



ISSN: 1989-0397

ANÁLISIS DE RECURSOS EDUCATIVOS EN PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

**ANALYSIS OF EDUCATIONAL RESOURCES IN PRIMARY EDUCATION FROM AN
INTERCULTURAL PERSPECTIVE**

**ANÁLISE DE RECURSOS EDUCATIVOS EM PRIMÁRIA DESDE UMA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Inés Gil-Jaurena

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art02.pdf>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 12 de octubre de 2012
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2012

El análisis de los procesos educativos incluye, como plantea esta sección monográfica de la revista, lo concerniente a los materiales utilizados, en cuanto a sus características y su propio uso. Desde un enfoque intercultural en educación que apuesta por la calidad y la equidad en los procesos educativos, se precisa igualmente de esta revisión de los recursos didácticos.

La finalidad de este artículo es presentar parte de un trabajo de investigación desarrollado por la autora (Gil-Jaurena, 2008) en el marco de un proyecto de I+D (Aguado, Hernández, Álvarez, Ballesteros, Téllez, Castellano *et al.*, 2010) en el que se revisa la situación de la educación intercultural en la enseñanza primaria en la Comunidad de Madrid, analizando diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas a nivel de centro y de aula a través de técnicas de observación y entrevista. En este artículo se presentan de manera independiente los resultados obtenidos con relación a las dimensiones de práctica escolar relativas a las características y utilización de materiales y recursos didácticos en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un análisis de las dimensiones conceptuales puede consultarse en Gil-Jaurena (2007), y de los procesos didácticos y organizativos de aula en Gil-Jaurena (2012).

El análisis se ha realizado a partir de los resultados obtenidos al utilizar un instrumento de observación elaborado expresamente desde un enfoque intercultural, poniendo énfasis por tanto en aspectos como la visión de la diversidad que presentan los materiales utilizados o los posibles sesgos culturales.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El presupuesto básico de este trabajo es que la atención a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural es fundamental para poder hablar de una educación de calidad para todos/as. Las escuelas han de garantizar que todos los estudiantes logran beneficios educativos en sus procesos de escolarización, por lo que su enfoque sobre la diversidad ha de partir del respeto hacia las personas y su diversidad, la promoción de la solidaridad en la convivencia, la consideración de valores como la autonomía, la equidad, la justicia social, etc. (Bennett, 1999).

Lo *intercultural* en educación se entiende, más que como un adjetivo, como un enfoque, una perspectiva, una forma de mirar a la escuela y a los aspectos educativos, incluidos los recursos y el uso que se les da. El enfoque intercultural asumido en este trabajo se define como (Gil-Jaurena, 2008):

un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. (pp. 119)

La definición de educación intercultural planteada implica que¹:

- Se trata de un enfoque educativo, una manera de entender la educación, y supone un proceso continuo (no un programa o acción puntual).
- Como enfoque holístico, afecta a todas las dimensiones educativas (no solo al currículo).

¹Entre paréntesis se señalan algunas de las concepciones erróneas acerca de la educación intercultural, que suponen limitar su alcance y entender el enfoque de manera reduccionista.

- Como enfoque inclusivo, supone educación de todos/as (no de minorías o inmigrantes).
- Percibe la diversidad como un valor (no como una deficiencia).
- Pretende reformar la escuela para conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes, es un enfoque transformador.
- Tiene cuatro objetivos generales: equidad, antirracismo, competencia intercultural, transformación social.

El artículo tiene como antecedentes directos dos investigaciones realizadas por el Grupo INTER de investigación en educación intercultural² que se plantean el análisis de las prácticas educativas con relación a la diversidad cultural, y proporcionan tanto un marco teórico como unos instrumentos y metodologías de investigación para conocerlas e interpretarlas. Se trata de:

- El proyecto de I+D "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales" dirigido por Teresa Aguado en 1999.
- El proyecto de I+D "Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria", dirigido por Aguado en 2010 y en el cual ha participado la autora del presente texto.

El contenido de este artículo se enmarca en la tesis doctoral de la autora, desarrollada a partir de los planteamientos y las informaciones proporcionadas en el marco del último I+D mencionado, pero limitada a la Comunidad de Madrid como escenario y a dimensiones de análisis centradas en la labor del profesorado, valoradas desde un enfoque intercultural. De éstas, el artículo presenta las valoraciones relativas a los recursos educativos.

Se considera relevante desde el enfoque intercultural analizar qué materiales didácticos se utilizan y cómo son, así como de qué "recursos humanos" o apoyos personales se dispone para desarrollar la labor educativa.

Es habitual identificar recurso didáctico con libro de texto, dado el uso masivo de este material en las escuelas. Conviene analizar qué características tienen estos recursos con relación a la diversidad cultural, y ampliar la noción de recurso a "diferentes materiales, personas, entidades, etc. que pueden utilizarse para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado" (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005, pp. 118). Con relación al libro de texto, es preciso tener en cuenta que refleja las creencias y la visión del mundo de un grupo socio-cultural específico (Aguado, 2003). Los libros fijan los contenidos culturales a enseñar, previa selección por parte de la Administración (currículo mínimo) y de las diferentes editoriales, cuyos intereses pueden no coincidir con los del enfoque intercultural. Estudios realizados en España ponen de manifiesto la abundancia de aspectos tendenciosos, etnocéntricos y xenófobos de los manuales utilizados en escuelas e institutos (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998) o constatan que se está lejos de una perspectiva verdaderamente intercultural y que ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos estereotipos (Lluch, 2003). Es, por tanto, necesario, un análisis de los libros de texto y unos criterios de selección de los mismos que recojan la perspectiva intercultural.

