

**RETOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LA  
OPINIÓN DEL PROFESORADO, ALUMNADO Y FAMILIAS**

*EDUCATIONAL CHALLENGES IN MULTICULTURAL CONTEXTS: THE OPINION OF  
THE TEACHER, PUPILS AND FAMILIES*

Verdeja-Muñiz, M.  
Universidad de Oviedo. España.

Recibido | Received: 04/02/2018

Aprobado | Approved: 05/03/2018

Publicado | Published: 16/04/2018

Correspondencia | Contact: María Verdeja Muñiz | [verdejamaria@uniovi.es](mailto:verdejamaria@uniovi.es)

 [0000-0003-0499-9248](https://orcid.org/0000-0003-0499-9248)

**RESUMEN**

**Palabras clave**

Diversidad  
cultural

Metodología  
cualitativa

Percepción del  
profesorado,  
alumnado,  
familias

El texto muestra parte de una investigación más amplia realizada en el contexto de una tesis doctoral que estudia las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. La finalidad del artículo es conocer las percepciones del profesorado, alumnado y familias en torno a los retos que conlleva la educación en contextos educativos multiculturales. Desde el punto de vista metodológico optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica realizado en un IES asturiano. Los docentes aluden a la existencia de factores que dificultan enormemente la tarea de educar en contextos multiculturales y señalan, entre otros: la escasa flexibilidad del sistema educativo, la tradición docente, la necesidad de cumplir con el currículo, el escaso apoyo de la administración educativa. El alumnado -extranjero y autóctono- manifiesta tener poco conocimiento de las culturas presentes en las aulas y demuestran a través de comentarios que los conocimientos previos que tienen de otras culturas están formulados, habitualmente, sobre la base de estereotipos. Por otra parte, la comunidad educativa reconoce que el contexto educativo multicultural, a pesar de las dificultades, representa un factor positivo muy importante dado que es ideal para que se propicie el intercambio cultural. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que la diversidad cultural que alberga el IES, no ha servido a tal efecto.

**ABSTRACT**

**Keywords**

Cultural  
diversity

Qualitative  
methodology

The text shows part of the research carried out in the context of a doctoral thesis that studies the contributions of Paulo Freire's pedagogy to intercultural education. The purpose of the article is to know the perceptions of teachers, students and families around cultural diversity. From the methodological point of view we opted for a qualitative

Perception  
of teachers,  
students,  
families

methodology, completed with a case study of ethnographic orientation carried out in an IES in Asturias. Teachers alluded to the existence of factors that greatly impede the task of educating in multicultural contexts. They point out, among others, the lack of flexibility in the educational system, the teaching tradition, the need to comply with the curriculum, the poor support of the educational administration. The students - foreign and native - show little knowledge of the cultures present in the classrooms and, at the same time, demonstrate through comments that the previous knowledge they have of other cultures are usually formulated on the basis of stereotypes. On the other hand, the educational community, recognize that the multicultural context, despite the difficulties, represents a very important positive factor since it is ideal for promoting cultural exchange. However, the results show that the cultural diversity that houses the center has not served to that effect.

## PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

---

La investigación educativa en educación intercultural ([Banks, 2014](#); [Díez Gutiérrez, 2014](#); [Louzao, 2011](#); [Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá & Céspedes, 2017](#)) pone de manifiesto que los contextos educativos actuales suponen uno de los principales retos para el profesorado dado que la diversidad cultural representa un fenómeno socioeducativo complejo en el que influyen diversidad de factores. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ([MECD, 2017](#)) recogidos en el informe anual, el número de alumnado extranjero ha experimentado un importante incremento en los últimos diez años pasando de 610.702 en el curso 2006-2007 a 721.028 en el curso 2016-2017.

Ante la presencia de la diversidad cultural del alumnado en las aulas el profesorado se ve, con frecuencia, desbordado por una realidad muy compleja y para la que generalmente no se cuenta con unos recursos adecuados. Por otra parte, el profesorado está en el punto de mira y en ese sentido diversos autores ([Aguado, Gil & Mata, 2010](#)) hacen referencia a la escasa formación que los docentes tienen en esta temática, lo que al final hace que su tarea dependa más de la actitud que el docente tenga hacia la diversidad cultural que de una verdadera política de formación del profesorado.

