el caso de la de *Intervención*, que se centra fundamentalmente en la actuación con alumnos con déficits aunque puntualmente trata la inadaptación.

Por otra parte podemos decir que la asignatura de Educación Especial es la más cercana a la atención de la Interculturalidad. Trabaja las estrategias y procesos de integración tanto escolar como social, junto a procesos de recuperación y adaptación curricular en función de las necesidades educativas que se presenten. A pesar de lo expuesto, podemos ver con claridad la deficiencia de su preparación en el ámbito de lo multicultural, aún pensando que desde todas las asignaturas se haga un tratamiento transversal (que sería lo ideal aunque no lo real desgraciadamente).

Las materias obligatorias se desvían de los contenidos objeto de nuestro estudio salvo una. Ésta se denomina *Pedagogía Social* y se centra en la comunidad y la familia como objetos de intervención sociopedagógica, la marginación y educación, y las funciones sociales del psicopedagogo/a.

Respecto a las materias optativas y de libre configuración, sólo comentar que las problemáticas ya explicitadas en Magisterio se repiten. Destacar algunas optativas (que no siempre están activadas) como *Educación Intercultural*, *Psicología de las diferencias humanas*, *Psicología Comunita-*

ria, *Asesoramiento en instituciones educativas*, o la *Orientación familiar*, todas ellas cuatrimestrales (con 4'5 créditos) y centradas en diversos aspectos tanto teóricos como prácticos de la atención a la diversidad e interculturalidad.

La opinión de los alumnos y alumnas de Magisterio y Psicopedagogía

Los resultados obtenidos a partir de las opiniones del alumnado han sido bastante reveladores. Se aprecian diferencias notables entre los grupos, sobretudo hay diferencias significativas entre los estudiantes de Magisterio de la especialidad de Especial respecto a los otros Magisterios, y entre éstos y las opiniones del alumnado de Segundo Ciclo. En este sentido, en torno al 70% de los encuestados, dicen tener un formación muy deficitaria (recordar que son alumnos y alumnas de último curso). En el listado de asignaturas en las que tenían que estimar en una escala de 1 a 5 su relación con contenidos de Educación intercultural (incluimos las troncales, obligatorias y optativas), en Magisterio el alumnado de Especial contaba con 4 asignaturas altamente valoradas (4 y 5 de la escala; 3 troncales y una optativa: *Bases Psicopedagógicas de la EE* (8 créditos; 6/2), *Aspectos didácticos y organizativos de Educación Especial* (10 créditos; 8/2), *Educación Física en alumnos con n.e.e.* (4'5 créditos; 3/1'5) y *Modalidades de apoyo* (4 créditos). Frente a éstas, el resto de las especialidades sólo valoraban altamente una troncal (las Bases Psicopedagógicas). En el caso de Psicopedagogía las asignaturas mejor valoradas respecto a estos contenidos fueron: *Educación Especial* (troncal; 9 créditos; 7/2) y el *Prácticum* (troncal; 12 créditos prácticos).

Cuando se indagaba sobre los cursos recibidos dentro y fuera de la Universidad, eran más los externos (organizados por la Concejalía de Juventud de Huelva, asociaciones como Valdoco, Cruz Roja,...). La elección de estas temáticas es más usual en alumnos/as de Educación Especial y Psicopedagogía que en el resto de especialidades (73'5% en Especial, 58% en Psicopedagogía y entre un 14 y 20% en las demás; estos porcentajes se han hecho en función del tipo de contenidos seleccionados).

Las lagunas formativas que más les preocupan, además de la obvia del idioma, siguen siendo las estrategias didácticas o cómo "controlar" (en palabras de algunos alumnos), la convivencia pacífica, cuando en ocasiones ni ellos mismos tienen claro cómo trabajar con un grupo homogéneo. Ello nos hace pensar que habría que profundizar en próximos estudios las actitudes del alumnado respecto a la diversidad cultural y étnica.

Por último y respecto a las experiencias y prácticas en las que habían tenido de enfrentarse a clases interculturales, encontramos que la mayoría (87%) había visto integrados a alumnos/as de otras etnias, culturas y procedencias, aunque sin embargo, no habían visualizado un trabajo de Educación Intercultural abordado de manera integral por el centro, ni por los maestros (en torno al 90%). La mayoría de las experiencias se han desarrollado durante las prácticas, aunque en Psicopedagogía sí encontramos casos concretos de profesionales en ejercicio que sí trabajan (aunque con dificultades) con la interculturalidad.

