

# Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural

## Observation of Didactic and Organizational Processes in Primary-school Classroom from an Intercultural Approach

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-184

Inés Gil-Jaurena

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Grupo INTER.*

### Resumen

La atención a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural se considera una premisa básica de este estudio. El artículo se centra en la presentación de parte del trabajo y de los resultados de una investigación desarrollada en el marco de un proyecto de I+D nacional que abarca el análisis de diferentes dimensiones del discurso y de la práctica escolar desde una perspectiva intercultural. Este trabajo se centra en los aspectos descriptivos del análisis de la práctica escolar tal y como se ha podido observar en diversas aulas de Primaria de centros educativos en la Comunidad de Madrid. La técnica utilizada ha sido la observación, realizada a través de una escala de estimación referida a las estrategias didácticas y aplicada de forma sistemática en 23 aulas de Educación Primaria. La escala fue diseñada de acuerdo con los presupuestos del enfoque intercultural y tiene, por tanto, un valor metodológico y al mismo tiempo teórico y formativo. La recogida de información ha permitido identificar aquellas dimensiones e indicadores en los que los procesos de aula de carácter organizativo-didáctico se ajustan más al enfoque intercultural, así como identificar los ítems o las dimensiones en los que el ajuste es menor. Destacan entre los primeros el fomento del aprendizaje significativo y el cuidado de aspectos de la motivación y afectivos, y entre los segundos, la escasez de prácticas en las

que se potencien la autonomía, la participación de los estudiantes y la autorregulación. Las valoraciones finales del artículo incluyen apreciaciones sobre la práctica escolar y la formación del profesorado, así como consideraciones de tipo metodológico que hacen hincapié en el valor formativo de los instrumentos de observación y en la conveniencia de recurrir a técnicas menos estructuradas, complementarias a las escalas, que ayuden a profundizar en los aspectos cualitativos del análisis de los procesos de aula.

*Palabras clave:* observación, Educación Primaria, estrategias didácticas, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación intercultural, diversidad cultural.

### **Abstract**

Attention to cultural diversity from an intercultural approach is considered a basic premise of this study. The article focuses on the presentation of part of the work and results of research carried out under a national R&D project covering the analysis of different dimensions of discourse and school practice from an intercultural approach. This paper focuses on the descriptive analysis of school practice as observed in various primary-school classrooms in Madrid. The technique used was observation. A scale for estimating teaching strategies was applied consistently in 23 primary-school classrooms. The scale was designed on the foundations of an intercultural approach and therefore has methodological, theoretical and training value. Information was collected to identify those dimensions and indicators in classroom organizational/teaching processes which fit an intercultural approach and to identify those items or dimensions that are less intercultural. Prominent among the former dimensions are the promotion of meaningful learning and care of motivational and affective aspects; foremost among the latter are a lack of practices to enhance autonomy, student participation and self-regulation. The final conclusions of the paper include considerations about school practice and teacher training and methodological considerations addressing the educational value of the instruments used for observation and the appropriateness of using less-structured techniques complementary to scales, to help deepen the qualitative analysis of classroom processes.

*Key words:* observation, primary school, educational strategies, teaching/learning process, intercultural education, cultural diversity.

## Introducción

El texto que se presenta resume parte del trabajo de tesis doctoral realizado por la autora (Gil-Jaurena, 2008) en el marco de un proyecto de I+D de ámbito nacional<sup>1</sup> sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes (Aguado et ál., 2010). En dicha investigación se ha revisado la situación de la educación intercultural en la Enseñanza primaria en la Comunidad de Madrid, analizando diversas dimensiones conceptuales, metodológicas y organizativas tanto en el centro como en el aula (véase Figura 1):

FIGURA 1. Dimensiones analizadas desde un enfoque intercultural (Gil-Jaurena, 2008)



En este artículo se presentan los resultados que se han obtenido mediante la técnica de observación en relación con las dimensiones de práctica escolar relativas a los procesos de aula o procesos de enseñanza-aprendizaje (en cursiva en la Figura 1). Un análisis de las dimensiones conceptuales puede consultarse en Gil-Jaurena (2007).

## Fundamentación teórica y antecedentes

El presupuesto básico de este trabajo es que la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural es imprescindible para poder hablar de una educación de calidad para todos.

<sup>(1)</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación y desarrollo (I+D) *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal*, ref. BS02003-04401, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.

Bennett (1999):

Las escuelas han de garantizar que todos los estudiantes logren 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. (p. 19).

Este estudio parte de una idea amplia y dinámica de la diversidad cultural (Abdallah-Preteuille, 2001) y, desde una perspectiva global, en él se entiende la educación intercultural como un movimiento de reforma escolar para garantizar la calidad para todos que está basado en la equidad y los principios de justicia social y que concibe la escuela como un escenario privilegiado para el desarrollo de las personas, el aprendizaje de la convivencia y el cambio social basado en la justicia social (Banks, 1997; Gorski, 2010; Nieto, 1996 y 1997; Sleeter, 1991). La educación intercultural se considera una respuesta educativa posible y deseable a la diversidad, más allá del «asimilacionismo», la segregación y otras medidas parciales.

Más que un adjetivo, lo «intercultural» en educación es un enfoque, una perspectiva, una forma de mirar a la escuela y a los aspectos educativos. Siguiendo a Aguado (1996), el enfoque intercultural asumido en este trabajo se puede definir como (Gil-Jaurena, 2002b):

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 (p. 27).

La definición de educación intercultural planteada implica que<sup>2</sup>:

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

---

<sup>2</sup> Entre 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.