²Grupo de investigación reconocido por la UNED del que forma parte la autora del artículo. Para mayor información visitar: www.uned.es/grupointer.

En todo caso, desde este enfoque se plantea utilizar diferentes fuentes de información (películas, Internet, multimedia, creaciones artísticas, novelas, música, televisión, personas, asociaciones), y un variado repertorio de medios: libros de texto, materiales didácticos, materiales de referencia (enciclopedias, diccionarios), Internet, páginas web, nuevas tecnologías, productos elaborados en proyectos de investigación, pósters, dibujos, gráficos, pizarra, proyecciones, etc. Asimismo, es necesario aprovechar la experiencia y el conocimiento de personas y expertos de distintas organizaciones: padres, voluntarios, vecinos, miembros de la comunidad, etc., y destacar la importancia que tienen para contribuir a la mejora de la educación (Aguado *et al.*, 2005).

La utilización de materiales variados, la imagen que estos muestran de la diversidad, la presencia de situaciones y conceptos vistos desde la perspectiva de diversos grupos culturales (Banks, 1999), son indicadores que permiten analizar la presencia de un enfoque intercultural en torno a esta dimensión.

Es un hecho destacable que diferentes investigaciones enfocadas a valorar la implementación de un enfoque intercultural, además de las dos ya mencionadas, incluyan entre los elementos de análisis los recursos educativos. Entre las consultadas para elaborar el instrumento de observación y llevar a cabo el estudio que aquí se presenta se encuentran los trabajos del National Study of School Evaluation (1973), Jordán (1996), Coelho (1998), Moya (2002), Pozo y Martínez (2003) y la panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar de Murillo³ (2003).

Bennet (2001, pp. 172) identifica la detección de sesgos en los textos y materiales educativos como uno de los 12 géneros de investigación en educación multicultural. Si bien el análisis de los recursos desde un enfoque intercultural se realiza en las investigaciones mencionadas junto al análisis de otros aspectos como la metodología de enseñanza, la evaluación, la organización escolar, etc., existen también estudios específicos centrados en valorar los estereotipos y sesgos culturales presentes en los materiales didácticos. En este sentido, destaca la tesis doctoral de Fuentes (2011) que además de constatar la fuerte presencia del libro de texto en la etapa de educación primaria, señala que los distintos aspectos de la realidad sociocultural se presentan bajo una visión monocultural, esta realidad se muestra como carente de conflictos, situaciones de desigualdad o injusticias y la diversidad se presenta como una cuestión "políticamente correcta" cargada de un valor puramente estético.

2. MÉTODOS

El estudio desarrollado por Aguado *et al.*, (2010) combina diferentes métodos de investigación (fundamentalmente observación y entrevistas); en la parte del estudio que se presenta aquí, la metodología utilizada en el trabajo de campo ha sido la observación directa de las prácticas educativas, concretamente el uso de escalas de estimación para describir los recursos didácticos utilizados por el profesorado en las aulas.

La observación realizada es de carácter estructurado o sistematizado: responde a una delimitación de las dimensiones y cuestiones a estudiar, a un marco teórico que tiene su reflejo en el instrumento utilizado

³Se incluye esta referencia porque, aunque la investigación sobre eficacia escolar no es equivalente a un enfoque intercultural, se han considerado los factores de eficacia escolar en el proyecto que enmarca este artículo al entender que existen puntos de convergencia al perseguir ambos enfoques objetivos de calidad y equidad en educación. Un desarrollo más detallado de esta vinculación puede consultarse en Gil-Jaurena (2005) y Mata y Ballesteros (2012).

(escalas de estimación), y a una planificación y desarrollo más o menos controlados. La diversidad de observadores que han participado en el trabajo de campo hace que un instrumento de este tipo resulte adecuado, puesto que la recogida estructurada de información facilita la convergencia de criterios y el acuerdo en el análisis.

En cuando al nivel de participación del observador en el campo, en esta investigación la observación se sitúa en diferentes puntos del continuo de participación (rol desempeñado por el observador y grado de distanciamiento/acercamiento con la situación observada), en función del observador/a.

2.1. Características de la muestra

La muestra utilizada en este estudio comprende 14 centros escolares de la Comunidad de Madrid (11 en la capital y 3 en otras localidades), 26 aulas de primaria y 31 profesores/as.

El equipo de 23 observadores/as ha estado compuesto por integrantes del Grupo INTER de investigación en educación intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y por un grupo de estudiantes de 3º de Magisterio de la UCM en prácticas (bajo supervisión de una profesora de la UCM y miembro del Grupo INTER). En este caso se han realizado en la Universidad Complutense sesiones presenciales específicas de formación teórica y metodológica con participación del Grupo INTER y el grupo de estudiantes, así como seguimiento durante el periodo de trabajo de campo.

