

La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante

Izaskun Bengoechea*, Ana Arribillaga** y José M. Madariaga**

*Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (España)
y **Universidad del País Vasco UPV/EHU (España)

El estudio se ha realizado en un aula de primer ciclo de primaria de una escuela rural y pequeña de Bizkaia (de las denominadas “eskola txikiak”) que trabaja con una metodología constructivista, con una proporción significativa de inmigrantes. El objetivo es analizar la interacción profesora-alumnado, para valorar si las prácticas educativas se ajustan a las que se consideran valiosas para gestionar las situaciones educativas con diversidad lingüística y cultural, analizando el grado de participación y la construcción de conocimiento en el aula. Para desarrollar este trabajo se ha utilizado una metodología observacional de grabación en vídeo de seis sesiones de aproximadamente 60 minutos cada una. Las grabaciones se analizaron siguiendo el esquema propuesto por Sánchez, García, Rosales, De Sixte, y Castellano (2008). Los resultados muestran que la dinámica no responde plenamente a las prácticas educativas constructivistas esperables y que el grado de participación y construcción del alumnado es diferente en función de la diversidad de niveles educativos y orígenes culturales. Asimismo sugieren algunas pautas con vistas a profundizar en esta nueva línea de investigación.

Palabras clave: Interacción escolar, constructivismo, diversidad lingüística, grado de participación.

Educational interaction in a rural school with immigrant students. This study was conducted in a first cycle classroom of a primary school in Bizkaia. It is a small school that works with a constructivist approach, with a significant proportion of immigrant students. The aim was to analyze teacher-student interaction, to assess whether educational practices are in tune with those regarded as valuable for management of educational situations with linguistic and cultural diversity, analyzing the degree of participation and knowledge construction in the classroom. To develop this work, we used an observational methodology recording six sessions (of approximately 60 minutes each) in video. Recordings were analyzed following the model of Sánchez, García, Rosales, De Sixte and Castellano (2008). The results show that the dynamics do not fully correspond to the expected constructivist educational practices and that the degree of participation and construction of the students are different depending on the diversity of educational levels and cultural backgrounds. In addition, results suggest some guidelines in order to deepen in this new research line.

Keywords: School interaction, constructivism, linguistic diversity, degree of participation.

Tras una década de fuerte crecimiento del número de personas extranjeras llegadas al Estado Español, la cifra se ha estabilizado en el entorno de los 5.7 millones, lo que supone un

12.1% del total de la población (Instituto Nacional de Estadística, 2012). Es necesario precisar, no obstante, que durante los últimos años se ha producido un cambio en esta tendencia. En efecto, a nivel estatal se ha apreciado un ligero descenso, mientras que, la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.), aunque su porcentaje se sitúa por debajo de la media (Illes Balears 21.6%, Comunitat Valenciana 17.2%, Re-

Fecha de recepción: 23/07/2012 • Fecha de aceptación: 24/08/2012
Correspondencia: Izaskun Bengoechea Peña
Departamento de Educación, Universidades
e Investigación del Gobierno Vasco
C/ Askatasun, 38. C.P. 48143. Areatza, Vizcaya, País Vasco (España)
Correo: ibengoetxea@live.com

gión de Murcia 16.1%, Cataluña y Comunidad de Madrid 15.6%), es una de las que ha experimentado un mayor incremento. En concreto, en enero de 2012 había registrados 151162 extranjeros, lo cual supone el 6.9 % del total de la población vasca (Instituto Nacional de Estadística, 2012).

Paralelamente se ha producido un fenómeno similar con la población escolar extranjera, de manera que, aunque su volumen es escaso en comparación al de otras zonas del Estado, ha crecido de forma acelerada los últimos años, pasando de un 0.96 % de la población escolar total el año 2000 a cerca de un 7% en 2011 (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011).