Pero, si bien la investigación educativa nos deja evidencias de que el profesorado se ha ido sensibilizando frente al hecho multicultural ([Rodríguez Izquierdo, 2009](#)), sin embargo, como señalan algunos autores ([Essomba, 2015](#); [Rivas, Leite & Cortés, 2014](#); [Vila-Merino, Cortés-González & Martín-Solbes, 2017](#)) cada vez se hace más latente la necesidad de trabajar competencias emocionales e interculturales en la formación

inicial y permanente del profesorado. Consideramos que es de pleno interés conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural presente en las aulas y comprender en qué medida la presencia de estudiantes de otras culturas en las aulas -diversidad cultural- implica que se produzca un intercambio cultural.

## OBJETIVOS

---

El objetivo general es conocer la percepción del profesorado, alumnado y familias acerca de la diversidad cultural presente en las aulas. Este objetivo general los desglosamos en los siguientes objetivos específicos: 1) conocer los retos que plantea al profesorado la educación en contextos multiculturales. 2) conocer la percepción de las familias -autóctonas y extranjeras- relacionadas con la diversidad cultural presente en las aulas 3) conocer las principales dificultades de integración del alumnado extranjero 4) conocer la percepción del alumnado acerca de la diversidad cultural en las aulas.

## METODOLOGÍA

---

Optamos por una metodología de carácter cualitativo, completado con un estudio de caso de orientación etnográfica. El estudio se ha planteado desde esta perspectiva metodológica porque una de las principales finalidades del mismo consiste en comprender determinados fenómenos educativos y en su sentido, diversos autores ([Goetz & LeCompte, 1988](#); [Hymes, 1993](#)) coinciden en señalar las ventajas de dicha perspectiva metodológica orientada a este fin. Para ello, la entrevista en profundidad (profesorado y familias) y los grupos de discusión (alumnado) han sido técnicas a las que hemos recurrido metodológicamente. La entrevista en profundidad con el profesorado se ha planteado en base a preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de investigación. Los grupos de discusión con el alumnado los planteamos en torno a preguntas abiertas relacionadas con la temática de estudio. Para escoger al profesorado hemos tenido en cuenta dos criterios: 1) informantes “expertos” o familiarizados con el tema objeto de estudio 2) informantes que aportasen puntos de vista diferentes, lo que nos brindaría una visión holística. Para escoger a las familias -extranjeras y autóctonas- nuestro criterio ha sido la diversidad de familias. Para los grupos de discusión tuvimos en cuenta dos criterios: 1) aulas de ESO en las que exista diversidad cultural y 2) aulas pertenecientes a diferentes cursos de ESO.

## CONTEXTO EDUCATIVO

---

El estudio se realizó durante el curso 2014-15 en un IES de Oviedo (Asturias). Se trata de un centro educativo con más de 150 años de historia, con gran tradición en Asturias y al que actualmente acude gran cantidad de alumnado extranjero. La selección del escenario se justificaría por el interés intrínseco del propio centro; primeramente, porque nuestro IES fue el primero de Asturias y tiene una extensa trayectoria histórica. Por otra parte, dicho centro, es uno de los dos existentes en Oviedo que cuenta con Aula de Inmersión Lingüística. Por último, y debido a esta circunstancia, es uno de los IES que cuenta con un elevado número de alumnado extranjero matriculado en sus aulas. En la etapa de ESO, nos encontramos con alumnado procedente de 23 países diferentes.

## SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

---

Con relación a la selección y características cabe señalar que hemos realizado muestreo teórico. Los sujetos de la muestra se agrupan en los siguientes informantes: profesorado que consideramos expertos (5), otro profesorado del IES (10), familias autóctonas (5) y familias extranjeras (5) y alumnado de ESO (74).

## TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

---

Por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, hemos tenido en cuenta aquellas que diversos autores ([Goetz & LeCompte, 1988](#); [González Riaño, 1994](#)), consideran inequívocamente etnográficas. En la siguiente tabla 1 mostramos el listado de informantes clave y las técnicas de recogida de información.

