

**Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas.****Interculturality and learning styles: new pedagogical perspectives.**

Juan José Leiva Olivencia.
Universidad de Málaga.
juanleiva@uma.es

RESUMEN.

Durante las últimas décadas ha habido una profusa literatura en torno a la pedagogía intercultural y el fenómeno de la diversidad cultural en contextos educativos formales. Ahora bien, al margen de los estudios destinados al análisis del constructo conceptual de la interculturalidad, apenas ha habido trabajos científicos sobre el papel que juegan los estilos de aprendizaje del alumnado inmigrante, y, en su caso, cómo esos estilos de aprendizaje están mediatizados y modulados por la configuración de contextos educativos donde la interculturalidad se ha implementado a través de determinados programas, unidades didácticas o acciones específicas. Este es el objetivo de este artículo, ofrecer un conjunto de reflexiones pedagógicas para abordar las vinculaciones conceptuales entre estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela.

PALABRAS CLAVE.

Interculturalidad; Estilos de Aprendizaje; Educación Personalizada, Convivencia Escolar, Diversidad Cultural.

ABSTRACT.

In recent decades there has been a profuse literature on intercultural pedagogy and the phenomenon of cultural diversity in formal educational contexts. Now, aside from studies devoted to the analysis of the concept of interculturality construct, just there has been scientific papers about the role played by immigrant students learning styles, and, where appropriate, those learning styles are mediated and modulated by the setting of educational contexts where interculturalism has been implemented through specific programmes educational units or specific actions. This is the purpose of this article, provide a set of educational insights to address conceptual linkages between learning styles and intercultural education at school.

KEY WORDS.

Interculturality; Learning styles; Personalized education, school coexistence, Cultural diversity.



Diversidad cultural y contexto educativo.

La diversidad cultural en los contextos educativos del siglo XXI es un eje configurador de las nuevas mentalidades docentes que pueden y deben cambiar la praxis educativa en pro de una mejora de la calidad. Así, la existencia de propuestas pedagógicas de corte intercultural no solamente incluye la necesidad de visibilizar la diferencia cultural como un valor educativo, sino también la emergencia de construir espacios de encuentro y de consenso en las interacciones educativas que acontecen entre los distintos agentes educativos.

Así, hablar de diversidad cultural en la escuela no es solamente hablar de inmigrantes en el contexto educativo, aunque sí es cierto que el lenguaje y el discurso de la interculturalidad en España se han configurado alrededor de una creciente emergencia de la presencia de este alumnado de origen inmigrante en la escuela española. La inclusión de este alumnado en el contexto escolar ha sido y es un éxito no exento de dificultades y, sobre todo de retos emergentes. A continuación vamos a subrayar algunas de las dificultades que ha habido y que continúan en la raíz de las situaciones complejas que se han producido en nuestro sistema educativo:

- *Dificultades escolares.* Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en nuestro sistema educativo; esto hace que algunos muestren inicialmente unas carencias importantes que puede dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.
- *Desconocimiento del idioma.* Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de países asiáticos, africanos o europeos. En este sentido, en las escuelas de nuestra comunidad autónoma este problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*. Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos de origen inmigrantes; también los componentes afectivos son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.
- *Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas.* Citamos esta cuestión volviendo a mencionar lo que dijimos anteriormente; la llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo que provoca una cierta concentración que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente (o casi) de origen inmigrante, lo que puede suponer la “guetización” de estos centros con las conocidas negativas repercusiones que esto implica para toda la comunidad educativa.





- *Aparición de algunos conflictos religiosos.* Si bien esto no es tónica habitual ni general en los centros educativos públicos de nuestro país, conviene recordar el fuerte impacto social de determinadas noticias publicadas en los medios de comunicación al referirse a la integración del alumnado inmigrante en las escuelas públicas, tanto nacionales (el caso del pañuelo islámico, la negación por parte de algunas familias a sus hijas de no realizar determinadas actividades escolares, etc...) como internacionales (la prohibición de signos religiosos en las escuelas laicas francesas...).
- *Escasa implicación familiar en las tareas escolares.* La investigación realizada por Rascón (2006) nos lleva a considerar que muchas familias de origen inmigrante (en este caso, magrebí) no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares que tienen que hacer en casa, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales que les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa. No obstante, esta misma investigación muestra la satisfacción de los padres marroquíes por la educación que reciben sus hijos en nuestras escuelas, así como las altas expectativas que tienen sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos.