Esta situación ha obligado a la administración vasca a elaborar varios planes para tratar de dar una respuesta institucional a este fenómeno social que ha evolucionado con el tiempo. El más reciente de ellos, el denominado III Plan de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural 2011- 2013 (Gobierno Vasco, 2012a), está basado en los dos anteriores, I Plan Vasco de Inmigración, 2003-2005 (Gobierno Vasco, 2003) y II Plan Vasco de Inmigración, 2007-2009 (2007a), pero va más allá de la recepción y acogida de las personas extranjeras del primero, para centrar sus esfuerzos en la integración social y en la convivencia.

Esta evolución en el enfoque del Gobierno Vasco es visible también en el ámbito educativo. Así, mientras que el primer “Programa para la atención del alumnado inmigrante” estaba dirigido principalmente al desarrollo de planes de acogida e integración (Gobierno Vasco, 2003), el posterior “Programa de Interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado” (Gobierno Vasco, 2007b), que estaba incluido en una de las Líneas Prioritarias de Innovación Educativa denominada “Una escuela para todos y todas” (Gobierno Vasco, 2008), pretendía asegurar la inclusión y la participación de todo el alumnado, incorporar en los centros escolares una perspectiva intercultural, así como garantizar el aprendizaje de las lenguas oficiales por parte de todos los escolares. Esta propuesta, junto con el

“Plan de acción para el desarrollo de una escuela Vasca Inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación” (Gobierno Vasco, 2009), se sustenta en las aportaciones que han supuesto un cambio sustancial en la forma de abordar la interculturalidad en el ámbito educativo, al desplazar el foco de atención desde las posibles carencias del alumnado inmigrante, a la institución que le acoge y a cómo desarrolla esta función, sin olvidar las necesidades específicas de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2005).

Se pretende, en definitiva, responder a la necesidad de desarrollar en la práctica una educación intercultural más inclusiva que atienda, tal y como señala Carbonell: “Lo cierto es que uno de los principales hallazgos de las escuelas inclusivas es el de referirse a las barreras al aprendizaje y a la comunicación (Ainscow, Booth y Vaughan, 2002), en lugar de hacerlo a las necesidades educativas especiales” (CIDE, 2008, p.10).

Sin embargo, este planteamiento no ha logrado impregnar la práctica, puesto que, la atención a la diversidad se sigue situando más en torno a acciones compensatorias dirigidas a colectivos específicos que a todo el alumnado (CIDE, 2005; Gobierno Vasco, 2012b), lo cual puede dar además como resultado un aumento hasta el infinito de grupos diferenciados (Nograro, Galende, y Etxebarria, 2009). Esa es una de las conclusiones que se desprende de la revisión de los trabajos de investigación desarrollados en España durante 25 años relacionados con la educación intercultural (CIDE, 2005), pero sin duda la aportación más valiosa de ese estudio para nuestro trabajo es la delimitación de las prácticas educativas que se han mostrado más beneficiosas para la adaptación de la educación a la diversidad. Dichas prácticas se concretan esencialmente en: a) estimular el aprendizaje cooperativo, b) propiciar las interacciones entre estudiantes y profesorado y c) favorecer la reflexión y el autoaprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, motivacionales y comunicativos.

Este estudio pretende avanzar en la dirección de estas propuestas prácticas de educación intercultural, abriendo una nueva línea de

investigación basada en el planteamiento de que, para comprender mejor las dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante, es necesario considerar las condiciones en las que se produce la interacción educativa en el aula y la forma de construir el conocimiento, aún reconociendo el papel decisivo que juega el lenguaje en la regulación de dichos procesos interactivos. Se trata de unas condiciones centradas en la función mediadora de la interacción entre alumnado y profesorado que conforman el contexto de aula, entre las que podemos señalar: realizar actividades cooperativas en grupos heterogéneos, favorecer una relación simétrica para lograr una participación más activa del alumnado u ofrecer ayudas adecuadas dirigidas a regular el proceso de construcción del conocimiento (Coll, Palacios, y Marchesi, 2004; Coll y Sánchez, 2008).