Tabla 1. *Informantes clave*

Tipo de informante	Técnica de Recogida de información	Número de informantes
Profesorado del IES (experto)	Entrevista en profundidad	5
Profesorado del IES (ESO y bachillerato)		10
Alumnado de ESO	Grupos de discusión	74
Familias autóctonas	Entrevista en profundidad	5
Familias extranjeras	Entrevista en profundidad	5

## PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

---

El análisis cualitativo de las entrevistas lo realizamos a partir de categorías emergentes, es decir, hemos reconstruido las categorías de análisis a partir de la información obtenida en las entrevistas. Planteadas las categorías de referencia y siguiendo a [Goetz & LeCompte \(1988\)](#) abordamos su análisis cualitativo teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos. Una vez realizadas las entrevistas con el profesorado y los grupos de discusión con el alumnado, han emergido diferentes categorías de análisis. Hemos centrado nuestro análisis en la comprensión de fenómenos educativos y para ello hemos puesto especial empeño en la descripción e interpretación de unos hechos estudiados en su contexto natural. El análisis cualitativo de la información obtenida en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión lo realizamos de forma manual.

## CRITERIOS DE CALIDAD

---

Los criterios tenidos en cuenta para dar credibilidad a los resultados de la investigación se centran en la visión de los informantes implicados en el estudio: profesorado, alumnado y familias, así pues, para garantizar la validez interna y siguiendo a [Guba \(1989\)](#) hemos utilizado diferentes técnicas: comprobaciones con los informantes, descripciones minuciosas del espacio educativo y de los participantes, contextualización histórica del centro, observación persistente. Finalmente, y para dar coherencia a todo el proceso, hemos utilizado la triangulación de técnicas de recogida de información.

## RESULTADOS DEL ESTUDIO

---

Antes de presentar los resultados del estudio, conviene señalar que el enfoque cualitativo y la perspectiva etnográfica con la que hemos abordado el presente estudio, nos ha brindado la oportunidad de conocer en profundidad el contexto de estudio y nos ha permitido comprender la realidad desde el punto de vista de sus principales protagonistas. Por otra parte, las técnicas de recogida de información que hemos empleado han contribuido satisfactoriamente a dicho proceso y nos han permitido obtener información relevante y de gran interés que posteriormente hemos analizado e interpretado para satisfacer los objetivos planteados. Para ello lo haremos en torno a los siguientes apartados:

## Entrevistas en profundidad al profesorado

### *Principales dificultades del alumnado extranjero*

Existe una preocupación latente en el profesorado relacionada con las dificultades que presenta el alumnado extranjero. Las dificultades que señalan los docentes tienen que ver con aspectos lingüísticos pero también con aspectos curriculares. Los docentes ponen el acento en las peculiaridades de la inmigración y sus causas y en cómo llegan estos alumnos/as a la escuela.

“Los niveles curriculares de los alumnos, porque hay muchas veces que hay muchos alumnos que vienen desde primero de la ESO que han estado escolarizados con anterioridad en otros centros y pueden venir, más o menos, con niveles bajos o altos, lo que sea, más parecidos a lo que hay aquí, pero hay muchos alumnos que se incorporan a mitad de la secundaria, por ejemplo, que vienen de sus propios países sin haber estado escolarizados o habiendo estado escolarizados muy poco, o con niveles de escolarización que son muy distintos a los españoles y entonces eso suele ser muy difícil, te cuesta muchísimo amarrarlos y es muy fácil que abandonen” (E.P.<sub>4</sub>).

### *Criterios para atender a la diversidad cultural*

El profesorado señala la ausencia de unos criterios claros para atender a la diversidad cultural presente en las aulas así es que, más bien, cada docente, hace lo que buenamente puede. Depende en gran medida de la voluntad del profesorado y de su implicación con la temática:

“No hay criterios institucionales específicos para tratar estas cuestiones. Cada profesor los aborda desde su sensibilidad, aunque en general con comprensión y preocupación por las dificultades que se presentan” (E.P.<sub>7</sub>).

### *Aspectos positivos de trabajar en contextos educativos multiculturales*

A pesar de algunas dificultades anteriormente señaladas, el profesorado coincide en señalar que el hecho de trabajar en contextos educativos multiculturales también tiene una serie de ventajas:

“Las ventajas son claras: se constata de un modo natural (viviéndolo) la variedad de culturas, costumbres, hábitos, etc. Entiendo que esta

convivencia multicultural es positiva para todos porque ha de hacernos comprensivos y respetuosos” (E.P.7).