- 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: la equidad, el antirracismo, la competencia intercultural y la transformación social.

El enfoque intercultural así definido ha sido estudiado y enriquecido en el contexto español por el Grupo INTER, entre otros. Este artículo tiene como antecedentes directos dos investigaciones realizadas por dicho grupo:

- El proyecto de I+D *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, dirigido por Aguado (1999), del cual se han tomado algunas orientaciones metodológicas y los instrumentos utilizados.
- El proyecto de I+D *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria*, dirigido por Aguado (2010) y de cuyo equipo ha formado parte la autora del artículo. Este se nutre de los planteamientos y las informaciones proporcionadas en el marco de I+D, pero tiene como foco un escenario más limitado (una muestra más localizada) y unas dimensiones de análisis centradas en la labor del profesorado, las cuales se valoran desde un enfoque intercultural.

Ambos estudios se plantean el análisis de las prácticas educativas en relación con la diversidad cultural y proporcionan tanto un marco teórico como unos instrumentos y unas metodologías de investigación para conocerlas e interpretarlas.

## Diseño y metodología de investigación

### Método

El estudio desarrollado por Aguado et ál. (2010) combina diferentes métodos de investigación (fundamentalmente observación y entrevistas), se enmarca en los diseños

cualitativos de investigación y puede clasificarse como descriptiva y etnográfica, de acuerdo con Sabirón (2006). En la parte del estudio que se presenta aquí, la metodología utilizada para el trabajo de campo ha sido la observación directa de las prácticas educativas, concretamente el uso de escalas de estimación para describir las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado en las aulas. Los propósitos son los propios de investigaciones de tipo *descriptivo*: describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio, y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad (Sabirón, 2006, p. 244).

Desde otra perspectiva metodológica, de acuerdo con la clasificación presentada por Rodríguez et ál. (1996, p. 95), el tipo de diseño utilizado es el estudio de casos múltiple, de tipo inclusivo, con los objetivos de explorar la situación en torno a este tema, describir la realidad y dar pistas para mejorar las prácticas educativas y la formación del profesorado.

### **Técnica de observación**

La técnica de observación consiste en (de Lara y Ballesteros, 2007):

La recogida de información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para análisis que permiten establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente (p. 272).

En este estudio, la observación es de carácter estructurado o sistematizado: responde a una delimitación de las dimensiones y cuestiones por estudiar, a un marco teórico que tiene su reflejo en el instrumento utilizado (escalas de estimación) y a una planificación y a un desarrollo más o menos controlados. La diversidad de observadores que ha 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 cuanto al nivel de participación del observador en el campo, en esta investigación la observación se sitúa en diferentes puntos del continuo de participación (papel desempeñado por el observador y grado de distanciamiento o acercamiento respecto a la situación observada), en función del observador:

- Investigadores del Grupo INTER: en general se han realizado observaciones con un grado de participación bajo en las situaciones de estudio (el papel primordial ha sido el de observador), pero en algunos casos el nivel de participación ha sido mayor.
- La autora de este artículo ha realizado observaciones en dos centros diferentes; en uno de ellos el nivel de participación e interacción ha sido bajo; en el otro, el grado de participación se ha ido incrementando a medida que transcurría el tiempo, pasando de una participación baja a una colaboración mayor y a un aumento de las interacciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.
- Estudiantes de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM): observación participante con un alto componente de participación en la situación observada.

### Muestra

En cuanto a los escenarios del estudio, la muestra utilizada en este artículo comprende 13 centros escolares de la Comunidad de Madrid (10 en la capital y tres en otras localidades), 23 aulas de Primaria y los correspondientes profesores.

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

Los criterios que se han considerado para seleccionar los casos (centros educativos) han sido los siguientes (Rodríguez et ál., 1996, p. 99):

- 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 y se permitía la presencia de los investigadores durante el tiempo pertinente (disponibilidad). También se seleccionaron teniendo en cuenta si había probabilidades de que se dieran en ese contexto 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).

- *Variedad*. Se han buscado centros con características diversas en cuanto a la localización geográfica, titularidad, tamaño, existencia o no de programas específicos, contextos urbano y rural, etc.
- *Equilibrio*. Se han elegido 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:

- Por lo que se refiere a los investigadores del Grupo INTER: el aula que se iba a observar se ha negociado con el centro (generalmente con el director) según los criterios de disposición a participar por parte del profesorado, la diversidad del alumnado, la afinidad con la temática.
- En cuanto a los estudiantes de la UCM, se escogieron las aulas asignadas para sus prácticas de Magisterio.

En todos los casos se ha contado con la aprobación del centro, el profesorado, las familias y el alumnado para participar en el estudio.

Respecto al curso escolar, la mayor parte de las aulas son de 2.º y 3.º de Primaria (seis en cada caso); cuatro son de 5.º curso; tres de 1.º; dos de 4.º; una de 6.º y una es un aula de enlace<sup>3</sup>. En cuanto al área observada, la mayor parte de los profesores son tutores y en todos los casos se han realizado observaciones 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 la Religión, Inglés o Educación Compensatoria.

La selección de las dimensiones relativas a la práctica escolar (Figura 1) y del instrumento para analizarlas responde a las siguientes motivaciones:

- El marco *teórico*: delimitación de dimensiones contempladas en otros estudios de carácter teórico o práctico sobre educación intercultural (Aguado et

---

<sup>3</sup> Las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid son aulas concebidas para atender a estudiantes extranjeros que desconocen la lengua española o presentan graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de una escolarización irregular en su país de origen. El período máximo de permanencia en el aula de enlace es de nueve meses.