Los criterios para seleccionar los casos (centros educativos) han sido los siguientes (Rodríguez, Gil y García, 1996):

- Como *oportunidad para aprender*, se han seleccionado centros educativos a los que se puede tener fácil acceso (accesibilidad), en los que la relación con los informantes se preveía buena, se permitía la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente (disponibilidad) y había probabilidades de que se dieran en ese contexto diversas aproximaciones a la diversidad cultural (búsqueda dirigida de centros con prácticas "interculturales" en la Sección de Innovación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de contactos, referencias previas).
- *Variedad*: centros con características diversas: localización geográfica, titularidad, tamaño, existencia o no de programas específicos, contextos urbano y rural, etc.
- *Equilibrio*: centros en los que los contextos son diferentes: pluralidad lingüística, presencia mayor o menor de diversidad cultural, minorías o inmigración en el entorno, tipo de centro.

Las aulas observadas se han seleccionado de la siguiente manera:

- Investigadores/as del Grupo INTER: el aula a observar se ha negociado con el centro (generalmente con el director/a) según criterios de disposición a participar por parte del profesorado, diversidad del alumnado, afinidad con la temática.
- Estudiantes de la UCM: aulas asignadas para sus prácticas de Magisterio.

En todos los casos se ha contado con la aprobación del centro, profesorado, familias y alumnado para participar en el estudio. La mayor parte de las aulas son de 2º y 3º de Primaria (6 cada una); 4 son de 5º

curso; 3 de 1º; 2 de 4º; 1 de 6º y 1 es un aula de enlace⁴. En cuanto al área observada, la mayor parte de los profesores son tutores/as y en todos los casos se ha realizado observación en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio. En algunos casos se han observado clases de otras asignaturas, como educación física, plástica, alternativa a religión, inglés o educación compensatoria.

2.2. Los instrumentos utilizados

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido una escala de estimación o de observación de los recursos, para valorar qué materiales se utilizan y cómo son, y de qué "recursos humanos" se dispone para desarrollar la labor educativa. La escala de estimación permite "registrar una serie de rasgos o conductas de los sujetos que al ser observados por el investigador se traducen en un juicio de valor sobre el grado de intensidad o de frecuencia con que se manifiestan, mediante una valoración cualitativa o cuantitativa" (de Lara y Ballesteros, 2007, pp. 289). La información recopilada permite describir cuáles son las prácticas "interculturales" que los centros y profesores/as desarrollan o no en su labor educativa. A cada una de las dimensiones a analizar le corresponden un conjunto de ítems que la describen y funcionan como indicadores. Al mismo tiempo, la escala indica en qué medida las prácticas se ajustan al enfoque intercultural de atención a la diversidad.

CUADRO 1. FUENTES UTILIZADAS PARA LA ELABORACIÓN DE ESCALAS DE OBSERVACIÓN DE AULA, RECURSOS Y CLIMA DE CENTRO EN LOS PROYECTOS DE AGUADO *ET AL.*, 1999 Y AGUADO *ET AL.*, 2010 (CURSIVA)

Instrumentos	Fuentes utilizadas
Escalas de observación	<ul style="list-style-type: none"> - "Elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad" (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, Martín, del Rincón <i>et al.</i>, 1994) - "Guideline for Multicultural School Education" (Mock, 1985) - "Escala de actitudes étnicas" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994) - "Guía para la planificación curricular multicultural" (traducido y adaptado de Banks, 1991; Grant y Sleeter, 1986) - "Actividades y estrategias de educación multicultural" (traducido de Kehoe, 1984) - "Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos multiculturales" (James y Jeffcoate, 1985) - "Educación antirracista: actividades para aprendizaje experiencial" (Buxarrais, Carrillo, Galcerán, López, Martín, Martínez <i>et al.</i>, 1994) - "Exploración y clarificación de valores" (Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis, 1993) - "<i>Comunicación intercultural: principios e indicadores</i>" (Asunción-Lande, 1999) - "<i>Cinco principios para una pedagogía eficaz</i>" (Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi, 2002) - "<i>La educación intercultural</i>" (Abdallah-Pretceille, 2001) - "<i>Pautas para la evaluación de la educación multicultural/multirracia</i>" (<i>National Study of School Evaluation</i>, 1973) - "<i>Guía de evaluación del clima intercultural del centro</i>" (Jordán, 1996) - "<i>Escuela multicultural inclusiva</i>" (Coelho, 1998)

La escala de observación de recursos ha sido adaptada a partir de los instrumentos utilizados por Aguado *et al.*, (1999). En dicho estudio los instrumentos utilizados fueron elaborados *ex profeso* de forma consistente con los objetivos del estudio, utilizando para ello las fuentes que se relacionan en el cuadro 1 (sin cursiva). Durante la primera etapa de la investigación actual (Aguado *et al.*, 2010; Gil-Jaurena, 2008) el equipo se dedicó a revisar y adaptar los instrumentos procedentes de aquel estudio, así como a

⁴Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid son aulas concebidas para atender a estudiantes extranjeros que desconocen la lengua española y/o presentan graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en su país de origen. El periodo máximo de permanencia en el aula de enlace es de 9 meses.

elaborar instrumentos nuevos; para ello se han tenido en cuenta otra serie de investigaciones e instrumentos, que se presentan en letra *cursiva* en el cuadro 1. Las principales modificaciones reflejadas en la versión final se refieren a la selección o eliminación de ítems debido a la incorrecta o ambigua redacción de los enunciados, irrelevancia para los objetivos del estudio y grado de inferencia exigido en la descripción de la conducta / situación aludida.

La escala de observación de recursos se compone de 19 ítems y está estructurada en cuatro apartados:

- Características de los materiales (3 ítems);
- Visión que ofrecen de las diferencias y de los distintos grupos, presencia y tratamiento que se le da (9 ítems);
- Utilización que se hace de los recursos (de manera crítica, se complementan, etc.) (3 ítems)
- Apoyos personales (4 ítems).