### ***Tradición docente del profesorado de Secundaria y Bachillerato***

En algunos testimonios se hace referencia a una plantilla de profesorado que ha sido formada en otra tradición docente y se alude a la necesidad de la existencia de un profesorado con otro perfil más específico o más adecuado para trabajar en estos contextos. Hay que tener en cuenta que nos encontramos en un Centro que ha cambiado significativamente en los últimos años. Además, cabe matizar que la tradición docente del profesorado era bien diferente -y más en este IES- como así podemos ver:

“También había otro aspecto que había que comprender y tener en cuenta y era que, alguno de los profesores que tenían que trabajar con este tipo de alumnado, estaban habituados a dar clase en bachillerato, donde los grupos eran más homogéneos y, de pronto, se encontraron con grupos muy heterogéneos y con unos niveles de interés y esfuerzo también muy diferentes” (E.P.1).

### ***Aspectos lingüísticos***

Con relación a los aspectos lingüísticos, éstos, no solo afectan al alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua española sino que afectan -aunque de forma diferente- al alumnado precedente de Latinoamérica, como mostramos a continuación:

“Un problema habitual con los alumnos sudamericanos es la convicción (errónea) de que compartimos lengua. Digo errónea porque los registros lingüísticos que usamos en España no coinciden para nada con los suyos, lo que hace que comunicarse sea muy difícil, y aún más por la convicción mencionada. Muchas veces (siempre en los casos complicados) es más sencilla la comunicación con centroeuropeos o chinos que con ellos” (E.P.7).

### ***Las culturas ausentes del currículo escolar***

El profesorado entrevistado señala que en el currículo oficial está poco presente la diversidad cultural:

“Estos alumnos tienen un bagaje cultural un poco diferente al nuestro y, entonces, muchas cosas y temas y hasta los ejemplos que salen, pues, no los entienden porque el currículo no está adaptado para minorías que vienen aquí y acaban siendo un gueto porque incluso lo ves hasta en los recreos” (E.P.<sub>3</sub>).

## Resultados de las entrevistas a familias autóctonas

### *Diversidad Cultural*

Algunas familias autóctonas tienen una percepción positiva de la diversidad cultural que el centro alberga. También nos encontramos con familias que perciben la diversidad cultural de una forma menos positiva:

“Me parece genial; genial que haya gente; que contacte con gente, que hable con ellos, que sepa cómo son; cómo tratan, cómo son las familias de esa gente. Me parece estupendo” (F.A.<sub>2</sub>).

“Creo que hay demasiados y eso reduce también bastante el nivel porque, claro, hay muchos que no les gusta estudiar o que no están acostumbrados a estudiar y entonces “envuelven” también a tus hijos a este nivel” (F.A.<sub>5</sub>).

### *Perspectiva histórica del IES*

Recogemos este testimonio de una familia porque consideramos que refleja desde una perspectiva múltiple y con una perspectiva histórica, algo que parece ser, afecta a la propia institución y una prueba de ello es el siguiente testimonio:

“Sí, primero de todo decir que yo fui alumno del centro, después fui profesor del centro y ahora soy padre del centro. El centro forma parte de mi vida. La realidad social de un centro cambia por muchas cosas. Primero por el claustro y luego por el alumnado y este centro ya no es el que era; hubo muchos centros, hay muchos institutos (...) como hay otros muchos centros. Generacionalmente va cambiando, pero quizá el mayor cambio que se haya producido es que actualmente se trata de un centro que recibe, preferentemente, a este tipo de alumnado que nuestra sociedad necesita atenderlos. Hay que atenderlos de forma diferente



para favorecer la integración pero que al mismo tiempo ha transformado tanto el carácter del centro que ya no es el mismo centro y no sé si será fácilmente recuperable. Según el nivel de matrícula, el alumnado medio de hace algunos años ahora está en la concertada. La imagen del centro es una imagen en la que pesa demasiado la inmigración” (F.A.4).

¿Y eso afecta un poco a la dinámica del centro?