ál., 1999, 2005, 2006; Banks, 1997, 1999; Bennett, 1999; Sleeter y Grant, 2003). Los instrumentos describen la práctica escolar en alguna de sus dimensiones; la definición de ítems en la escala de observación responde a un marco teórico previo: el enfoque intercultural.

- El carácter *práctico* y los objetivos de la investigación: selección de dimensiones susceptibles de mejora, posibilidad de incidir en los aspectos relativos al profesorado más que en otros. En este artículo se presentan las dimensiones relativas a estrategias didácticas (Cuadro II).
- La *metodología* aportada por las investigaciones previas: disponibilidad de los instrumentos utilizados y capacidad para utilizarlos y analizar la información. La escala deriva de una revisión de instrumentos ya elaborados y utilizados para diagnosticar actuaciones educativas interculturales en centros de enseñanza obligatoria (Aguado et ál., 1999; Aguado y Gil-Jaurena, 2003; Gil-Jaurena, 2002a; Gil-Jaurena, 2002b).

#### **Instrumento: escala de observación de aula**

La escala de estimación permite registrar mediante una valoración cualitativa o cuantitativa 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 (de Lara y Ballesteros, 2007, p. 289). La escala de observación de aula se ha adaptado a partir de los instrumentos utilizados por Aguado et ál. (1999). En dicho estudio, los instrumentos utilizados fueron elaborados ex profeso de forma consistente con los objetivos del estudio, para lo cual se utilizaron las fuentes que se relacionan en el Cuadro I (sin cursiva). Durante la primera etapa de la investigación actual (Aguado, 2010; Gil-Jaurena, 2008) el equipo se dedicó a revisar y adaptar los instrumentos procedentes de aquel estudio, así como a elaborar instrumentos nuevos; para ello se han tenido en cuenta otra serie de investigaciones e instrumentos, que también se presentan en el Cuadro I, pero con letra cursiva. Las principales modificaciones reflejadas en la versión final se refieren a la selección o eliminación de ítems debido a la redacción incorrecta o ambigua de los enunciados, a la irrelevancia para los objetivos del estudio y al grado de inferencia exigido en la descripción de la conducta o situación aludida.

**CUADRO I.** Fuentes utilizadas para la elaboración de escalas de observación de aula, recursos y clima de centro en los proyectos de Aguado et ál., 1999 y Aguado et ál., 2010 (cursiva)

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

La escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula o grupo se compone de 74 ítems agrupados en dos grandes dimensiones –estrategias didácticas (40 ítems) y evaluación del estudiante (34 ítems)- de las cuales en este artículo se analiza la primera, estructurada tal y como se recoge en el Cuadro II:

**CUADRO II.** Estructura de la escala de observación de los procesos de enseñanza en el aula o grupo, dimensión *Estrategias didácticas*

Dimensión	Subdimensión	Grupos de ítems
<b>Estrategias didácticas</b>	Concepción de la enseñanza-aprendizaje (19 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor como facilitador o mediador (ítem 1)</li> <li>- Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos (ítems 2 a 8)</li> <li>- Fomento de la participación e interacción de los alumnos (ítems 9 a 11)</li> <li>- Individualización de la enseñanza: atención a las necesidades individuales (ítems 12 a 14)</li> <li>- Concepción y tratamiento de las diferencias (ítems 15 a 19)</li> </ul>
	Motivación y afectividad (6 ítems)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación (ítems 1 a 4)</li> <li>- Autoimagen, autoconcepto (ítems 5 a 6)</li> </ul>
	Disciplina (3 ítems)	

<b>Estrategias didácticas</b>	Tipo de actividades (7 ítems)	- Actividades de acogida (ítem 1) - Tipo de actividades (ítems 2 a 4) - Actividades: prejuicios, estereotipos... (ítem 5) - Actividades de clarificación de valores (ítem 6) - Actividades de resolución de conflictos (ítem 7)
	Organización del aula (5 ítems)	- Agrupamientos (ítem 1) - Criterios de agrupamiento (ítem 2) - Finalidad (ítem 3) - Papel del profesor y de los alumnos (ítem 5)

El formato de la escala de observación se compone de:

- El enunciado del ítem o aspecto que se observa.
- Una escala de valoración de la frecuencia de aparición del ítem, comprendida entre 0 y 4<sup>4</sup>.
- 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.

### Procedimiento de recogida y análisis de información

Para asegurar el rigor de la investigación, se han considerado dos criterios básicos (Rodríguez et ál., 1996, p. 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, estaba familiarizada con la utilización de la escala, por lo que su capacidad para revisarla, adaptarla, utilizarla, analizar los resultados y formar al resto del equipo en su manejo podía 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.

Las instrucciones facilitadas a los observadores para la utilización de las escalas de observación fueron estas:

<sup>(4)</sup> Leyenda: 0 = Nunca; 1 = En algunas ocasiones; 2 = Con cierta frecuencia; 3 = Muchas veces; 4 = Siempre.

La escala se debe utilizar de manera repetida con el mismo grupo o clase. En ocasiones se centrará la atención en diferentes aspectos, al ser imposible recoger en una sola sesión información sobre todos los aspectos medidos.

Se aconseja realizar una lectura general de la prueba con objeto de llegar a tener claro qué se pretende observar.