El formato de la escala de observación se compone de:

- El enunciado del ítem o aspecto a observar (el enunciado completo puede consultarse en el cuadro 2);
- Una escala de valoración de la frecuencia de aparición del ítem, comprendida entre 0 y 4⁵;
- Un espacio en blanco para cada ítem, en el que se recogen ejemplos y observaciones que explican, matizan o aclaran la valoración numérica dada al mismo por el observador/a

Para asegurar el rigor de la investigación, se han considerado dos criterios básicos (Rodríguez et al., 1996, pp. 75):

- la *suficiencia*: cantidad de datos recogidos
- la *adecuación*: selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas de la investigación y con el diseño propuesto.

Parte del equipo investigador, incluida la autora del artículo, estaban familiarizadas con la utilización de la escala, por lo que nuestra capacidad para revisarla, adaptarla, utilizarla, analizar los resultados y formar al resto del equipo en su manejo era adecuada para garantizar el rigor en la recogida y análisis de la información. La formación teórica y metodológica del equipo observador ha incluido la familiarización inicial con los instrumentos, el contraste de observaciones durante el proceso de trabajo de campo (triangulación) y la entrega y comentario final de las escalas cumplimentadas.

De forma complementaria a la escala de observación, las personas del equipo de investigación han utilizado, sistemáticamente u ocasionalmente, un cuaderno de campo que en general ha servido como paso previo a la cumplimentación de las escalas de observación, que han sido completadas al final del proceso de recogida de información.

En total se han obtenido 24 escalas de observación de recursos, que recogen las observaciones realizadas durante periodos que oscilan entre los 3 y los 6 meses en las aulas correspondientes. La mayor parte de

⁵Leyenda: 0= Nunca, 1= En algunas ocasiones, 2= Con cierta frecuencia, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

observaciones se han realizado en 2004 y 2005, aunque el trabajo de campo en el caso de observadores/as del Grupo INTER se ha prolongado hasta 2008.

2.3. Tratamiento y análisis de los datos

La información recogida se ha sometido a análisis tanto cuantitativos como cualitativos; en este artículo se presenta un análisis cuantitativo-descriptivo de la información numérica de las escalas de observación, con el apoyo del programa estadístico SPSS: estadísticos descriptivos y frecuencias de cada ítem de las escalas de observación de recursos, que reflejan la frecuencia general de utilización de un enfoque intercultural. Se presenta asimismo una síntesis de los análisis cualitativos que se han realizado a partir de los ejemplos de las escalas y los cuadernos de campo, narrados en forma de dos escenarios contrapuestos más y menos ajustados al enfoque intercultural en lo relativo a los recursos educativos. Los resultados completos se exponen en Gil-Jaurena (2008).

El índice de consistencia interna alfa de Cronbach para la escala de observación de recursos, calculado con el programa estadístico SPSS, es 0.92, de modo que se trata de un instrumento de fiabilidad alta: la escala mide de manera fiable la dimensión en cuestión.

3. RESULTADOS

La información recopilada a partir de las escalas de observación permite describir cuáles son las prácticas "interculturales" que los centros y profesores/as desarrollan o no en su labor educativa en el aula, en el caso de este artículo las referidas a los recursos educativos. En la tabla 1 y el gráfico 1 se muestran los resultados cuantitativos obtenidos, y en ellos se puede apreciar qué ítems se dan con mayor y menor frecuencia. El enunciado completo de cada ítem figura en el cuadro 2. Para cada ítem se presentan tanto medidas de tendencia central (media y mediana) como de dispersión (desviación típica); estos valores estadísticos se complementan con el valor mínimo y máximo observado en cada ítem (tabla 1).

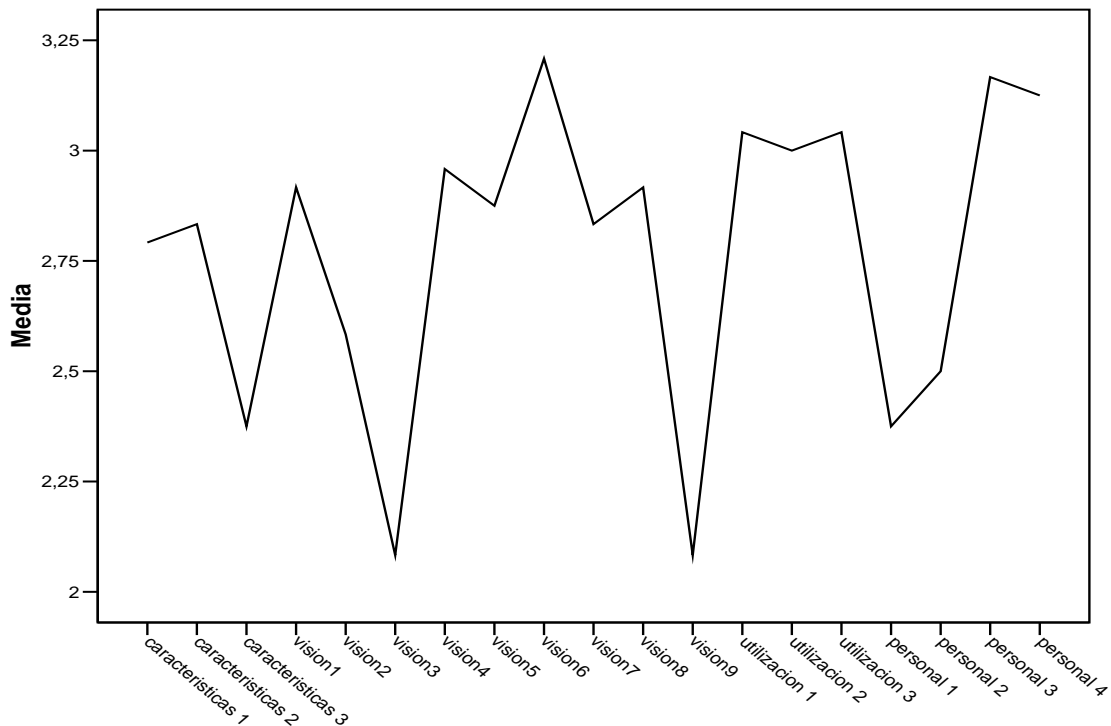
TABLA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA DIMENSIÓN "RECURSOS DIDÁCTICOS"