Si relacionamos los resultados del análisis de los planes de estudio con estas opiniones, el panorama formativo empeora respecto a los contenidos, puesto que el propio alumnado identifica poca formación en asignaturas que por los descriptores, sí deberían abordarlo. Algo más tranquilizante es el hecho de que se formen en temas que les interesan y en los que se incluye la temática de la Educación Intercultural, en otros ámbitos formativos, aunque lo que sí queda patente es que la formación de base para la atención a la diversidad debería reforzarse desde la propia didáctica, organización escolar,... Otra de las herramientas fundamentales que se vuelve a constatar en la formación, es la importancia de las prácticas. El aporte de las mismas es inestimable.

Algunas conclusiones sobre el encuentro entre necesidades formativas y profesionales

Nos resulta difícil hacer una síntesis y propuesta alternativa dada la complejidad y amplitud de la temática y debido también a las diversas titulaciones abordadas. Por ello, comenzare-

mos dando unas pinceladas de la realidad en la que van a insertarse estos profesionales, para llegar a las necesidades formativas de aquellos que están en su fase de formación inicial.

En primer lugar, en los centros educativos (partiendo de un material inédito elaborado por el Equipo de Orientación Educativa de Huelva y provincia, que ha realizado una evaluación del modelo de intervención intercultural aplicado y del primer informe de necesidades elaborado por este equipo de investigación), se destaca la existencia de serias dificultades respecto al modelo intercultural y de atención a la diversidad en sí. Están convencidos de lo acertado de la orientación, ya que se escoge una modalidad inclusiva y no segregadora pudiendo entenderse como un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar, buscando siempre la consecución de una educación de calidad para todos, pero estiman necesario un enfoque global que afecte por igual a todos los centros. Esta afirmación se respalda en varios hechos. Por un lado consideran que la planificación de las acciones encaminadas a la atención a la diversidad se realiza a nivel de centro con la participación de algunos profesores con programaciones específicas; por tanto, la respuesta educativa tiene un carácter puntual y dependiente del centro o profesional de la enseñanza que se encargue de ello. Por otro, denuncian la escasez de recursos tanto humanos como materiales, lo cual denota una clara dejadez institucional. Ante esta situación se hace necesario un proceso de sensibilización institucional específico e incrementar los recursos económicos, materiales y humanos, contar con aulas dotadas con todos los medios, dar continuidad al profesorado de apoyo y perfeccionamiento del profesorado y un mayor seguimiento de la planificación a nivel de centro (incorporando medidas concretas en la documentación pedagógica del centro) y de comunidad. En esta misma línea y focalizando la atención sobre los centros, se podrían establecer como medidas comunes de intervención: la creación de procedimientos de acogida e integración del alumno en su incorporación al centro; la elaboración de un protocolo de evaluación; la inclusión en la programación de aula de unidades específicas; el incremento del número

de profesores, aumentando también el número de horas específicas de atención al alumnado; realizar actividades extraescolares con la participación de padres, potenciando desde el centro la relación de la familia con la comunidad en la que viven, y la realización de más actividades con los ayuntamientos, diputaciones, ONGs,...

Otros factores que afectan a esta globalidad de actuación van a ser las dificultades en la colaboración de los centros con su entorno. Esto significa que habría que mejorar y establecer líneas de actuación conjuntas entre educadores sociales (u otros profesionales como los trabajadores sociales), y la escuela. Un segundo condicionante como son las actitudes de padres, profesores y alumnos. En este sentido, seguimos encontrando posturas etnocentristas, posicionamientos más o menos controvertidos e incluso opuestos a este tipo de integraciones (expuestos explícitamente), o diversos grados de compromiso e implicación, que lógicamente dan lugar a diversas actuaciones y respuestas tanto educativas como sociales.

De igual forma detectan una falta de formación importante tanto del profesorado en ejercicio como del profesional en formación. En general como lagunas formativas dentro de la formación inicial se identifican: la necesidad de conocer pautas sobre códigos culturales (así como aspectos relacionados con la historia, cultura, sociedad, religiones,...) y formas de intervenir con este tipo de alumnado; fórmulas para implicar a los padres en el proceso educativo; la necesidad de recibir más formación y asesoramiento para la elaboración de materiales específicos; cómo colaborar y diseñar nuevos procesos complementarios a la aceleración lingüística, o cómo establecer líneas de comunicación y cooperación fuertes con el entorno de manera que la educación quede reforzada socialmente.