En definitiva, el objetivo de este estudio es analizar los modos de interacción educativa y la atención a la diversidad que de ellos se derivan, en el aula de un centro que participa en un proyecto de innovación basado en la metodología constructivista. Dicha aula se caracterizaba por la diversidad, tanto cultural por tener una proporción alta de extranjeros, como educativa, por tratarse de un aula con dos niveles educativos. Los objetivos específicos son: a) Identificar el criterio de agrupación que se establece para trabajar por parejas; b) Identificar el patrón de interacción que prevalece en la práctica educativa; y c) Analizar el nivel de participación del alumnado en relación a las ayudas suministradas por la profesora.

Método

Participantes

La experiencia se llevó a cabo durante el curso académico 2008-09 en un aula de primer ciclo de primaria de un centro de la provincia de Bizkaia, que por tratarse de una escuela pequeña (de las denominadas "Eskola txikiak"), agrupaba en una misma clase alumnado de 1º y 2º. En el aula había 17 escolares, de los cuales 5 eran chicos y 12 chicas y 6 eran de origen extranjero: 3 de Rumania, 2 de Bo-

livia y 1 de Chile. De los 8 alumnos que cursaban 1º, dos eran de Rumania, siendo este su primer curso en el centro. En cuanto al alumnado de 2º había una alumna procedente de Rumania escolarizada desde los tres años, dos procedentes de Bolivia que fueron escolarizadas en el curso 2005-06, aunque una de ellas no llegó al centro hasta mediados del curso 2006-07 y otro procedente de Chile que se incorporó en enero del año 2009. También conviene mencionar que una de las alumnas autóctonas de 2º presentaba dificultades de aprendizaje y que el trabajo que realizaba no era el mismo que el del resto.

El centro seleccionado, además de reunir el requisito de tener un proyecto educativo basado en el enfoque constructivista, se ubica en una localidad que se caracteriza porque los últimos años ha experimentado un significativo aumento de extranjeros, mayoritariamente rumanos y bolivianos tal y como sucede en el conjunto de la provincia, hasta alcanzar el 10.5% de la población total, situándose así entre las localidades de Bizkaia con una mayor proporción de población extranjera. En el centro escolar llegan a representar un 23% del alumnado escolarizado. Además se caracteriza por ubicarse en una zona rural vascoarlantera.

Por lo que respecta a la tutora, era especialista en Educación Infantil y contaba con una experiencia laboral de 20 años. Llevaba 13 años en el centro, trabajando en cursos de primaria con una metodología acorde con el planteamiento educativo constructivista del centro.

Procedimiento

Se seleccionó ese centro escolar porque reunía los requisitos de tener un proyecto educativo basado en el enfoque constructivista y un grado de diversidad suficiente para realizar el trabajo. Partiendo del hecho de que se trataba de un centro que llevaba diez años en un proyecto de innovación basado en la metodología constructivista, cuyos principios y criterios han sido considerados en diversas investigaciones como facilitadores de una educación intercultural que permita abordar adecuadamente la diversidad (CIDE, 2005, 2008; Díaz-Aguado, 2004; Díaz-Aguado y

Martín, 1997; Rodríguez, Fernández, y Escudero, 2002; Sales, 1996), se procedió a entrevistar al director del centro y la profesora del aula con el fin de conocer el modo en el que se concretaban los presupuestos educativos en el Proyecto Curricular del Centro. En dichas entrevistas se recogió también información más precisa sobre el centro, el enfoque metodológico y el grupo-clase objeto de nuestro estudio, así como acerca de las dificultades e implicaciones educativas que ha supuesto la llegada de alumnado extranjero y las correspondientes respuestas educativas por parte del centro.

El aula en la que se realizó la experiencia era del modelo D, es decir, en ella la lengua principal de comunicación era el euskera, dado que se impartía toda la docencia en dicha lengua, salvo la asignatura de Lengua española.

Con anterioridad a la entrada en el aula se acordó con la profesora centrar las filmaciones en vídeo en la actividad conjunta que se iba a desplegar en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje específicas del área de matemáticas, para evitar en la medida de lo posible la interferencia que la propia diversidad pudiera causar en la participación del alumnado. En total se llevaron a cabo seis sesiones de grabación, dos de ellas de 45 minutos y las cuatro restantes de una hora aproximadamente.