“Sí, si... desde luego. Desde un profesorado que va allí buscando destino, reputado o prestigioso pero, probablemente, no ese tipo de trabajo (...). También hablamos de un profesorado que está destinado allí, con destino definitivo, que probablemente tenía otra imagen del centro, la imagen anterior y no la de hoy en día y hace falta un desempeño que tiene mucho de vocacional. Con este tipo de alumnado y una problemática concreta, requiere también un profesorado específico, no cualquiera. Entonces eso da lugar a disfunciones que no son culpa de nadie y que son un sistema que no se adapta a una realidad nueva (...) hay un factor humano que no casa, es difícil y va a generar tensiones siempre. Y luego, también es muy importante el tema de los dos mundos y las dos aceras con dos características muy concretas: una socioeconómica y otra intelectual y eso también es algo tremendo. Es una quiebra ahí que, lógicamente, marca al centro y marca a los alumnos del centro y es de muy difícil solución” (F.A.4).

### ***Convivencia entre culturas***

En general todas las familias autóctonas hacen referencia a las buenas relaciones de amistad y convivencia de sus hijos con alumnos y alumnas procedentes de otras culturas y, en ese sentido, en los testimonios de las familias no se aprecia ningún tipo de problema al respecto:

“Mis hijos se relacionan con todo el mundo, es decir, con todos. Mis hijos y otro que tengo de siete años, también, igual. Se divierten con todos los niños y nunca me han preguntado: ¿esto, por qué es así?” (F.A.1).

## **Resultados de las entrevistas a familias extranjeras**

### ***Proceso de integración en el centro educativo***

Con relación al proceso de adaptación del alumnado extranjero cabe distinguir que las familias señalan varios matices. En ocasiones el idioma no es la mayor barrera, sin embargo, el proceso de adaptación suele ser complejo:

“Pues como nosotros somos de Guinea Ecuatorial el idioma ya no fue una dificultad, se habla español también y luego ya, aquí, la gente es muy diferente. No fue muy dificultoso pero, adaptarse, bueno (...) poco a poco nos fuimos adaptando” (F.E. 1).

### ***Convivencia entre el alumnado autóctono y el extranjero***

Con relación a la convivencia las familias coinciden en señalar que no hay problemas de convivencia y que sus hijos/as se relacionan bien con el resto del alumnado:

“El chico conoce gente de otros países y aquí también es muy sociable pues entonces no le es difícil relacionarse” (F.E. 1).

## **Resultados obtenidos con los grupos de discusión con el alumnado de ESO**

A continuación exponemos los principales resultados obtenidos en los grupos de discusión con el alumnado de la ESO. Los resultados los presentamos en torno a las siguientes categorías de análisis.

### ***Temáticas emergentes en el grupo de discusión con el alumnado***

Hay alumnos extranjeros que hacen referencia a que los libros de texto no reflejan aspectos relativos a sus culturas o que, cuando lo hacen, la información aparece expuesta desde un único punto de vista.

“Hay poco de Perú en el currículo y además siempre que se habla de la conquista de Perú se hace desde el punto de vista del conquistador y nunca se cuenta cómo lo han vivido sus ciudadanos... yo también tengo opinión, ¿no?” (Al<sub>40</sub>) (alumno peruano).

También nos encontramos con estudiantes extranjeros a los cuales les gustaría compartir cosas de su cultura con el alumnado autóctono y que tales conocimientos formen parte del currículo:

“Hay muchas cosas de la cultura cubana que no se conocen en España; por ejemplo, aquí no se conoce a José Martí” (Al<sub>37</sub>) (alumno cubano).

Existe un interés latente, por parte del alumnado, en conocer determinados aspectos de los países y sus culturas y porque exista un intercambio cultural:

“Está bien, se aprenden cosas nuevas de otras culturas” (Al<sub>68</sub>).

“Bien, me divierto con mis amigos” (Al<sub>69</sub>).

“Es interesante conocer cosas de otras culturas” (Al<sub>70</sub>).

El alumnado lo interpreta como un intercambio de información pero al mismo reconoce que, en pocas ocasiones se da la oportunidad para ello:

“Si, estaría bien, porque así existe un intercambio de información” (Al<sub>9</sub>).

“Pocas veces surge la oportunidad” (Al<sub>12</sub>).

“Si, podría hablar de cosas de la cultura China” (Al<sub>15</sub>).

“La cultura sudamericana es importante y pocas veces se habla de ella” (Al<sub>16</sub>).

### ***Principales dificultades del alumnado extranjero***

Una de las principales dificultades del alumnado extranjero tiene que ver con el idioma. Esto también incluye al alumnado procedente de Latinoamérica.

“Aprender el idioma” (Al<sub>53</sub>).