Si relacionamos estos aspectos con los planes de estudio descritos, puede deducirse con facilidad la insuficiencia de la formación en todas las titulaciones y la falta de ajuste respecto a la realidad en la que van a insertarse. Ante esta situación, las medidas que hay que adoptar pueden ser bastantes y variadas. El planteamiento de reforma de planes de estudio será por tanto una necesidad acuciante (uniendo a ello el Sistema de

transferencia de crédito europeo <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/guide-en.doc> y las pautas del Proyecto Tuning; <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/line1.asp>). Desde nuestro punto de vista y partiendo de los datos expuestos en este trabajo, consideramos que habría que ampliar la oferta de materias troncales (aunque ello depende del Estado y ahora del entorno europeo en gran medida) y obligatorias (aquí el papel de la Universidad de que se trate es crucial), dedicándole una mayor atención al tratamiento de la diversidad. Junto a ello, debemos tratar de poner en marcha dos medidas concretas. Una, reformar y actualizar los contenidos de las materias existentes actualmente en los planes de estudio. Y la segunda, emplear la inclusión de contenidos transversales en el desarrollo de todas las asignaturas (no sólo por incluir la temática de la interculturalidad, sino por dar sentido a la formación que ofrecemos; ésta debe estar conectada, relacionada e integrada dentro de un mismo plan formativo). Creemos que la transversalidad es una de las mejores fórmulas para paliar estas carencias que no son fácil ni rápidamente solucionables (el proceso de modificación y aprobación de un plan de estudio lleva su tiempo y una gran cantidad de actividades de carácter burocrático que no siempre queremos o podemos realizar), aunque si apostamos por ello debemos trabajar también con las actitudes y las voluntades del profesorado universitario y ello puede ser una labor hartamente ardua.

En el caso de las materias optativas y de libre configuración debemos recordar las problemáticas mencionadas: son pocas las que pueden cursarse; no siempre pueden elegir las que quieren; la oferta suele ser reducida, etc. Las soluciones son de nuevo complejas, aunque en este sentido deberíamos fomentar en el alumnado dos cuestiones básicas: la estrategia del “aprender a aprender” y el que sean más autónomos y valientes a la hora de moverse en sus elecciones y también en sus “ubicaciones” (la existencia de asignaturas telemáticas, cursos a distancia, cursos en otras Universidades del entorno tanto nacional o europeo como internacional,...). Además y por otra parte, el mundo laboral es cada vez más exigente y debemos orientarlos hacia la realización de otros

cursos, Títulos Propios, Masters, Tesis Doctorales,... que completen su preparación.

Es necesario también que hagamos un análisis global de la carga lectiva. En este sentido la responsabilidad es del profesorado universitario y nos cuestionamos: ¿por qué hay asignaturas que no responden a los programas?, ¿por qué siendo una misma asignatura los contenidos no son los mismos, los niveles de exigencia tampoco o realmente no responde a lo que debía enseñarse?. Junto a estos problemas que afortunadamente no están generalizados, nos planteamos una serie de medidas de intervención específicas. Entre otras: programar prácticas específicas en colaboración con los campos profesionales y con el alumnado; trabajar las actitudes tratando de concienciarles de la existencia real de la sociedad plural en la que vivimos y profundizar sobre el cambio de actitudes desde cualquier asignatura (y para ello es necesaria además una labor conjunta por parte del profesorado); implicar al alumnado en proyectos de investigación con las escuelas (no sólo para recabar información, sino también para que nos aporten sus propias visiones desde el posicionamiento y la reflexión crítica); ofrecerles la oportunidad de vivir encuentros en los que profesionales en ejercicio transmitan o intercambien experiencias; fomentar el trabajo cooperativo y dinamizar el aula desarrollando proyectos o planes de trabajo; ... Con ello lograríamos no sólo motivar a nuestro alumnado, sino además avanzar en la comunicación con el campo profesional, ajustar la formación de estos principiantes y ofrecer un enfoque global partiendo desde la realidad de la práctica (cómo organizarse, cómo repartir responsabilidades,...). Estaríamos actuando, por tanto, desde el pleno convencimiento de que sólo construiremos ciudadanos coherentes y justos y buenos profesionales, desde el empleo de modelos comprensivos y compartidos por los diversos sectores implicados.