El análisis de las observaciones se realizó siguiendo el esquema propuesto por Sánchez *et al.* (2008) para el análisis de interacciones entre alumnado y profesorado durante el desarrollo de las tareas escolares. De acuerdo con los objetivos del trabajo, se partió del ciclo como unidad de análisis para determinar la estructura de participación que prevalece en las interacciones, entendiendo por tal el conjunto de intercambios que son necesarios para alcanzar un acuerdo entre las partes que intervienen y distinguiendo entre IRE (Indagación – Respuesta, que puede adoptar los formatos “recitar o recordar”, evaluación “simple” o “correctiva”), IRF (Indagación – Respuesta, que requiere “elaborar” – Evaluación y que puede adoptar los formatos “confirmar”, “matizar” o “reformular”) y estructuras simétricas en las que el alumnado

participa en la posición de I (indagación) y/o en la de F (evaluación).

A su vez en cada uno de los ciclos se analizaron los turnos, sobre todo en lo referente a la intervención de la profesora, con el fin de determinar las ayudas ofrecidas al alumnado (reguladoras, internas o de *feedback*). Por su parte, las ayudas externas o reguladoras no se computan a la hora de decidir el nivel de participación del alumnado puesto que no aportan contenido público; sin embargo, las ayudas internas y de *feedback*, darán una mayor o menor autonomía al alumnado en la construcción del contenido en función de si son no-invasivas o invasivas, siendo estas últimas las que menor autonomía le confieren.

Resultados

Entrevistas

Los resultados más significativos de las entrevistas semiestructuradas realizadas al director del centro y la profesora del aula son los siguientes:

A) Interculturalidad

Ambos profesores entrevistados entienden la interculturalidad desde una posición de mero respeto y neutralidad, con la particularidad de que el director se refiere más en términos de asimilación a la cultura dominante.

B) Atención a la diversidad cultural

También coinciden en afirmar que la preocupación respecto a cómo trabajar con el alumnado inmigrante se produjo a raíz de que su número aumentara de manera evidente tres años atrás aproximadamente. Además, ese incremento supuso una preocupación añadida al llegar numerosos inmigrantes rumanos, por tratarse de un alumnado desconocedor de las dos lenguas oficiales de la C.A.V., lo cual dificultaba su práctica educativa basada en el conocimiento de al menos una de ellas. De esta manera, al tratarse de un modelo D las dificultades para la adquisición del euskera son asociadas a la edad con la que llega el alumnado inmigrante y al país del que proceden, es decir, al conocimiento o no del castellano. Asumen que el aprendizaje del euskera es más fá-

cil y rápido cuanto menor es la edad del alumnado y cuando no cuentan con otra lengua diferente del castellano para comunicarse.

C) Movilidad del alumnado extranjero

Otro de los problemas que identifican para abordar la tarea educativa es la inestabilidad del alumnado inmigrante, caracterizado por constantes incorporaciones y salidas del centro, favorecidas por la existencia de plazas vacantes durante todo el curso y en los diferentes niveles educativos. Debido principalmente a las reagrupaciones familiares, se producen incorporaciones tardías de un alumnado que llega sin conocer la lengua de la escuela y a veces, con lagunas importantes de escolarización en su país de origen. Dichas incorporaciones dificultan el trabajo tanto del profesorado como del equipo directivo obligando a adaptar la práctica educativa constantemente a las nuevas condiciones del aula (Vila, 2002).

En cuanto al alumnado que abandona el centro, es algo que también causa preocupación, puesto que a ambos les genera una sensación de pérdida de tiempo, sobre todo en lo referente a la enseñanza del euskera.