Para facilitar el análisis posterior de los datos, se introducen escalas de valoración de 0 a 4, es decir, de menor a mayor frecuencia con que se dan las diferentes conductas observadas. Es aconsejable concretar ejemplos específicos que ilustren los diferentes aspectos medidos; si no se dispone del espacio suficiente, se puede hacer uso de un diario de campo, en el que se concrete (indicando el ítem o variable específica observada) con mayor precisión. De esta forma, se pueden recoger valoraciones, impresiones, comentarios, sensaciones, citas literales, etc.

El estudio y el propio instrumento de observación utilizado están relativamente estructurados, dado el volumen de observadores e investigadores y de escenarios implicados en el trabajo de campo, lo cual exigía una coordinación respecto a los criterios de recogida de la información. De forma complementaria a la escala de observación, las personas del equipo de investigación han utilizado, sistemática u ocasionalmente, un cuaderno de campo que en general ha servido como paso previo a la cumplimentación de las escalas; estas se completaron al final del proceso de recogida de información.

En total se han obtenido 23 escalas de observación de aula, que recogen las observaciones realizadas durante períodos que oscilan entre los tres y los seis meses en las aulas correspondientes. La mayor parte de las observaciones se han realizado en 2004 y 2005, aunque el trabajo de campo en el caso de los observadores del Grupo INTER se ha prolongado hasta 2008.

La información recogida se ha sometido a análisis tanto cuantitativos como cualitativos; en este artículo solamente se presentan los primeros, que suponen un análisis cuantitativo-descriptivo de la información numérica de las escalas de observación con el apoyo del programa estadístico spss: se trata de los estadísticos descriptivos y las frecuencias de cada ítem de las escalas de observación, que reflejan la frecuencia general de utilización de un enfoque intercultural.

Los análisis cualitativos (descriptivos, interpretativos y comparativos) se han realizado a partir de los ejemplos de las escalas y los cuadernos de campo. Los resultados completos se exponen en Gil-Jaurena (2008).

Con el programa estadístico spss se ha calculado el índice de consistencia interna alfa de Cronbach para cada subdimensión de la escala de aula:

- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje: alfa = 0,87
- Motivación y afectividad: alfa = 0,56
- Disciplina: alfa = 0,73
- Tipo de actividades: alfa = 0,86
- Organización del aula: alfa = 0,75

La fiabilidad medida como alfa de Cronbach se considera alta cuando su valor es superior a 0,80 (Fox, 1987). En este análisis, los valores de alfa son cercanos o superiores a 0,80 en casi todos los casos: las escalas miden de manera fiable las dimensiones en cuestión. Se da la situación, habitual, de que en los casos en los que el número de ítems es menor (subdimensiones *Motivación*, *Disciplina* y *Organización del aula*) el valor de alfa es más bajo (de Lara y Ballesteros, 2007). Aun así, los valores obtenidos se pueden considerar aceptables.

## Resultados

La información recopilada a partir de las escalas de observación permite describir cuáles son las prácticas interculturales que los centros y profesores desarrollan en su labor educativa en el aula, en el caso de este artículo, las referidas a estrategias didácticas (Cuadro II). A cada una de las dimensiones que se analizan le corresponde un conjunto de ítems que la describen y que funcionan como indicadores. La distribución de puntuaciones se puede apreciar en las Tablas I a V. Considerando que el nivel de medida de los ítems a través de la escala de observación es un nivel de intervalo, se han calculado 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.

Para cada subdimensión, los Cuadros III a VII recogen los ítems en orden de mayor a menor frecuencia de aparición en las aulas observadas; a continuación se resumen y discuten los resultados obtenidos.

## Concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta dimensión se ha estudiado con las informaciones recogidas en los primeros 19 ítems de la escala de observación de aula. En la Tabla I se muestran los resultados cuan-

titativos obtenidos; en ellos se puede apreciar qué ítems se dan con mayor y menor frecuencia. El enunciado completo de cada ítem figura en el Cuadro III.

Esta dimensión alude a las creencias o teorías que el profesorado maneja en relación con su propio proceso educativo y con su labor como docente. La presentación de resultados para esta dimensión supone la realización de inferencias sobre las creencias del profesorado a partir de la observación de las prácticas de aula. Esta dimensión se puede considerar la premisa general sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se relaciona directamente con las subdimensiones siguientes (estrategias didácticas), referidas propiamente a la práctica escolar.

TABLA I. Estadísticos descriptivos de la dimensión *Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Concepción enseñanza-aprendizaje 1	23	3,04	3,00	,878	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 2	23	3,00	3,00	,603	2	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 3	23	3,43	4,00	,728	2	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 4	23	3,26	3,00	,810	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 5	23	2,57	3,00	1,343	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 6	23	2,91	3,00	,949	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 7	23	2,30	2,00	,974	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 8	23	2,96	3,00	1,065	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 9	23	1,96	2,00	1,364	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 10	23	1,48	1,00	1,163	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 11	23	2,39	2,00	1,196	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 12	23	3,22	4,00	1,043	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 13	23	2,78	3,00	1,204	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 14	23	2,17	3,00	1,337	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 15	23	2,65	3,00	1,191	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 16	23	2,78	3,00	1,166	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 17	23	2,61	3,00	1,076	1	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 18	23	2,74	3,00	1,214	0	4
Concepción enseñanza-aprendizaje 19	23	2,70	3,00	1,329	0	4

A continuación se comentan los resultados obtenidos respecto a esta dimensión. Se presenta un análisis de los ítems que se dan con mayor y menor frecuencia, como una medida del ajuste de las creencias del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque intercultural. El punto de corte se ha establecido de la

siguiente manera (esta norma se ha utilizado en el análisis de todas las subdimensiones de la escala de observación):

- 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).