El logro de estos planteamientos supone comenzar a trabajar desde dentro de la institución universitaria. El profesorado va a desempeñar un papel crucial en la consecución de esta meta. Por ello es necesario que se produzca un cambio de actitudes que suponga una mayor implicación, un deseo de coordinación y una postura flexible

y abierta al cambio que se extienda al trabajo intra e interdepartamental. Ser conscientes de que somos modelos y que transmitimos valores. Colaborar y comunicarnos con los campos profesionales. No duplicar trabajo, y con ello nos referimos a que se debe intentar la conexión entre la evaluación que el alumnado hace de las asignaturas, con nuestras propias evaluaciones, para más tarde trabajarlo con compañeros y de ahí elevarlo a las comisiones de seguimiento de los planes de estudio... Tal vez parezca muy utópico, sin embargo por algo hay que empezar y en este sentido en la Facultad de CC de la Educación de nuestra Universidad hemos decidido crear equipos docentes para hacer un primer intento.

Como es oportuno pensar, todo ello está suponiendo nuevas y fuertes exigencias en la formación de los profesionales que han de dar respuesta a esta nueva situación y además, un cuestionamiento de lo que debemos hacer desde las instituciones universitarias para remediarlo. En este caso y siguiendo a López Melero (1999), creemos fundamental hablar de la necesidad de crear una nueva escuela, que además aplicamos a los centros universitarios. Dentro de las claves que establece necesarias para su consecución, nos quedamos para concluir con la siguiente idea: “*La reprofesionalización del profesorado o el desarrollo profesional de los docentes*”. En este sentido, y para este autor con el que coincidimos: “*se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la cultura de la diversidad dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado por el sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido*”.

REFERENCIAS

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- BESALÚ, X. (2001). Educación intercultural. La perspectiva europea. *Revista de Educación Especial* 30, 97-114.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH. (1995). *Métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Psicología, Pirámide.
- GARCÍA, M.P., MORENO, E. y JIMÉNEZ, J.R. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños!. *XXI Revista de Educación* 3, 103-117.
- HERMES, L. y ZENGERLE, P. (1999). Triangulation in Teacher Training: “The rest is silence...”. *Educational Action Research* 7 (3), 451-465.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2001 a). *Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. 2001-2004*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2001b). *Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes en Andalucía (plan para la atención educativa del alumnado inmigrantes en la Comunidad Autónoma Andaluza)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- KING, G., KEOHANE, R.O. y VERBA, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1999). De la Integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M.A. LOU ROYO y N. LÓPEZ URQUÍZAR, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- LOCE (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- LOGSE (1990). *Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de octubre de 1990)
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). Ideología, Diversidad y Cultura: Del Homo Sapiens Sapiens al Homo Amantis (Un compromiso con la acción). En A. SÁNCHEZ PALOMINO y OTROS (Coords). *Los Desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Universidad de Almería. Departamento de DOE.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Estadísticas educativas no universitarias de los cursos entre 2001-2002 a 2003-2004; datos avance* En: «<http://www.mec.es/mecd/estadisticas/>»
- MOLINA GARCÍA, S. (2001). Escuela y diversidad multicultural. *Revista de Educación Especial* 30, 7-22.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- POZUELOS, F. y TRAVÉ, G. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la escuela* 54, 5-25.
- SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001). *II Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SALEZ CIGES, A. (2001). Educación intercultural y atención a la diversidad: Programas y estrategias. *Revista de Educación Especial* 30, 49-66.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (1998). *Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales* (número 157 del Consejo de Europa). Estrasburgo, 1 de febrero de 1995, publicado en el BOE nº 20, 23-Ene-1998.
- VV.AA. (2003). *European credit transfer system (ECTS). Users' guide*. En: «<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/guide-en.doc>»
- VV.AA. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Line 1: Learning Outcomes: Competences*. En: «<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/line1.asp>»

SUMMARY

In this article we present some results of a European research (Socrates Programme Comenius: "INTER: A practical guide to implement Intercultural Education", 2002-2005). We study in depth intercultural reality at schools and secondary education, to improve initial training. We want to inquire into the actual situation of immigrants in Andalucía and Huelva (Spain) at schools, to detect training needs of future professionals who have to work with different cultures and ethnic groups, and to suggest choices and solutions to improve the quality of that training.

KEY WORDS: *Initial Training, Primary and Secondary Education, Interculturality, Diversity.*

RÉSUMÉ

Dans ce travail on décrit une recherche développée dans plusieurs pays européens. Elle analyse l'éducation interculturelle dans les écoles d'éducation Primaire et lycées de Secondaire. On essaie d'influencer et améliorer la formation initiale des enseignants.

Mots Clé: *Éducation interculturelle ; formation des professeurs. Changement.*