Realmente, y desde un punto de vista de revisión científica del éxito académico o no de los alumnos de origen inmigrante, resulta digno de destacar que el componente social tiene mayor peso que el cultural, y que los docentes no realizan ningún tipo de diferencia a la hora de abordar el currículo con este tipo de alumnado. Esto, en un principio, significaría que no existen diferencias específicas en el sistema de procesamiento de la información y en la forma en que aprenden los estudiantes inmigrantes.

Estilos de aprendizaje y estudiantes de origen inmigrante.

Ni que decir tiene que las actividades académicas más significativas (estudiar, realizar ejercicios, escribir informes y trabajos, leer y comprender textos de todo tipo...) requieren del procesamiento óptimo y eficaz de la información, de la utilización de estrategias y estilos de aprendizaje. Según Kolb (1984) el estilo de aprendizaje es la respuesta del estudiante tanto a los estímulos como a la utilización de éstos en el contexto de aprendizaje. Algunos alumnos prefieren aprender mediante experimentación, otros mediante observación, etc. De modo más concreto, Schmeck (1983) define el estilo de aprendizaje como una predisposición relativamente consistente por parte del alumno para utilizar una estrategia particular independientemente de las demandas de la tarea.

Otros autores han enriquecido el concepto con un mayor número de variables. Según Marton y Säljö (1984), los alumnos tienden a adoptar un modo de aprender (enfoque) que depende de la percepción de la situación de aprendizaje, del contexto de enseñanza, de la motivación para aprender y que implica una o más estrategias de aprendizaje.

Por su parte, hace ya unos años escribimos un trabajo titulado *Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales* (Leiva, 2007). En ese momento no éramos del todo conscientes de la importancia del análisis de los estilos de aprendizaje en el alumnado inmigrante. Quizás porque el tratamiento temático estaba centrado en los conflictos de índole conductual, o





bien, porque considerábamos hasta arriesgado hablar de diferencias en el sistema motivacional y de aprendizaje de estudiantes que como diferencia más visible, no manejaban bien la lengua española y esa era la principal barrera de aprendizaje.

Ahora bien, revisando ese estudio y otros de autores tan relevantes como Rodríguez (2010, 2011 y 2012) y Lazuela y Crespo (2012), podemos mencionar que algunos docentes sí consideran que existen diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos inmigrantes respecto a los autóctonos, al margen de la cuestión lingüística. En este sentido, ponemos un ejemplo de ello (Leiva, 2007, 426):

La percepción que sobre el alumnado inmigrante de su centro tiene Elena es francamente positiva. Ella considera que el alumnado inmigrante añade más riqueza a la existente diversidad que hay en el colegio. La diversidad cultural es un elemento positivo que ya está configurando un cambio significativo en la propia filosofía del colegio. En este sentido, Elena tiene unas altas expectativas en relación al futuro trabajo o carrera académica de los alumnos inmigrantes, sobre todo en el caso de las alumnas de los países del Este. Para ella, estas alumnas, además de su inteligencia y tenacidad, se caracterizan por el interés, la motivación y el espíritu de superación que demuestran en su propia clase. Por esta razón, Elena afirma que pueden estudiar lo que ellas quieran, ya que además superan al propio alumnado autóctono en expediente escolar.

“Pues mira, hay de todo; sobre todo, viendo un poco el tema de los alumnos mayores, porque aquí son chiquitillos... Pero, viendo el tema profesional desde la vertiente de mis mayores -vaya, los de Instituto (risas)-, yo veo las salidas profesionales... Hay un abanico muy amplio, es decir, desde niños que pueden estudiar lo que quieran, porque son muy inteligentes, sobre todo tengo varios alumnos ucranianos, rusos, que son maravillosos, terminan con sobresaliente, superan a los españoles y todo... Entonces, yo sé que, éstos, lo que quieren. Yo tengo una niña ucraniana, que llegó en Septiembre, o sea, un trimestre conmigo, que ya está en su clase en horario total, es una maravilla. El año pasado también tuve dos búlgaras igual... Y esa niña puede hacer lo que quiera; su madre es doctora, y ella no sé lo que quiere hacer: Biología, le gustan mucho los animales...” (Profesora de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, ATAL).