	N	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Características 1	24	2.79	3	1.22	0	4
Características 2	24	2.83	3	1.09	0	4
Características 3	24	2.38	2	0.97	0	4
Visión 1	24	2.92	3	0.83	1	4
Visión 2	24	2.58	3	1.06	0	4
Visión 3	24	2.08	2	1.28	0	4
Visión 4	24	2.96	3	0.86	1	4
Visión 5	24	2.88	3	1.23	0	4
Visión 6	24	3.21	3	0.88	1	4
Visión 7	24	2.83	3	0.96	1	4
Visión 8	24	2.92	3	1.02	0	4
Visión 9	24	2.08	2	1.1	0	4
Utilización 1	24	3.04	3	0.86	0	4
Utilización 2	24	3	3	1.02	0	4
Utilización 3	24	3.04	4	1.33	0	4
Personal 1	24	2.38	2	1.47	0	4
Personal 2	24	2.5	3	1.35	0	4
Personal 3	24	3.17	3	0.87	1	4
Personal 4	24	3.13	3.5	1.15	0	4

Las puntuaciones adjudicadas oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre) y son en general altas. Los resultados de esta escala muestran que la frecuencia de aparición de los ítems es media-alta (entre 2 y 3), es decir, que el ajuste de los recursos al enfoque intercultural se da con cierta frecuencia o muchas veces. El cuadro 2 recoge los ítems en orden de mayor a menor frecuencia de aparición. El punto de corte se ha establecido de la siguiente manera:

- ajuste alto: frecuencia media del ítem igual o superior a 3 (el ítem se da entre muchas veces y siempre)
- ajuste intermedio: frecuencia media del ítem entre 2 y 3 (el ítem se da con cierta frecuencia).
- ajuste bajo: frecuencia media del ítem igual o inferior a 2 (el ítem no se da nunca o se da en algunas ocasiones).

GRÁFICO 1. GRÁFICO DE MEDIAS DE LA DIMENSIÓN "RECURSOS"



De los diferentes apartados en los que se divide esta escala de observación de los recursos, aquel que refleja un ajuste mayor de las prácticas con el enfoque intercultural es el referido a la utilización de los recursos (ítems con medias superiores a 3), y que se relaciona con el uso flexible de variedad de recursos básicamente. El resto de ítems tiene asimismo puntuaciones medias o altas; destaca entre estos la subdimensión sobre apoyos personales, especialmente la figura de orientador/a y las familias, pero no tanto los mediadores interculturales o personal voluntario.

Sobre las características de los materiales didácticos utilizados, destaca que recogen como objetivo fomentar la cooperación entre los estudiantes y que están preparados para ser utilizados en contextos donde se reconoce la diversidad de los estudiantes. Es menos frecuente que los objetivos implícitos de los materiales coincidan con los del enfoque intercultural.

CUADRO 2. ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN "RECURSOS DIDÁCTICOS" ORDENADOS DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA

Recursos
<p>Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3 ó 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad - basada en la raza o cultura o sexo - de algunos estudiantes frente a otros (Visión 6). Media: 3,21 - El orientador/a colabora con el profesorado en la atención a la diversidad (Personal 3). Media: 3,17 - El centro cuenta con la participación de padres, asociaciones del entorno, etc. (Personal 4). Media: 3,13 - El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del programa o currículo (Utilización 1). Media: 3,04 - Se utilizan variedad de recursos dependiendo de los objetivos (libros, Internet, periódicos, diccionarios, vídeos, ...) (Utilización 3). Media: 3,04 - Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (Utilización 2). Media: 3,00
<p>Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 ó 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades. (Visión 4). Media: 2,96 - Las personas pertenecientes a minorías o grupos específicos se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida. (Visión 1). Media: 2,92 - El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada. (Visión 8). Media: 2,92 - Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva de los estudiantes procedentes de diversos contextos socioculturales. (Visión 5). Media: 2,88 - Uno de sus objetivos es estimular la comunicación y cooperación entre todos los estudiantes (por contenido, actividades que propone, formato). (Características 2). Media: 2,83 - Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes. (Visión 7). Media: 2,83 - El material (libros, carteles, vídeos, etc.) ha sido concebido para ser utilizado en contextos donde se reconoce la diversidad del alumnado. (Características 1). Media: 2,79 - Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de diferentes grupos se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de todos ellos. (Visión 2). Media: 2,58 - El profesorado de apoyo trabaja dentro del aula ordinaria o fuera de ella en función de las necesidades del alumnado. (Personal 2). Media: 2,50 - Los objetivos implícitos en el material (más allá del contenido o información que se transmite) coinciden con los del enfoque intercultural (Características 3). Media: 2,38 - Se recurre a mediadores interculturales y/o voluntarios (Personal 1). Media: 2,38 - Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los diferentes grupos aparecen de manera que su influencia en su vida esté claramente definida (Visión 3). Media: 2,08 - Se concede atención a las realizaciones de grupos diversos más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo (Visión 9). Media: 2,08
<p>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2</p>