D) Respuesta educativa

Ante esta situación, la única medida educativa que se ha puesto en marcha los últimos cinco años es el Proyecto de refuerzo lingüístico, dirigido básicamente a dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado recién llegado. Para llevarlo adelante el centro cuenta con un profesor con dedicación parcial, compartido con otro centro de la zona. El curso académico 2009-10 la administración les ha concedido un Proyecto para la promoción de la interculturalidad que habían solicitado, por sobrepasar el mínimo establecido del 20% de alumnado inmigrante escolarizado en Educación Primaria, lo cual va a suponer el incremento de media persona en la plantilla del centro para coordinar la incorporación y el desarrollo de la perspectiva intercultural.

Observaciones en el aula

En cuanto a las observaciones realizadas mediante las filmaciones en vídeo para valorar las relaciones de interacción en el aula, en or-

den a responder al objetivo principal del trabajo que nos habíamos planteado, se realizó en primer lugar una valoración general. El resultado fue que las interacciones de la profesora con el alumnado se caracterizan por el lugar predominante que ocupa en las mismas, iniciando y cerrando ciclos, formulando preguntas, evaluando respuestas, estableciendo metas y resumiendo, entre otras. En cuanto a los objetivos específicos, los resultados del análisis de las observaciones fueron los siguientes:

A) Observaciones relativas a la organización de los grupos por parte de la profesora y su relación con el aprendizaje cooperativo

En las filmaciones se observa que la profesora no sigue ningún criterio al organizar el aula al trabajar por parejas. Si bien en una ocasión establece el criterio de emparejar al alumnado en relación al curso en el que están escolarizados, no puede decirse que lo haga con la intención de crear grupos heterogéneos para trabajar de manera cooperativa. No obstante, las agrupaciones espontáneas del alumnado tienden a ser homogéneas en cuanto a la procedencia geográfica y sexo y heterogéneas en cuanto al nivel educativo.

B) Observaciones relativas al tipo de interacción más frecuente

El análisis de las filmaciones nos permite afirmar que, si bien hay sesiones en las que prevalece la estructura de participación del tipo IRE, no se puede considerar que prevalezca ningún patrón en concreto (Figura 1). Más aún, si analizamos el total de las sesiones (Figura 1), si al número de interacciones del tipo IRF se le añaden las simétricas que son las consideradas desde la perspectiva constructivista imprescindibles para el desarrollo evolutivo del alumnado, la suma de ambas se iguala a las de tipo IRE. En cualquier caso, se observa una mayor frecuencia de los patrones IRE e IRF frente a los simétricos, lo cual muestra la predominante participación de la profesora.

C) Observaciones relativas a las ayudas suministradas por la profesora

En las filmaciones se aprecia que la profesora tiende a suministrar ayudas que incentivan

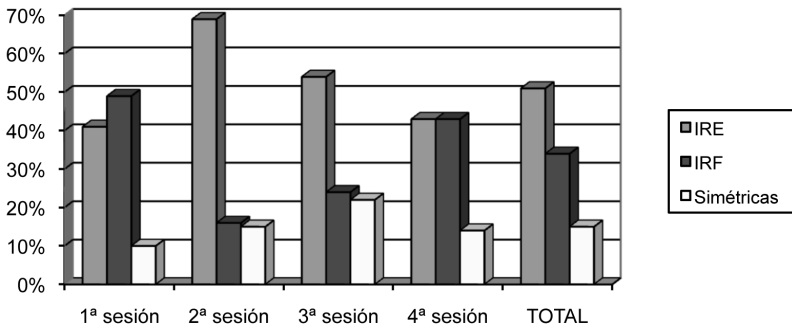


Figura 1. Frecuencias de patrones de interacción en los ciclos analizados.

la reflexión y que requieren la elaboración de una respuesta. Sin embargo, también hay un número significativo de ocasiones en las que se dirige con preguntas que requieren exclusivamente de respuestas si/no, o de las que implican utilizar una sola palabra para completar un enunciado propuesto por la profesora, tal y como se recoge en la Figura 2.