Este largo fragmento viene a poner de manifiesto una idea que ha surgido alguna vez en la mentalidad e incluso en el ideario pedagógico de algunos docentes, y es que existen diferencias en los estilos de aprendizaje y también en el rendimiento académico en función del género y del origen cultural del estudiante. Esto alude, en este caso, en que se considera que determinados alumnos de grupos culturales de Europa del este (rusos, búlgaros, ucranianos,...), o bien asiáticos (chinos, coreanos, japoneses, etc...), tienen mayor capacidad y motivación hacia el aprendizaje. Una mayor facilidad que se traduce en una mayor competencia académica para obtener mejores calificaciones y optar, en un futuro, a profesiones con mejor imagen social y con mayor retribución económica, por lo menos en teoría.

Sin embargo, y al contrario de este tipo de alumnado, sí existen docentes que consideran que hay alumnos de origen inmigrante, marroquíes o subsaharianos que plantean más problemas de aprendizaje y mayores dificultades de integración escolar. Esto se considera que puede deberse a que los estilos de aprendizaje de este alumnado no convergen con los que tienen éxito en el sistema educativo español, o incluso existen lo que han venido en denominarse *discontinuidades culturales* en el propio currículo. Por tanto, el desfase entre





estilos de enseñanza y de aprendizaje parece mayor entre este tipo de alumnado que en otros (Leiva, 2007, 439)

“...los alumnos marroquíes son los que más dificultades de integración están teniendo en el contexto social y educativo. Además, plantean un rendimiento académico menor y el profesorado alude a dificultades de comprensión al margen de la cuestión del idioma”. (Psicóloga del Equipo de Orientación Educativa, EOE).

Que se mencione que las dificultades de aprendizaje vayan más allá de las normales y referidas al aprendizaje de la lengua española como instrumento vehicular para trabajar en el aula es algo muy significativo. En efecto, los estilos de aprendizaje lo podemos definir como un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones personales que tiene un sujeto para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas (actitudinales, emocionales, éticas, procedimentales) que lo hacen distinguirse de los demás. En el caso del alumnado inmigrante es posible que el problema no esté en la dimensión cognitiva y afectiva, sino en los factores sociales y familiares que mediatizan o influyen en su escolarización así como en su rendimiento académico.

Para Rodríguez (2011) existe una estrecha relación entre la condición de desfavorecido y la de inmigrante. La mayoría de los inmigrantes abandonan sus países de origen en busca de mejores perspectivas económicas. Una vez que llegan al país de acogida, suelen establecerse en comunidades formadas por otros inmigrantes que comparten su cultura, lengua y, con frecuencia, su estatus socioeconómico. A menudo desempeñan trabajos mal remunerados y sus posibilidades de obtener un préstamo son reducidas, con lo cual sus opciones en materia de vivienda suelen ser menores.

Uno de los análisis de datos de PISA (2012) se centró en tres tipos de centros: aquellos con la concentración más alta de alumnos inmigrantes, aquellos con la concentración más elevada de alumnos inmigrantes que en sus hogares hablan una lengua distinta de la lengua de instrucción empleada en la escuela y aquellos con la mayor concentración de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Tener una madre con un bajo nivel de formación, es decir que no haya finalizado la educación secundaria, es un indicador de desventaja socioeconómica particularmente relevante entre la población inmigrante.