En cuanto a la visión de la diversidad que manejan los materiales y recursos didácticos, se aprecia que es más frecuente que haya mención a aspectos como la igualdad e interdependencia entre personas y colectivos, o al papel activo y las contribuciones a la sociedad de minorías, mujeres, etc. también a través de las ilustraciones, o a reflejar aspectos superficiales de la diversidad cultural (costumbres, folklore); otro tipo de visiones en las que se resalten los aspectos más relevantes de otros grupos culturales (personas significativas, aportaciones sociales más allá de estereotipos asociados a pobreza o subdesarrollo) son menos frecuentes.

De forma complementaria a este análisis cuantitativo, y teniendo en cuenta las anotaciones realizadas por los observadores en las escalas, es posible configurar dos tipos de escenarios tomando, por un lado, las apreciaciones que acompañan a las prácticas más frecuentes identificadas y, por otro lado, las observaciones que matizan las prácticas menos frecuentes. Se describen a continuación estos dos

posibles escenarios, el más y el menos ajustado al enfoque intercultural en cuanto a los recursos educativos elaborados a partir de las observaciones del estudio.

3.1. Escenario más ajustado al enfoque intercultural

Los materiales y recursos didácticos que se utilizan en el centro y el aula promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros.

Se utilizan variedad de recursos para poder comprender mejor los temas (ordenador, medios audiovisuales, escritos, orales, cuentos, etc.), y algunos de ellos aluden a temas relativos a la diversidad. Los libros de texto son considerados por algunos el recurso didáctico principal, y por otros un apoyo más a la enseñanza.

Los objetivos de los materiales (los libros de texto) *a priori* coinciden con los del enfoque intercultural o no lo contradicen, especialmente los materiales relacionados con el aprendizaje del castellano. Además,

"a través de materiales diversos se intenta dar diferentes perspectivas de un mismo tema" (12)⁶.

Se intenta utilizar el material coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad contenidas en otras dimensiones del currículo, como el proyecto de centro, utilizando recursos variados, algunos de ellos específicos para atender a la diversidad.

Los materiales y las metodologías utilizadas favorecen la cooperación y el trabajo en grupo. Se estimula la participación de los estudiantes. Se les invita a compartir con sus compañeros sus costumbres y estilos de vida, ya sea en asambleas, redacciones, etc. La enseñanza incluye la presentación de ocupaciones laborales distintas y el respeto por las costumbres. En el comedor se elaboran menús de diferentes países.

Con relación al reconocimiento de la universalidad de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres humanos, en el aula se trabaja la igualdad, se habla del valor de la pluralidad en áreas como conocimiento del medio, y en las asambleas se cuentan experiencias para apreciar las semejanzas y diferencias entre las culturas que se dan en el aula.

En los materiales se resaltan las aportaciones de algunos grupos específicos, como las mujeres o las personas con discapacidad, aludiendo a la diversidad pero para hacer hincapié en la igualdad:

"tuvimos un ejemplo con un material sobre ciegos en los que se mostraba su forma de vida y que era idéntica a la de los videntes" (25).

En los contenidos *"se busca lo positivo de los diferentes grupos" (5)*, trabajan la autoestima, y consideran valioso el bagaje de toda persona, con lo que se favorece una autoimagen positiva de los estudiantes. Los materiales promueven la igualdad y no contienen elementos discriminatorios que puedan fomentar sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Hay un cuidado especial en relación a las ilustraciones, especialmente las que muestran a hombres y mujeres evitando estereotipos. Personas significativas para determinados grupos, como Luther King o Kirikú en el cuento *Kirikú y la bruja*, se presentan de manera que su influencia en la vida del grupo queda clara, aprendizaje que se considera enriquecedor.

⁶En las citas literales se recoge el identificador de la escala de observación correspondiente.

Con relación al papel de la mujer, se destacan aportaciones relevantes de mujeres en la historia, ciencia, literatura, etc. Se trata a los alumnos y alumnas por igual, y se realizan charlas en el centro sobre igualdad de género. En cuanto a la historia de grupos diversos, más allá de estereotipos que vinculan a la minorías con pobreza, subdesarrollo, etc., se intenta explicar su pasado para entender su estado actual sin ninguna connotación y se valora cualquier tipo de logro independientemente del origen.

Los materiales se adaptan a las necesidades del alumnado: se considera normal que cada estudiante trabaje a un ritmo diferente, y cada uno trabaja las fichas que establece la profesora, que serán unas u otras según sus necesidades.

Entre la variedad de recursos utilizados (tecnología, periódicos, excursiones, voluntarios, materiales de desecho, libros de lectura, etc.), están también juegos elaborados por los propios estudiantes y elementos que los alumnos/as traen de sus casas. Todo ello motiva al alumnado y le ayuda a aprender y a sentirse mejor en el grupo.