D) Observaciones relativas a la formulación de preguntas por parte de la profesora

El análisis de los vídeos nos permite afirmar que la mayor parte del tiempo la profesora se dirige por igual a todo el alumnado al formular preguntas. No obstante, esto no sucede con el alumnado que no participa habitualmente en la interacción de la actividad conjunta (autóctonos de 1º y extranjeros sin dominio del euskera), ya que en este caso realiza preguntas directas en las que decide quién debe responder, al mismo tiempo que genera turnos de palabra forzados con los alumnos.

E) Observaciones relativas al grado de participación activa en la dinámica del grupo y a

la contribución a la construcción del conocimiento por parte del alumnado

Tal y como puede comprobarse en la Figura 3 en la que se muestra el grado de participación activa en la dinámica del aula y el grado de contribución a la construcción de conocimiento, las aportaciones de los diversos tipos de alumnado que existen en el aula difieren entre sí. En efecto, puede comprobarse que la mayor participación corresponde a los autóctonos, sobre todo a los de 2º, mientras que, los que menos participan y contribuyen a la construcción de conocimiento son los extranjeros de 1º.

Discusión

Los resultados obtenidos se pueden analizar desde dos puntos de vista diferentes: la forma de conceptualizar la interculturalidad, que se puede deducir explícitamente de las entrevistas al director y la profesora del aula, y la dinámica de interacción en el aula que se puede deducir de los resultados obtenidos en las filmaciones de video analizadas.

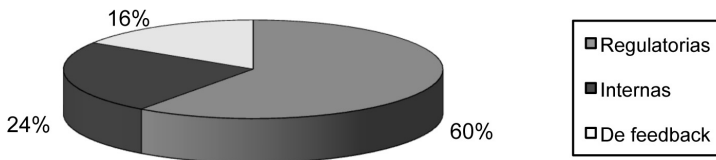


Figura 2. Tipos de ayudas ofrecidas por la profesora al dirigirse a todo el alumnado.

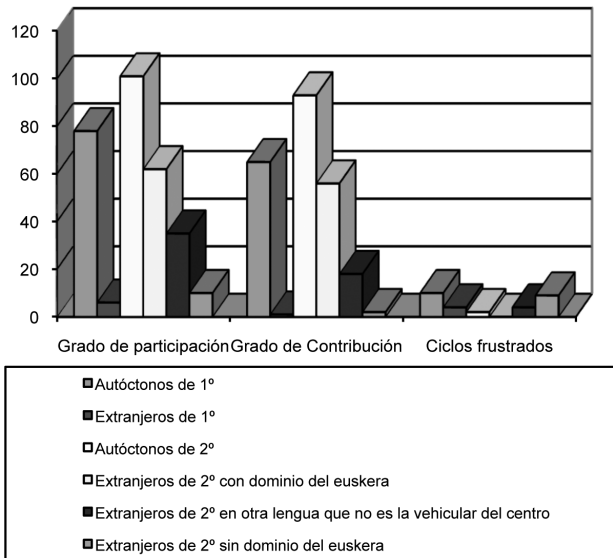


Figura 3. Grado de participación y construcción de conocimiento del alumnado.

A) Respecto a la forma de conceptualizar la interculturalidad, podemos considerar de manera general que ambos, director y profesora, tienen una postura de respeto y de neutralidad, lo que les impide concebirla de una manera más dinámica. Se centran más en las limitaciones del alumnado extranjero, especialmente en lo referente a su competencia lingüística en euskera, que en proponer una respuesta coordinada del centro con un sentido de acogida tal y como se propone en las propuestas más actualizadas (Booth y Ainscow, 2005; CIDE, 2008; Díaz-Aguado, 2004).

Esta interpretación se refuerza con la idea expuesta en las entrevistas referida a que la preocupación por esta temática comenzó cuando empezaron a venir muchos extranjeros, especialmente de origen rumano que no conocían ninguna de las dos lenguas oficiales, lo cual indica que no había una concienciación previa por el fenómeno de la interculturalidad y si por el conocimiento de la lengua.