“Entender las cosas” (Al<sub>54</sub>).

“El idioma, porque aunque hablemos cosas parecidas, no es lo mismo” (Al<sub>55</sub>).

La otra cuestión que representa una dificultad para el alumnado extranjero en general, tiene que ver con las costumbres.

“Me sentí diferente” (Al<sub>48</sub>).

“Es difícil; pero hay que adaptarse” (Al<sub>49</sub>).

“Todo es muy diferente” (Al<sub>50</sub>).

Una vez salvadas las diferencias lingüísticas, que lógicamente representan una dificultad, el alumnado extranjero menciona cosas de índole social y cultural:

“Nosotros somos más familiares” (Al<sub>72</sub>) (alumno cubano).

“Acomodarse al ritmo de hablar” (Al<sub>73</sub>) (alumno ecuatoriano).

“Aquí las cosas se hacen muy lentas” (Al<sub>74</sub>) (alumno ruso).

“Una de las cosas que más me cuesta es entender el sentido del humor” (Al<sub>68</sub>) (alumno de Rumanía).

“La forma de vida” (Al<sub>69</sub>) (alumna de República Dominicana).

### ***Percepción del alumnado ante la presencia de alumnado extranjero***

El alumnado autóctono no da una “especial” importancia a la presencia de alumnado extranjero. Se percibe como algo “natural” y a lo que el alumnado autóctono otorga, más bien, poca relevancia:

“Una persona más... ya está” (Al<sub>2</sub>).

“Ninguna” (Al<sub>3</sub>).

“Otro más” (Al<sub>4</sub>).

El alumnado, en general, muestra una visión positiva de la convivencia con alumnos y alumnas de diferentes culturas y lo contemplan desde una perspectiva positiva, sobre todo, en cuestiones de intercambio cultural. Lo manifiestan así:

“Se aprenden cosas de otras culturas” (Al<sub>19</sub>).

“Está bien, me gusta que haya gente de otras culturas” (Al<sub>20</sub>).

“Es positivo y me gusta conocer cosas diferentes” (Al<sub>23</sub>).

“Si, está bien que haya alumnos de otras culturas” (Al<sub>45</sub>).

“Si, porque puedes aprender cosas de sus culturas” (Al<sub>46</sub>).

Tal percepción -del alumnado- también tiene que ver con las actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero; así pues, el alumnado es plenamente consciente de las actitudes del profesorado:

“Depende de las clases que tengas” (Al<sub>19</sub>).

“No todos los profesores son iguales” (Al<sub>24</sub>).

“Hay diferencias entre los profesores” (Al<sub>25</sub>).

Por otra parte, en ocasiones, la presencia del alumnado extranjero es percibida por el alumnado autóctono como problemática ya que consideran que existen posibles dificultades de comunicación derivadas del desconocimiento de la lengua castellana. Asimismo el alumnado autóctono también relaciona la presencia del alumnado extranjero con una “bajada en el nivel” que puede afectar de forma más general al rendimiento académico del grupo-clase.

“Problemas para comunicarse” (Al<sub>5</sub>).

“Es difícil hablar con ellos, hay algunos que no saben nuestro idioma” (Al<sub>6</sub>).

“Nivel más bajo” (Al<sub>8</sub>).

“Ralentizan la clase” (Al<sub>70</sub>).

### ***Identificación de posibles prejuicios y estereotipos del alumnado***

Antes de hablar de los prejuicios y estereotipos del alumnado, hay que comenzar destacando que existe cierto interés tanto por parte del alumnado tanto extranjero como autóctono por conocer aspectos de otras culturas y en ese sentido, parece que existe una predisposición del alumnado por aprender cosas de otras culturas.

“Estaría muy bien, a mí me gustaría” (Al<sub>22</sub>).

“Sería interesante y divertido” (Al<sub>29</sub>).

“Si, a mí me gustaría; me parece que está bien” (Al<sub>30</sub>).

Cuando se les pregunta acerca de los temas que a ellos les gustaría conocer de otras culturas señalan temáticas muy variadas, así pues, en principio, les podrían interesar temáticas tales como:

“Estaría bien, porque nos pueden enseñar idiomas” (Al<sub>48</sub>).

“Pues a mí me gustaría que me enseñaran su escritura” (Al<sub>49</sub>).