CUADRO III. Ítems de la dimensión *Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje* ordenados de mayor a menor frecuencia

<b>CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>
<b>Ítems más frecuentes: media superior a 3, mediana 4 o 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos (ítem 3). Media: 3,43.</li> <li>• Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan (ítem 4). Media: 3,26.</li> <li>• Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo de referencia (ítem 12). Media: 3,22.</li> <li>• El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje en la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de estos últimos (ítem 1). Media: 3,04.</li> <li>• Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas o de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase (ítem 2). Media: 3.</li> </ul>
<b>Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza. Es decir, los valores, creencias, hábitos y expectativas de estos contextos (ítem 8). Media: 2,96.</li> <li>• Los hechos e informaciones (descubrimiento, datos históricos, biológicos, sociales, etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias (ítem 6). Media: 2,91.</li> <li>• Se muestra la vida familiar y cotidiana de grupos y contextos sociales diversos (ítem 16). Media: 2,78.</li> <li>• Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos (ítem 13). Media: 2,78.</li> <li>• Se evita activamente la imposición de una única forma de interpretar los acontecimientos y las conductas (ítem 18). Media: 2,74.</li> <li>• Se trata de enseñar de 'otra manera' a todos los estudiantes y no solo de ayudar y compensar a los minoritarios o 'especiales'. Se intentan practicar estrategias más efectivas con todos los estudiantes (ítem 19). Media: 2,70.</li> <li>• Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de determinadas personas o grupos (ítem 15). Media: 2,65.</li> <li>• Se pone más énfasis en las semejanzas entre las personas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos (ítem 17). Media: 2,61.</li> <li>• El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro (ítem 5). Media: 2,57.</li> <li>• Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción de grupos y estudiantes diversos (ítem 11). Media: 2,39.</li> <li>• Se presenta la información desde el punto de vista del grupo de referencia estudiado o aludido (ítem 7). Media: 2,30.</li> <li>• Se evita la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a la pertenencia a determinado grupo cultural (ítem 14). Media: 2,17.</li> </ul>

<b>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en momentos o situaciones diversos de la actividad académica (item 9). Media: 1,96.</li> <li>• Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses (item 10). Media: 1,48.</li> </ul>

Tal y como estaba diseñada la parte de la escala de aula dedicada a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro II), en el Cuadro III se aprecia que las prácticas más frecuentes y acordes con el enfoque intercultural son las relacionadas con el papel del profesorado como facilitador o mediador (media: 3,04) y aquellas que versan sobre el aprendizaje significativo y el que toma como punto de partida las experiencias y el nivel de conocimiento de los estudiantes (medias cercanas o superiores a 3 en cinco de los siete ítems). El profesorado concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde enfoques constructivistas, aunque este enfoque pone el énfasis no solo en el significado del aprendizaje, sino también en el papel del estudiante como agente activo de su aprendizaje, agente que va siendo progresivamente más autónomo y que autorregula su proceso de aprendizaje, con capacidad y posibilidad de decidir sobre momentos y tareas de aprendizaje, con motivación intrínseca, que participa e interactúa con su entorno, etc. Las prácticas menos ajustadas al enfoque intercultural son las relacionadas con el fomento de la participación e interacción de los estudiantes (medias inferiores a 2 en dos de los tres ítems), seguidas de las actuaciones educativas sobre la atención a las diferencias (medias entre 2,60 y 2,80). En relación con la atención a las necesidades individuales, las frecuencias medias son intermedias o altas (valores superiores a 2).

Hay una inquietud por que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte relevante para los estudiantes, pero suele ser un proceso estructurado y dirigido por los profesores. El margen de decisión de los estudiantes es mínimo. Tal y como plantea el enfoque intercultural, si no se puede definir la diversidad a priori, si la única forma de manejarla es hacer que cada alumno se manifieste como es, una condición ineludible de la práctica sería proponer situaciones en las que se confíe en la capacidad que el estudiante tiene para decidir acerca de sus propios aprendizajes.

### **Estrategias didácticas**

Las otras cuatro subdimensiones de la escala sobre las estrategias didácticas son de carácter organizativo-didáctico: se refieren a la motivación y la afectividad, la disciplina, el tipo de actividades y la organización del aula.

Para cada uno de estos aspectos, se presenta una tabla que recoge la frecuencia con que se da cada ítem, indicador de la dimensión correspondiente. Se comentan asimismo cuáles son las prácticas que, en cada uno de los cuatro aspectos, están más y menos acordes con el enfoque intercultural.

A pesar de la disparidad en las frecuencias de los ítems relativos a la dimensión *Estrategias didácticas*, todos los ítems se dan con frecuencias medias o altas (medias entre 2 y 3 aproximadamente).

## Motivación y afectividad

TABLA II. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Motivación y afectividad*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Motivación afectividad 1 (mot. 1)	23	3,00	3,00	1,087	0	4
Motivación afectividad 2 (mot. 2)	23	2,04	2,00	1,331	0	4
Motivación afectividad 3 (mot. 3)	23	3,00	3,00	,853	1	4
Motivación afectividad 4 (mot. 4)	23	2,96	3,00	,976	0	4
Motivación afectividad 5 (mot. 5)	23	3,13	3,00	,869	1	4
Motivación afectividad 6 (mot. 6)	23	2,96	3,00	1,186	0	4

En general, las puntuaciones son altas.