Todo ello conlleva una visión de las limitaciones del alumnado extranjero basada en su desconocimiento de las lenguas, y una preocupación, aunque menos clara, de las dificultades de integración escolar, más que un re-

planteamiento de centro ante una nueva realidad, lo cual es aún más relevante en el caso del director del centro. Por otro lado, nos planteamos que el origen de esa preocupación surgida a partir de la llegada de un determinado colectivo (que se atribuye en las entrevistas al desconocimiento de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma, si bien es cierto que dicho desconocimiento no es un tema menor), quizá tuviera también que ver con los estereotipos que el profesorado tenía acerca de esa cultura.

Esta forma de entender la interculturalidad queda de nuevo patente, cuando en las entrevistas ambos hacen hincapié en la dificultad añadida referida a la movilidad del alumnado extranjero. Y esto no sólo por las lógicas dificultades de planificación que conlleva, sino sobre todo por la sensación de tiempo perdido. En efecto, si el objetivo es que el alumnado extranjero aprenda euskera para integrarse en la escuela y por ende en nuestra sociedad, y además nos centramos en la resolución de sus dificultades individuales invirtiendo numerosos recursos, surge esa sensación de tiempo y recursos perdidos. Sin embargo, si nos situamos en la propuesta de la búsqueda

de un proyecto de centro que aborde en su globalidad la diversidad, que enriquezca a todos los protagonistas con un mayor sentido de acogida e inclusión y de construcción conjunta del conocimiento, habremos sido capaces de desarrollar una competencia de afrontamiento de la diversidad en el colectivo extranjero que en el futuro le será de gran utilidad cuando tenga que afrontar una nueva situación de esas características. En este caso, el objetivo no estaría centrado en un alumnado concreto, sino en el centro que estaría buscando las fórmulas más adecuadas de responder a este tipo de alumnado y no le afectaría tanto la movilidad de un alumnado concreto. Así, los autóctonos y los que no lo son, al mismo tiempo se benefician de una experiencia enriquecedora.

B) Respecto de las interacciones de la profesora en el aula, podemos afirmar en términos generales que, si bien es cierto que tiende a interactuar adecuándose al planteamiento constructivista del centro, especialmente en lo que se refiere a las ayudas regulatorias, los resultados observados, sobre todo en los cuatro primeros apartados, parecen indicar que la concreción del proyecto del centro en este aula requiere ser revisado, sobre todo si se trata de lograr una adecuada atención a la diversidad.

En efecto, el predominio de patrones de interacción en los que no se da una construcción de conocimiento por parte del alumnado (patrones IRE), en lugar de los simétricos de elaboración conjunta con la profesora previstos como los más apropiados, refuerza la observación del comportamiento de la profesora en el que predominan las interacciones que están más centradas en ella.

Los resultados obtenidos también confirman la inexistencia de un planteamiento cooperativo, reforzando la necesidad de actualización de la organización de la actividad en el aula, dado que dicho planteamiento se considera como muy relevante en situaciones de interculturalidad. También es muy interesante valorar que las agrupaciones espontáneas del alumnado que propicia la profesora habitualmente, tienden a favorecer la diferenciación por procedencia geográfica y por sexo en agrupaciones independientes, lo cual obviamente no va en la línea de la inclusión de la diversidad. Además,

las agrupaciones por distintos niveles no parecen ser para promover un trabajo cooperativo en función de la madurez en razón de la edad, sino para generar unas dependencias de los de 1º respecto de los de 2º que se aprecian en las intervenciones grupales del aula. Podríamos pensar que estas dinámicas son consecuencia de las ideas previas y estereotipos del contexto, pero también que la escuela debe crear las condiciones para tratar de compensar estos condicionamientos y que no podemos inhibirnos para que se reproduzca en el aula lo que existe en la sociedad y que consideramos que debería ser revisable. Lo reducido de nuestra muestra no nos permite hacer valoraciones generales fiables, pero estos resultados apuntan posibles líneas futuras de investigación.