Además, es algo conocido y público que los países difieren notablemente en la forma de distribuir a los alumnos inmigrantes en los centros. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, el 50% de los alumnos inmigrantes, muy por debajo de la media de la OCDE (68%), estudia en centros donde el porcentaje de este tipo de alumnos es elevado. Por otra parte, la concentración de inmigrantes en centros escolares socioeconómicamente desfavorecidos es, asimismo, relativamente baja en Nueva Zelanda: solo uno de cada cuatro alumnos inmigrantes – frente al 36% de media de la OCDE – acude a centros con un alto porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. En Alemania, la concentración de alumnos inmigrantes en los centros docentes es moderada, en torno a la media de la OCDE, aunque dicha concentración en los centros socioeconómicamente desfavorecidos es más elevada que la media de la OCDE. En el Reino Unido, las altas concentraciones de alumnos inmigrantes en los centros docentes van unidas a las elevadas concentraciones de estos en los centros escolares más desfavorecidos.





En el caso de España, al analizar el rendimiento de los alumnos a través de este prisma se observa que el bajo rendimiento, sobre todo entre los alumnos inmigrantes, tiene una relación más fuerte con el porcentaje de alumnos en los centros cuyas madres tienen un bajo nivel de estudios. Esta conclusión indica que los inmigrantes y, de hecho todos los alumnos, se enfrentan a un importante obstáculo para tener éxito en la escuela cuando se les concentra en centros donde cursan sus estudios alumnos que hacen frente a una desventaja socioeconómica similar. Es decir, procesos de guetización influyen en la configuración de estilos de aprendizaje determinados, o, por el contrario, el problema no está en los estilos de aprendizaje que son propios de determinados alumnos inmigrantes, sino en las condiciones de desigualdad social y educativa en la que desarrollan su trayectoria escolar. Este es, quizás, el punto fundamental de esta cuestión pedagógica, al margen de consideraciones puntuales de determinados alumnos y su rendimiento académico.

Otro aspecto tiene que ver con dónde se produce la escolarización y el desarrollo de las situaciones escolares de estos alumnos. En nuestro país la inmensa mayoría de estudiantes de origen inmigrante estudian en escuelas públicas, y una minoría estudian en centros privados y privados concertados (PISA, 2012). Además, una cuestión de relevancia es la influencia de este alumnado en la convivencia con alumnos autóctonos y si influyen en el rendimiento académico o niveles educativos de clase. El problema es que esto depende del grado de inclusión del alumnado de origen inmigrante y las políticas educativas llevadas a cabo para su mejora escolar.

Los resultados de PISA 2012 muestran que no es el porcentaje de alumnos inmigrantes o el porcentaje de quienes hablan una lengua distinta lo que está más fuertemente asociado al bajo rendimiento académico. En otras palabras, asistir a clase con alumnos de diferentes países o que hablan distintos idiomas no dificulta el aprendizaje tanto como lo hace el estudiar en centros con una elevada concentración de alumnos desfavorecidos, según indica el porcentaje de alumnos cuyas madres tienen un bajo nivel de formación.

De hecho, muchos de los centros con un alto rendimiento presentan un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Ese alto rendimiento es, con frecuencia, el resultado de determinadas políticas educativas nacionales o regionales destinadas a distribuir y sacar el mayor provecho de las poblaciones heterogéneas de alumnos. El problema está, por tanto, en el proceso de excesiva concentración de alumnado inmigrante en la escuela pública española, y en cómo abordar iniciativas pedagógicas que incidan en una orientación intercultural del currículo escolar y no tanto en medidas compensatorias que no están solucionando los desfases y problemáticas de rendimiento académico de estos alumnos.

La desigualdad social y educativa está detrás del análisis pedagógico que estamos haciendo sobre los estilos de aprendizaje. Las actitudes, el manejo del tiempo y los recursos de aprendizaje, la motivación y la confianza, así como el procesamiento de la información que hacen los estudiantes dependen de factores eminentemente contextuales y ambientales, y no únicamente a factores asociados a experiencias previas o elementos que podamos atribuir a la configuración de una identidad cultural determinada. Sin menoscabo de los diversos puntos de vista de la comunidad científica, no podemos negar la dimensión social en la orientación de los estilos de aprendizaje en los contextos educativos de diversidad cultural. Es decir, que más que centrar nuestra mirada de manera individualizada



en un caso o varios casos de alumnos, quizás resulte más oportuno analizar globalmente atendiendo a los contextos sociales donde se enclavan los centros educativos donde existen mejores o peores resultados académicos.

Interculturalidad: fundamento y articulación pedagógica inclusiva.