“A mí me gustaría conocer sus costumbres” (Al<sub>44</sub>).

“Conocer las maneras diferentes de convivir” (Al<sub>42</sub>).

“A mí me gustaría conocer los deportes” (Al<sub>43</sub>).

“Conocer sus fiestas y tradiciones” (Al<sub>47</sub>).

“La política de ese país” (Al<sub>45</sub>).

Somos conscientes de que el alumnado llega a la escuela con unos conocimientos previos y en ese sentido destacamos que tales conocimientos previos del alumnado están influidos por determinados estereotipos:

“Rumanos: roban” (Al<sub>2</sub>).

“Colombianos y mexicanos: droga” (Al<sub>8</sub>).

“Brasil: favelas” (Al<sub>7</sub>).

“África: pobreza y desnutrición” (Al<sub>9</sub>).

Unido a esto también cabe señalar que existe un desconocimiento generalizado de aspectos culturales:

“No hay tiempo para aprender cosas de otras culturas” (Al<sub>25</sub>).

“Aprender de otras culturas... uf... uf” (Al<sub>28</sub>).

“Conocer sin darse cuenta” (Al<sub>29</sub>).

## CONCLUSIONES Y SU DISCUSIÓN

---

El contexto socioeducativo asturiano cada vez es más multicultural y ello necesariamente requiere introducir cambios para atender a la diversidad cultural presente en las aulas. En ese sentido, podemos confirmar que la educación en contextos multiculturales, como el estudiado, se enfrenta a varios retos. Así, en el caso del profesorado: dificultades para atender a la diversidad cultural del alumnado y sus diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades derivadas de la diversidad lingüística, un currículo en el que no hay cabida para la diversidad cultural presente en las aulas, el peso de la tradición docente del profesorado de secundaria, la carencia de recursos específicos para atender a tal diversidad, la falta de una formación específica orientada a trabajar en contextos multiculturales. En el caso del alumnado, destacamos las dificultades de adaptación a un sistema educativo diferente al de origen, iniciales carencias lingüísticas y comunicativas, dificultades de adaptación a determinados “patrones culturales” o problemas de acceso al currículo. En el caso de las familias, los retos principales tienen que ver con problemas socioeconómicos, dificultades de conciliación para estar pendientes de la educación de sus hijos o aislamiento relacional.

En cuanto a las posibilidades de generalización de la información es preciso señalar que las implicaciones pedagógicas que pudieran derivarse, se refieren,

específicamente, al contexto en el que hemos realizado nuestro estudio y, en ese sentido, no consideramos que sea un criterio riguroso hacer generalizaciones sin estudiar previamente las características del contexto. Sin embargo, dada la naturaleza del estudio y su carácter etnográfico, sí podemos -y debemos- establecer relaciones entre las estructuras macro y micro contexto.

La realidad educativa de los fenómenos que acontecen en un determinado contexto educativo pone de manifiesto la relación existente entre política y educación, así como entre las estructuras macro y micro contexto, lo que nos lleva a la necesidad de profundizar en el estudio de tales relaciones. Bajo estos planteamientos asumimos que es sumamente necesario abordar el contexto de estudio desde una perspectiva holística que contemple aspectos relacionados con las dimensiones macro y micro de la cultura estudiada, así como la imperante necesidad de tener en cuenta una perspectiva histórica.

Por este motivo, no debemos olvidarnos de la existencia de factores tan importantes como los relacionados con la tradición histórica del IES y la propia tradición docente del profesorado de secundaria ya que también juegan un papel muy importante. El estudio de caso reveló, asimismo, que la percepción del crecimiento cuantitativo del alumnado extranjero en el centro a lo largo de los últimos cursos representa una oportunidad y, al mismo tiempo, una añadida dificultad para un profesorado de secundaria proveniente de una tradición docente muy específica y orientada a formar a un alumnado de secundaria que presentaba unas características y circunstancias muy diferentes -y más en ese IES con más de 150 años de historia- de las que hoy en día tienen los muchachos que pueblan las aulas del citado centro educativo. Es pues, fundamental, a mi entender, detenernos en el origen de la enseñanza secundaria y su concepción dentro del sistema educativo español dado que esto, quizás, entraña una de las cuestiones más relevantes y que tienen su fiel reflejo en esta institución educativa.