CUADRO IV. Ítems de la subdimensión *Motivación y afectividad* ordenados de mayor a menor frecuencia

MOTIVACIÓN Y AFECTIVIDAD
<b>Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa (mot. 5). Media: 3,13.</li> <li>Se proporcionan refuerzos de diverso tipo (verbal o no verbal, mediato o inmediato, material o social) adecuados a los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes (mot. 1). Media: 3.</li> <li>Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento, aceptación del profesor o de los compañeros, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende (mot. 3). Media: 3.</li> </ul>
<b>Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes (mot. 4). Media: 2,96.</li> <li>Se proporcionan oportunidades adicionales a todos los estudiantes para participar en comisiones, proyectos de grupo y actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva. Se ofrece la oportunidad a todos los alumnos de mostrar sus habilidades y competencias personales (mot. 6). Media: 2,96.</li> <li>Se favorece la motivación intrínseca de los alumnos dándoles la posibilidad de elegir actividades y temas para sus trabajos de clase (mot. 2). Media: 2,04.</li> </ul>
<b>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2</b>

De los aspectos que componen la subescala de estrategias didácticas, la subdimensión de *Motivación y afectividad* es la que ha recogido prácticas que se ajustan más al enfoque intercultural (asignación de refuerzos variados e individualizados, refuerzo del autoconcepto), con frecuencias superiores o cercanas a 3 (muchas veces) en casi todos los ítems (véase Cuadro IV).

Solo hay un indicador que se da con menor frecuencia (media 2,04 en algunas ocasiones): el que se refiere al fomento de la motivación intrínseca de los estudiantes. Igual que sucedía con la dimensión *Concepción de la enseñanza-aprendizaje*, las prácticas relacionadas con la participación de los estudiantes son las menos frecuentes, también en lo que se refiere a sus posibilidades de elección de temas o actividades que favorezcan su motivación intrínseca.

## Disciplina

TABLA III. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Disciplina*

	N.º	Media	Mediana	Dev. típica	Mínimo	Máximo
<b>Disciplina 1 (dis. 1)</b>	23	2,26	2,00	1,514	0	4
<b>Disciplina 2 (dis. 2)</b>	23	2,35	2,00	1,027	1	4
<b>Disciplina 3 (dis. 3)</b>	23	2,70	3,00	1,460	0	4

Ninguno de los tres ítems que se incluyen en la dimensión *Disciplina* obtiene una puntuación superior a 3 ni inferior a 2, por lo que el ajuste con el enfoque intercultural de las prácticas de aula relacionadas con la disciplina es intermedio.

CUADRO V. Ítems de la subdimensión *Disciplina* ordenados de mayor a menor frecuencia

<b>DISCIPLINA</b>
<b>Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3</b>
<b>Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en las cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades (dis. 3). Media: 2,70.</li> <li>• Hay flexibilidad en las reglas de conducta establecidas de acuerdo con los objetivos que se persiguen (dis. 2). Media: 2,35.</li> <li>• Las normas de conducta se establecen de manera compartida y consensuada entre profesores y estudiantes (dis. 1). Media: 2,26.</li> </ul>
<b>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 1 o 2</b>

Las prácticas relacionadas con la disciplina se ajustan medianamente al enfoque intercultural aunque las prácticas en las que el estudiante debe responsabilizarse de su tarea a través del control indirecto del profesorado son más frecuentes que aquellas relacionadas con la elaboración compartida de normas o con la flexibilidad en su utilización. Es decir, que el papel del alumnado en relación con la disciplina queda relegado el aspecto individual en todo caso (autoevaluación, planes de trabajo...), al tiempo que el control general queda en manos del profesorado, ya sea para formular normas de conducta o para flexibilizarlas en casos particulares.

## Tipo de actividades

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Tipo de actividades*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Tipo de actividades 1 (act. 1)	23	2,74	3,00	1,137	0	4
Tipo de actividades 2 (act. 2)	23	2,78	3,00	1,166	0	4
Tipo de actividades 3 (act. 3)	23	2,78	3,00	1,043	0	4
Tipo de actividades 4 (act. 4)	23	2,52	3,00	1,310	0	4
Tipo de actividades 5 (act. 5)	23	2,00	2,00	1,243	0	4
Tipo de actividades 6 (act. 6)	23	2,30	2,00	1,222	0	4
Tipo de actividades 7 (act. 7)	23	2,87	3,00	1,290	0	4

En relación con el tipo de actividades, se da un ajuste intermedio (medias entre 2 y 3) en casi todos los ítems.

CUADRO VI. Ítems de la subdimensión *Tipo de actividades* ordenados de mayor a menor frecuencia

TIPO DE ACTIVIDADES
Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3
Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan diferentes actividades y dinámicas para la resolución de conflictos (el profesor no impone la solución, favorece el diálogo y la comprensión del otro) (act. 7). Media: 2,87.</li> <li>• Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos (act. 2). Media: 2,78.</li> <li>• Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía, por lógica lineal, identificación empática, principios abstractos, resolución de problemas, enfoque deductivo, global y abstracto, enfoque de habilidades a pequeños pasos (act. 3). Media: 2,78.</li> <li>• Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida para los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités) (act. 1). Media: 2,74.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se favorece la experimentación y la exploración activa. Se realizan pequeños trabajos de investigación o indagación. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo para realizar en grupo (act. 4). Media: 2,52.</li> <li>• Se realizan actividades de clarificación y de contraste de valores, sin mantener una concepción dogmática, sino abierta a diferentes interpretaciones y concepciones (act. 6). Media: 2,30.</li> </ul>
<b>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales (act. 5). Media: 2.</li> </ul>

El ítem menos frecuente es el referido a la realización de actividades sobre prejuicios, estereotipos y etnocentrismo. El resto de ítems tiene frecuencias medias y destacan en todo caso las actividades sobre resolución de conflictos, adquisición de competencias interculturales y acogida a estudiantes recién llegados, así como el uso de diferentes patrones de enseñanza-aprendizaje (lógico, global, deductivo, etc.). Son menos frecuentes, dentro de la media, el trabajo por proyectos de investigación en grupo y las actividades de clarificación de valores.