Alonso (1992) nos indicaba hace ya años la importancia de la vinculación conceptual y pedagógica de la interculturalidad y los estilos de aprendizaje. Esto significa en la práctica impulsar un modelo curricular intercultural e inclusivo, que otorgue valor a la diferencia cultural como aspecto relevante del currículo escolar, promoviendo acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas en las aulas para acentuar la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos. Partiendo de esta premisa, Lalueza y Crespo (2012) han puesto de relieve que existen distintos tipos de intervención psicopedagógica con alumnado inmigrante y que aquellos que funcionan mejor son los que respetan la identidad cultural de origen del alumnado inmigrante. Esto nos lleva a pensar que existe una tendencia entre el alumnado de desarrollar un estilo de aprendizaje mixto o híbrido, influido y mediatizado por los procesos de socialización divergente que viven los alumnos inmigrantes. Nos referimos a que viven y aprenden en dos contextos bien distintos, y a veces con enormes diferencias. Se trata del contexto escolar y del contexto familiar. Como bien señalan Esteban y Vila (2010) los conflictos que surgen por la discontinuidad de valores existentes entre los marcos de significado cultural de esos espacios vitales, pueden suponer un hándicap en el éxito académico del alumnado inmigrante, en su bienestar psíquico y que pueda desarrollar al máximo todas sus potencialidades de aprendizaje. Además, debe emplear una combinación de estilos de aprendizaje. Por un lado, aquellos que ha utilizado en su país de origen, en la escuela de la que proviene, y, por otro lado, aquellas estrategias y técnicas que está aprendiendo en la escuela española y que se incorporan a su forma de ser y estar en el entorno escolar de acogida.

Según Rodríguez Izquierdo (2012) es necesario fortalecer los factores de protección ante el fracaso académico en este tipo de alumnado. Así, plantea que promover un clima escolar y de convivencia basada en la valoración positiva de la diversidad cultural y la promoción de actuaciones educativas interculturales es algo absolutamente clave para el éxito del alumnado de origen inmigrante. Sotomayor (2011) subraya el reto social y pedagógico que supone que los alumnos inmigrantes tengan una trayectoria de éxito escolar, aunque no está exento de muchas dificultades y problemáticas. Como mencionamos antes, es el aprendizaje de la lengua española lo primero que deben afrontar estos alumnos, y hasta que este aspecto no esté solucionado es difícil poner en práctica estilos de aprendizaje que supongan una integración cognitiva y de procesamiento de la información que sea efectiva. No obstante, cabe señalar que el trabajo de Jiménez y González (2012) ha puesto el énfasis reflexivo no tanto en las dificultades que traen los alumnos inmigrantes al sistema escolar, sino al contrario, aquellas aportaciones que realizan en lo que sería su contribución global a los resultados académicos mostrados en PISA. Así, aunque mencionan que existe una tendencia a “acusarlos” como alumnado que contribuye a empeorar los resultados de la escuela española en las pruebas internacionales de evaluación, su valoración es bien distinta. Sus resultados en las competencias matemáticas y de conocimiento científico resultan similares en relación al alumnado autóctono, y únicamente se puede señalar la





competencia lingüística y comunicativa, vinculada a la comprensión, lo que tienen una puntuación inferior a la media.

En todo caso, compartimos con Etxeberría y Elósegui (2010) la idea de la interculturalidad como propuesta centrada en la mejora de la convivencia como prerrequisito o factor propicio para la mejora del rendimiento y éxito escolar del alumnado de origen inmigrante. En este sentido, y a la luz de algunos estudios pedagógicos en esta materia (Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011), podemos relacionar el tiempo de estancia y la no incorporación tardía como factores protectores y de promoción para la mejora cualitativa en los estilos de aprendizaje de este alumnado. Por el contrario, haber llegado recientemente al sistema educativo español, o hacerlo en condiciones de inestabilidad, precariedad o inestabilidad social y emocional de la familia, o con una edad no temprana (pre-adolescencia y adolescencia) constituyen factores de riesgo en la integración escolar del alumnado inmigrante.