A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos 40 años ([LGE, 1970](#); [LOGSE, 1990](#); [LOE, 2006](#); [LOMCE, 2013](#)), cabe preguntarse en qué medida la secundaria obligatoria guarda, todavía, más relación con sus orígenes que con los derivados de tales reformas. Resulta clave pensar que existen determinados fenómenos que se producen a lo largo de periodos que se

dilatan en el tiempo, así pues, el proceso socioeducativo iniciado -según los países- en los últimos años del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX es un proceso que según [Viñao \(2002\)](#) todavía ni está resuelto ni ha concluido.

Teniendo en cuenta los contextos educativos actuales y la diversidad cultural presente en las aulas, es fundamental trabajar las competencias interculturales en la formación inicial del profesorado ([Vila-Merino, Cortés-González, & Martín-Solbes, 2017](#)). Sin embargo, hay que reconocer que todavía nos queda un camino por recorrer dado que hay estudios ([Soriano & Peñalva, 2011](#)) que constatan que la formación del profesorado en diversidad cultural es optativa y ni forma parte de las materias obligatorias ni tiene carácter permanente por lo que en la práctica existe una confusión conceptual planteándose con enfoques de compensación de desigualdades. Así pues, como señala [Leiva Olivencia \(2017\)](#), resulta clave la emergencia de generar puentes de diálogo intercultural en la escuela y, también, en los espacios de formación de los futuros profesionales de la educación.

Por otra parte, hay que tener muy presente el sentido educativo y social de la enseñanza secundaria. Nos recuerda [Gimeno \(2005\)](#) que la educación secundaria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. Todo ello nos lleva a una cuestión fundamental que tiene que ver con la igualdad de oportunidades. Plantearse el tema de la justicia social y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, recuerda [Torres Santomé \(2008\)](#), pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículo escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

Además, se hace necesario apostar por un modelo currículo en el que tenga cabida la diversidad cultural del alumnado ([Pérez Tapias, 2010](#)). Sin embargo, en la actualidad los currículos escolares muestran contenidos, conceptos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante ([Freire, 1993](#); [Torres Santomé, 2011](#)) dejando al margen las experiencias de grupos minoritarios. Por ese motivo, otra de las cuestiones a mi entender fundamental, está relacionada con la imperante necesidad de evolucionar hacia un currículo menos sesgado culturalmente y en el que tenga



cabida la diversidad cultural. Esta desorientación, dice [Torres Santomé \(2008\)](#), se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Sin embargo, tal diversidad, no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, como señala [Torres Santomé \(2008\)](#) tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate.

La escuela y la diversidad presente en las aulas nos dan la oportunidad de aprender del contexto que nos rodea. Nos enseña [Freire \(2012\)](#) que la escuela debe ser humilde y aprender de sus relaciones con el contexto: “de ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aguado, M.T., Gil, I. & Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista cultural*, 58, 11-19.
- Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 1-11.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- España: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970.
- España: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- España: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- España: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Secundaria Obligatoria: Su sentido educativo y Social*. Madrid: Morata.

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 30-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>

- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González Riaño, X.A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua asturiana.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148-165). 3ª Edición. Madrid: Akal.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En A. Díaz De Rada; HM. Velasco, H.M.; y F.J. García Castaño. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, (pp. 175-192). Madrid: Trotta S.A.
- Leiva-Olivencia, J.J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *MODULEMA*, 1, 21-39.
- Louzao, M. (2011). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativa-etnográfica. *Educación y diversidad*, 5 (1), 87-100.
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901004>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Datos y Cifras: Curso Escolar 2017-2018. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es>
- Pérez Tapias J.A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 149-161). Madrid: Morata S.L.
- Rivas, J. I., Leite, A., & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, 18 (2), 13-23.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-29.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.
- Torres Santomé, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres Santomé, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. & Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA*, 1, 5-20.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Verdeja-Muñiz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 30-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.6919>

---

**Autores / Authors**

**Saber más / To know more**

**María Verdeja Muñiz**



[0000-0003-0499-9248](https://orcid.org/0000-0003-0499-9248)

Licenciada y doctora en pedagogía por la Universidad de Oviedo donde actualmente trabaja como profesora asociada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente forma parte del Grupo AIES: Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa de la Universidad de Oviedo que está desarrollando el Proyecto de investigación: Procesos de re-enganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas.

---