Con relación a los recursos "humanos" o de tipo personal, se recurre a intérpretes, ONGs, profesorado de apoyo, y especialistas en una materia para explicar algún contenido concreto. El profesorado de apoyo trabaja generalmente fuera del aula, y en ocasiones lo hace tanto dentro como fuera del aula. En algún caso trabaja fundamentalmente dentro del aula compartiendo el trabajo con el tutor/a o trabajando con un grupo de alumnos/as y no realizando solamente apoyo individual a un estudiante. Hay una relación continua y fluida entre orientador y tutores en la atención a la diversidad, que implica intercambio de materiales, opiniones, evaluaciones, etc.

La participación de las familias en el centro existe y se concreta en las visitas de los padres al centro, la visita de los estudiantes a los lugares de trabajo de las familias, la participación de los padres en talleres por la tarde, y la organización de actividades extraescolares por parte de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS). También se colabora con asociaciones del entorno.

3.2. Escenario menos ajustado al enfoque intercultural

Se identifica recurso didáctico con libro de texto, y éste no refleja la diversidad, no lo hace siempre, o no es tanto el libro como el uso que se le da lo que se adecua a la diversidad. El material didáctico que se utiliza es solo o básicamente el libro de texto.

Los materiales fomentan más el trabajo individual que la cooperación o comunicación entre los estudiantes o, en algunos casos, a pesar de tener un formato que favorezca la cooperación, el uso que se hace de los materiales no aprovecha estas características.

Los objetivos del material no coinciden con los del enfoque intercultural, o lo hacen excepcionalmente en alternativa a religión, fuera del aula o en actividades como la semana cultural. No se cuida que el material se utilice coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del currículo (que quizá sean inexistentes).

Hay una escasa presencia de minorías en los materiales, y por ejemplo *"en los problemas de matemáticas nunca son protagonistas"* (6). Se habla puntualmente de personas significativas para diferentes grupos (ej.: Dios, el Papa), pero generalmente no se habla de personas pertenecientes a minorías. Los materiales presentan ciertos grupos estereotipados, y sobre todo los recursos más antiguos no cuidan que los contenidos eliminen sentimientos de superioridad de unos estudiantes frente a otros. Las tradiciones y costumbres de los grupos se presentan de manera estereotipada e incompleta, sin incidir en lo que significan para el propio grupo. Las imágenes e ilustraciones no reflejan la diversidad o lo hacen de

manera estereotipada. El papel de la mujer en la historia y en el desarrollo de las sociedades no se muestra de forma adecuada. Como ejemplo, *"la mujer siempre aparece en la compra"* (5). En cuanto a la historia de grupos diversos, no se da una atención más allá de estereotipos. Por ejemplo,

"al hablar de países africanos se habla de su subdesarrollo sin atender a otros aspectos" (6).

En los materiales *"se habla del carácter universal de la experiencia humana, pero sin mencionar a otros grupos culturales"* (20). En general, los materiales

"se presentan con vistas a la mayoría, sin atender a las minorías o diferentes contextos culturales" (6).

Se elaboran materiales específicos para alumnado de compensatoria y Necesidades Educativas Especiales (NEE), en los demás casos en general

"son los alumnos/as los que se deben adaptar a los materiales, incluso en cuando al ritmo de realización" (13).

En cuanto a los apoyos personales, no se suele recurrir a mediadores o voluntarios, o solo puntualmente. El profesorado de apoyo trabaja fuera del aula y generalmente de forma individual, en ocasiones *"haciendo los mismos trabajos que en el aula normal"* (25).

Sobre la relación entre tutores y orientador/a, éste

"da orientaciones sobre diagnóstico, pero el profesorado suele ir por su cuenta" (13).

La participación de las familias es escasa y se canaliza principalmente a través del AMPA.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio desarrollado permite avanzar que el ajuste de los recursos al enfoque intercultural se da con cierta frecuencia o muchas veces en las situaciones observadas, especialmente en cuanto a la utilización de los mismos (el uso flexible de variedad de recursos).

Destacan el orientador y las familias como recursos o apoyos personales, por encima de los mediadores interculturales o personal voluntario.

En cuanto a las características de los materiales didácticos utilizados, estos suelen recoger como objetivo fomentar la cooperación entre los estudiantes, y están preparados para ser utilizados en contextos donde se reconoce la diversidad de los estudiantes.

Sobre la visión de la diversidad en los materiales y recursos didácticos, no es demasiado frecuente que éstos resalten los aspectos más relevantes de otros grupos culturales (personas significativas, aportaciones sociales más allá de estereotipos asociados a pobreza o subdesarrollo). Sí suelen reflejarse aspectos superficiales de la diversidad cultural (costumbres, folklore) y se hace mención, también a través de las ilustraciones, a aspectos como la igualdad e interdependencia entre personas y colectivos, o al papel activo y las contribuciones a la sociedad de minorías, mujeres, etc. Estas mismas conclusiones sobre la visión de la diversidad en los materiales es señalada por Fuentes (2011) en un trabajo reciente.