## Organización del aula

TABLA V. Estadísticos descriptivos de la subdimensión *Organización del aula*

	N.º	Media	Mediana	Desv. típica	Mínimo	Máximo
<b>Organización del aula 1 (org. 1)</b>	23	2,65	3,00	1,496	0	4
<b>Organización del aula 2 (org. 2)</b>	23	2,91	3,00	1,164	0	4
<b>Organización del aula 3 (org. 3)</b>	23	2,91	3,00	1,240	0	4
<b>Organización del aula 4 (org. 4)</b>	23	3,04	3,00	1,065	0	4
<b>Organización del aula 5 (org. 5)</b>	23	2,35	3,00	1,434	0	4

Uno de los ítems tiene un valor medio superior a 3. El resto tiene un valor intermedio.

CUADRO VII. Ítems de la subdimensión *Organización del aula* ordenados de mayor a menor frecuencia

<b>ORGANIZACIÓN DEL AULA</b>
<b>Ítems más frecuentes: media igual o superior a 3, mediana 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El papel del profesor es de facilitador del trabajo del grupo. Proporciona ayuda y recursos que permiten realizar la tarea propuesta (org. 4). Media: 3,04.</li> </ul>
<b>Ítems de frecuencia intermedia: media entre 2 y 3, mediana 2 o 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor utiliza diferentes criterios en la formación de los grupos (habilidades personales, carácter, rendimiento, competencias específicas) (org. 2). Media: 2,91.</li> <li>• Los grupos se forman para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y lograr los objetivos planteados (org. 3). Media: 2,91.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclase, asambleas, etc.) (org. 1). Media: 2,65.</li> <li>• El papel de los estudiantes en el grupo está clarificado de antemano y se orienta fundamentalmente a cooperar para lograr la realización de la tarea propuesta (org. 5). Media: 2,35.</li> </ul>
<b>Ítems menos frecuentes: media inferior a 2, mediana 2</b>

Las prácticas de organización del aula son, tras los aspectos relacionados con la motivación y la afectividad, las que se dan con mayor frecuencia (medias cercanas a 3 o superiores) y las que más se adecuan al enfoque intercultural.

Las prácticas de organización del aula más frecuentes son las que tienen que ver con el profesorado: su papel como facilitador y orientador de la tarea del estudiante; su variedad de criterios en la formación de grupos de trabajo; y los motivos para promover el trabajo, en grupo, consecución de objetivos de aprendizaje para todos.

Sin embargo, hay dos ítems fundamentales que se dan con frecuencias intermedias: la utilización de diferentes tipos de agrupamiento (media de 2,65) y la clarificación del papel de los estudiantes en el grupo, orientado a la cooperación y al logro (media de 2,35).

Parece que el profesorado conoce la potencialidad del trabajo cooperativo para conseguir objetivos de aprendizaje para todos, así como su papel como docente al trabajar de esa manera (facilitador y orientador de la tarea del estudiante), pero no lo utiliza habitualmente. Para el estudiante no queda claro cuál es su papel ni el beneficio de trabajar con otros compañeros. El trabajo cooperativo se utiliza para fomentar vínculos y relaciones sociales, pero es poco frecuente que se busquen con él objetivos académicos.

## Valoraciones finales

El análisis de las prácticas escolares realizado con una mirada «intercultural» dirigida a los elementos que el profesorado puede modificar permite dirimir una serie de conclusiones y propuestas, en el aspecto metodológico de la investigación y en cuanto a los resultados de esta: la práctica escolar desde el enfoque intercultural.

Trabajar directamente en los centros para indagar acerca de lo que sucede en ellos se considera acertado en la investigación sobre temas educativos en general y de atención a la diversidad en particular. La observación directa de las prácticas es una

fuerza insustituible para conocer el alcance y penetración del enfoque intercultural en las aulas y es un paso previo necesario para poder formular propuestas de mejora.

Partiendo de postulados constructivistas, la metodología en el aula ha de considerar diversidad de estrategias de manera flexible para atender a diferentes estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, objetivos. La pauta pasa por considerar al alumnado como el sujeto activo de su aprendizaje y, por tanto, favorecer su participación e implicación en los procesos educativos, potenciar la autorregulación de su aprendizaje y los aspectos de carácter socioafectivo como la motivación intrínseca o la autoestima y autoconfianza del estudiante (aspectos poco trabajados en los casos que se han analizado aquí). El papel de las expectativas del profesorado se presenta como altamente influyente en el desarrollo de estos elementos.

Por lo que se refiere a las estrategias didácticas es necesario hacer una consideración sobre la formación del profesorado: el entrenamiento centrado en metodologías (aprendizaje cooperativo, entre otros), en técnicas de enseñanza, en pautas cerradas de trabajo en el aula o de atención a colectivos específicos implica una visión restrictiva de lo intercultural como práctica escolar, si no hay un cuestionamiento de los principios que guían la práctica docente y una revisión sistemática de las propias prácticas en términos de igualdad o desigualdad y de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. De ahí la propuesta, desarrollada con más detalle en Aguado, Gil-Jaurena y Mata (2008), de centrar la formación del profesorado en la revisión de creencias y prácticas.