En cuanto a los resultados relativos a la formulación de preguntas por parte de la profesora, se puede observar que no siempre se dirige por igual al formularlas a todo el alumnado. En educación, un trato igualitario puede ser inadecuado e injusto porque no tiene en cuenta las diferencias para contribuir a limarlas, sobre todo en un aula caracterizada por la diversidad, pero en este caso la diferenciación en el trato tiene que ver con que la profesora se dirige y pregunta en función del grado de implicación del alumnado en el proceso, de forma que curiosamente existe una permanente relación entre ser interpelado de una u otra manera y el grado de participación en el aula. En definitiva, se podría aventurar, con el fin de profundizar en posteriores investigaciones, que una forma de interacción concreta propicia un tipo de participación e incluso un grado de construcción de conocimiento. También se ha observado que aquellos con los que interactúa de forma más constructiva y que participan más, son los que más construyen. Estamos hablando principalmente de los autóctonos y sobre todo los de 2º, a diferencia de los extranjeros, sobre todo los de 1º, que son los que menos participan y que por añadidura tienen un menor conocimiento de la lengua vehicular del aula por llevar menos tiempo en la Comunidad Autónoma, lo cual sin duda tiene repercusión en los resultados.

Estas consideraciones nos acercan más a la idea de que el profesorado tiene ideas pre-

concebidas respecto del alumnado extranjero, que le hacen interactuar de una determinada manera, lo cual lamentablemente refuerza aún más sus dificultades personales, aunque de nuevo será preciso profundizar en esta posibilidad en futuras investigaciones. En ellas sería preciso trabajar también sobre las ideas previas del profesorado acerca del alumnado extranjero en función de un origen geográfico concreto, si bien entendemos que el concepto de alumnado extranjero sería motivo de reconsideración para trabajar con él como si de una variable se tratara. Una posible propuesta que ya comienza a ser adoptada en algunas investigaciones es centrarse en analizar las interacciones del colectivo de un país en concreto, o de alumnado de un ámbito socio-cultural específico.

Indiscutiblemente todos estos planteamientos deben tener en cuenta la necesidad de trabajar para favorecer el conocimiento de

las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, y más en concreto, en contextos como el de esta experiencia caracterizado por ser vascoparlante y en el que el euskera es la lengua vehicular en el aula. Ello contribuye a conectarnos con las aportaciones anteriores respecto de la forma de trabajar la diversidad en el aula derivadas de las experiencias de educación bilingüe desarrolladas los últimos treinta años en la Comunidad Autónoma Vasca que pueden enriquecernos, al mismo tiempo que nos recuerdan el relevante papel que juega la lengua en este tipo de procesos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado gracias a la financiación de la Dirección General de Investigación del MEC a través del proyecto nº EDU2009-20102.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Vaughan, (2002). *Index for inclusion*. Bristol, RU: Center for Estudios on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <http://www.csie.org.uk/index.shtml>; <http://www.eenet.org.uk/>.
- Booth, T., y Ainscow, M., (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Recorridos y situación actual de las distintas comunidades autónomas*. Madrid: CIDE.
- CIDE (2008). *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración/ OEI.
- Coll, C., y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol. 2). Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59-89
- Díaz-Aguado, M. J., y Martín, M. T. (1997). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE.
- Gobierno Vasco (2003). *I Plan Vasco de Inmigración (2003-2005)*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2007a). *II Plan Vasco de Inmigración (2007-2009)*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2007b). *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2008). *Líneas prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela Vasca Inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2012a). *III Plan Vasco de Inmigración, Ciudadanía y convivencia intercultural 2011-2013*. Recuperado de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45continm/es/contenidos/informacion/planes_estrategicos_inmigracio/es_planes/adjuntos/III%20Plan%20

- 0Inmigracion%20Ciudadania%20Conviven-
cia%20Intercultural.pdf
- Gobierno Vasco (2012b). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012 -2016*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2012*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf>
- Nograro, C. Ch., Galende, I., y Etxebarria, M. A. (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Rodríguez, L. M., Fernández, R., y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 277-297.
- Sales, A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria*. Investigación inédita. Castellón: Universidad Jaume I.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., De Sixte, R., y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>.