Este estado de la cuestión, en cierto modo optimista, apunta en todo caso la necesidad de mantener y promover las prácticas más ajustadas a una perspectiva intercultural en educación y a mejorar en el desarrollo de aquellas que se alejan más de este enfoque. No podemos olvidar el contexto en que nos situamos, y que en el caso que nos ocupa suele asociar la diversidad con el origen extranjero de los

estudiantes y propone, para atender a la diversidad, medidas especiales (Gil-Jaurena, 2010). Este contexto no favorece la visión de la diversidad que se intenta promover desde un enfoque intercultural. Otra característica relevante del contexto educativo, no suficientemente cuestionada, es la prevalencia del libro de texto como organizador de la práctica docente (Fuentes, 2011), incluso en el primer escenario descrito en este trabajo, más ajustado al enfoque intercultural.

Dada esta situación, se presentan como elementos para la discusión y la profundización los siguientes:

- En cuanto a los contenidos de aprendizaje y los recursos didácticos, se plantea desde el enfoque intercultural la conveniencia de problematizar los contenidos e incluir diversidad perspectivas en el abordaje de los mismos, algo que se facilita con la utilización de variedad de recursos y fuentes de información. Se propone vincular los contenidos con la vida cotidiana y la actualidad social a través de un enfoque global, interdisciplinar y sensible a la diversidad. No sería preciso tanto elaborar materiales “interculturales” como utilizar los recursos habituales desde un enfoque intercultural.
- Resulta necesario favorecer, en los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado, la explicitación de sus ideas acerca de la diversidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje (incluidos los materiales utilizados), así como las consecuencias de dicha conceptualización, como un primer paso en la adopción de un enfoque intercultural. La toma de conciencia acerca de las teorías y conceptos socioeducativos manejados se propone como punto de partida en la formación del profesorado en el enfoque intercultural. En esta idea ahondamos Aguado, Gil-Jaurena y Mata (2008) al proponer la *revisión de creencias y prácticas vs el entrenamiento en técnicas y metodologías* en los procesos de formación del profesorado. Esta revisión pasa por el cuestionamiento del tipo de recursos que se utilizan, la visión que transmiten, el grado de condicionamiento de la práctica docente que implican (en especial los libros de texto). Es preciso que el profesorado tome conciencia de las teorías implícitas sobre la educación, la escuela, el aprendizaje, los estudiantes, que maneja y que orientan su actuación como educador. Además, ha de tomar conciencia de las condiciones estructurales en las que se encuentra (contexto socioeducativo), que facilitan/dificultan ciertas prácticas. Los procesos de formación y desarrollo profesional han de promover la comprensión de ambos condicionantes, que una vez explicitados ayudan a buscar alternativas, caminos posibles, cambiar las prácticas y discursos en un sentido más equitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, T., Hernández, C., Álvarez, B., Ballesteros, B., Téllez, J. A., Castellano, J. L. et al., (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC-UNED.
- Aguado, T., Gil, J. A., Jiménez, R. A.; Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M^a. F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE-MEC.

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC - Los Libros de la Catarata.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 275-294. Consultado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220275A>
- Asunción-Lande, N. C. (1999). Comunicación intercultural. En S. Téllez (Ed.). *Estudios Interculturales y Educación. Bases Teóricas*, pp. 222-239. Xalapa: SEC/UV/SIGOLFO.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitude. En J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, pp. 459-469. New York: MacMillan.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, Mª A., Martín, J., del Rincón, D. et al., (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación*. Madrid: CIDE.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, 71 (2), pp. 171-217.
- Buxarrais, Mª R., Carrillo, I., Galcerán, Mª. M., López, S., Martín, Mª.J., Martínez, M. et al., (1994). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Madrid: MEC-Rosa Sensat.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Toronto: Multilingual Matters.
- de Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, Mª. J. y Baraja, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Fuentes Pajares, M. (2011). *Conocimiento escolar y libros de texto: una perspectiva intercultural*. Tesis doctoral no publicada. Madrid UNED. Consultado en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Mfuentes>.
- Gil-Jaurena, I. (2005). Radford Primay School: las claves de una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (1), pp. 617-628. Consultado en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Gil.pdf.
- Gil-Jaurena, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Emigra Working Papers*, 871-20. Consultado en: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%20%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UNED. Consultado en : <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Educacion-Igil>.
- Gil-Jaurena, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education: an overview of the context of Madrid (Spain). *Intercultural Education*, 21 (4), pp. 299-315.

- Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, pp. 85-110. Consultado en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358_05.html.
- Grant, C. A. y Sleeter, C. E. (1986). Race, Class and Gender in Education Research: an argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), pp. 195-211.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- James, A. J. y Jeffcoate, R. (eds.) (1985). *The school in the multicultural society*. London: Harper and Row Pub.
- Jordán, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Kehoe, J. W. (1984). *A Handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Vancouver: Western Educational Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia.
- Lluch, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de pedagogía*, 328, pp. 82-86.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, pp. 17-37. Consultado en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358_02.html.
- Mock, K. R. (1985). *Multicultural preschool education. A resource manual for supervisors and volunteers*. Toronto: The Ontario Ministry of Citizenship and Multiculturalism.
- Moya, A. (2002). *Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid Capital*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Consultado en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>.
- National Study of School Evaluation. (1973). *Evaluation guidelines for multicultural-multiracial education*. Arlington, Virginia: National Study of School Evaluation.
- Pozo, J. y Martínez, L. (2003). *Prácticas de Educación Intercultural. Informe de la Red de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schoem, D., Frankel, L., Zúñiga, X. y Lewis, D. (1993). *Multicultural teaching in the University*. London: Sage.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll Dalton, S. y Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.