Tras el estudio destacan algunos aspectos que en próximas investigaciones será necesario tener en cuenta por lo que hace a la metodología:

- Aprovechar el potencial formativo de los instrumentos de observación, bien para plantear la transformación como objetivo explícito del estudio promoviendo procesos de investigación, acción participativa o colaborativa; bien quizá de forma más viable complementando el trabajo de campo en las escuelas con sesiones formativas en los propios centros o con intercambios entre centros participantes (esto es, promoviendo la formación en redes). Las escalas de observación son muy útiles como herramienta de formación para el profesorado, ya que pueden utilizarse también para la autoevaluación de la propia práctica o de otros profesores desde la perspectiva intercultural.
- Combinar, en el trabajo de campo, distintos estilos de observación y entrevista: más o menos estructuradas en función de la formación del investigador, de su experiencia previa, de sus preferencias personales. Compensar las limita-

ciones que a veces imponen los instrumentos con la flexibilidad y el carácter emergente que proporciona la investigación menos estructurada, potenciada a través del cuaderno de campo y de las reuniones de trabajo en las que se comparten y analizan las impresiones recabadas. En este trabajo, el hecho de contar con varios investigadores exigía cierta uniformidad y estructuración de los instrumentos, que permitiera la unidad de criterio en el trabajo de campo y facilitara el análisis de la información. Sin embargo, el grado de sistematicidad de las escalas de observación ha condicionado el trabajo de campo, hasta el punto de que en ciertos casos el instrumento resultaba poco adecuado, puesto que no recogía la riqueza de prácticas que se daban en los centros. El recurso ha sido el cuaderno de campo, que con su carácter abierto ha permitido recopilar y registrar aquellas prácticas que resultaban de interés para el estudio y que no estaban recogidas previamente en las escalas. Metodologías como la sistematización de prácticas o experiencias (Jara, 2001) se perfilan como especialmente adecuadas para estudios de carácter cualitativo que además cumplan con los objetivos de reflexión y colaboración, planteados en el punto anterior.

## Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO, M.T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (Dir.). (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE-MEC.
- (Coord.). (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- ET AL. (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC; UNED.
- Y GIL-JAURENA, I. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares. En E. SORIANO (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (89-102). Almería: Servicio Publicaciones UAL.

- , GIL-JAURENA, I. Y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC; Los Libros de la Catarata.
- (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2, 275-294.
- ASUNCIÓN-LANDE, N. C. (1999). Comunicación intercultural. En S.TÉLLEZ (Coord.), *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas* (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* (459-469). New York: MacMillan.
- (1997). Multicultural education: characteristics and goals. En J. A. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (20-26). 3<sup>rd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1989). Boston: Allyn and Bacon.
- (1999). *An introduction to multicultural education*. 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1994). Boston: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M. 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*. 4<sup>th</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1986). Boston: Allyn and Bacon.
- BUXARRAIS, M. R. ET AL. (1994). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Madrid: MEC; Rosa Sensat.
- COELHO, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms. An Integrated Approach*. Toronto: Multilingual Matters.
- DÍAZ-AGUADO, M.<sup>a</sup> 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.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- GIL-JAURENA, I. (2002a). *Diagnóstico y desarrollo de prácticas escolares interculturales*. VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad, Santiago de Compostela, 1-3 abril.
- (2002b). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. (Trabajo de investigación inédito). UNED, Madrid.
- 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), 195-211.
- JAMES, A. J. Y JEFFCOATE, R. (Eds.). (1985). *The School in the Multicultural Society*. London: Harper & Row.

- JARA, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Maya (Costa Rica): Alforja.
- 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.
- LARA, E. DE Y BALLESTEROS, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- MOCK, K. R. (1985). *Multicultural Preschool Education. A Resource Manual for Supervisors and Volunteers*. Toronto: The Ontario Ministry of Citizenship and Multiculturalism.
- NATIONAL STUDY OF SCHOOL EVALUATION (1973). *Evaluation Guidelines for Multicultural-Multiracial Education*. Arlington (Virginia): National Study of School Evaluation.
- NIETO, S. (1996). Toward an Understanding of School Achievement. En S. NIETO, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (229-277). 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1992). New York: Longman.
- (1997). School Reform and Student Achievement: a Multicultural Perspective. En J. A. BANKS Y C. A. MCGEE BANKS (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (387-407). 3<sup>rd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1989). Boston: Allyn and Bacon.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SABIRÓN, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- SCHOEM, D., FRANKEL, L., ZÚÑIGA, X. Y LEWIS, D. (1993). *Multicultural Teaching in the University*. London: Sage.
- SLEETER, C. E. (Ed.). (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press.
- (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press.
- Y GRANT, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class and Gender*. 4<sup>th</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed., 1988). New York: John Wiley & Sons.
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S., YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

## Fuentes electrónicas

- GIL-JAURENA, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. *Emigra Working Papers*, 87, 1-20. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/emigra-working-papers-4>
- (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctoral no publicada). UNED, Madrid. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Igil>
- GORSKI, P. C. (2010). A working Definition of Multicultural Education. En *Critical Multicultural Pavilion*. Recuperado de <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>

**Dirección de contacto:** Inés Gil-Jaurena. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Senda del Rey 7, Edificio Humanidades, Despacho 225, Ciudad Universitaria; 28040, Madrid, España. E-mail: [inesgj@edu.uned.es](mailto:inesgj@edu.uned.es)