Es absolutamente necesario caminar por el complejo sendero que nos lleve de la multiculturalidad a la interculturalidad (Soriano, 2007), lo cual desde un punto de vista organizacional y de metodología escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en las escuelas de nuestro país (Laluzza, 2012). No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela. Eso sí, valoración positiva de todas las diversidades sin ningún tipo de exclusión, tampoco la cultura social mayoritaria puede estar al margen del conocimiento y aprovechamiento recíproco en tanto hay centros educativos donde la norma es precisamente la existencia de pocos alumnos autóctonos.

Igualmente, esto supone incorporar a la interculturalidad como propuesta pedagógica inclusiva, las potencialidades de las TIC para poder caminar hacia una vía escolar que podemos denominar de *digiculturalización* de la educación, esto es, potenciar el encuentro y el aprovechamiento pedagógico de la diversidad cultural en los escenarios virtuales y a través de herramientas didácticas eminentemente colaborativas y en red.

Hacia estilos de aprendizaje intercultural y educación personalizada.

Los estilos de aprendizaje intercultural están vinculados, desde nuestra perspectiva pedagógica inclusiva, con el hecho de potenciar una educación personalizada. Y hablar de educación personalizada en el siglo XXI, no es en modo alguno establecer desigualdades o diferencias que supongan discriminaciones o establecimientos de prejuicios en la escuela, ni para los estudiantes inmigrantes para los estudiantes autóctonos.

Sin menoscabar la necesidad de emplear el diagnóstico pedagógico como herramienta de enorme funcionalidad didáctica, éste no puede ser justificante de ninguna propuesta educativa excluyente, sino todo lo contrario. Los diagnósticos y las evaluaciones psicopedagógicas vinculadas al estudio de los estilos de aprendizaje deben servir para fortalecer y mejorar la praxis educativa que empleamos en nuestra práctica diaria con los estudiantes.





Por ello, este epígrafe lo hemos titulado *Hacia estilos de aprendizaje intercultural y Educación Personalizada*, porque no queremos correr el riesgo de que no se entienda los significados pedagógicos que subyacen en este trabajo en su conjunto. Y decimos esto porque hemos mencionado que las esencias de la Educación Intercultural se encuentran en el reconocimiento mutuo de emociones antes que en los propios marcos de referencia cultural. Ahora bien, eso no significa que no abogemos y, además, sin ningún tipo de ambages, que el fin de las iniciativas interculturales para la escuela es la mejora de la convivencia escolar (Esomba, 2008; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). Otra cuestión es la subjetividad vital de cada estudiante, docente o familiar que vive la realidad de la diversidad cultural en el espacio escolar. Es decir, las vivencias, experiencias, narraciones internas y subjetividades de los sujetos suelen ir por caminos, en ocasiones, muy distintos a las realidades objetivas que se viven en contextos educativos, y determinan en gran medida los estilos de aprendizaje. Así, recuerdo al profesor Esteve que narraba que, en ocasiones, hay maestros que en clase lo pasan fatal, viven momentos agrídulces casi cada momento en el horario escolar, y que, sin embargo, esas clases o escenarios escolares, y, por ende, sus estudiantes, no eran conscientes de la ansiedad de estos profesores, o que el malestar docente no era tan visible como pareciera en los resultados educativos.

La necesidad de dar respuesta ajustada a las necesidades personales de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes supone una reconceptualización de lo que habitualmente se han considerado necesidades educativas especiales (n.e.e.). Decimos esto porque los estudiantes de origen inmigrante han sido, en ocasiones, valorados como estudiantes con n.e.e. Quizás, sin pretenderlo, se ha tendido a confundir la atención a la diversidad cultural con el desarrollo de la interculturalidad en la escuela, y es que, mientras la primera dimensión sí puede tener una atención más personalizada desde un punto de vista de apoyo curricular y lingüístico, la segunda dimensión repercute más en la comunidad y en los cambios que deben adoptarse para facilitar y promover de forma activa una mejora de la convivencia escolar de corte inclusivo.

Dicho esto, estamos de acuerdo con Soriano (2011) cuando afirma que la interculturalidad se configura como una respuesta pedagógica que busca el bienestar y la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, y lo hace profundizando en el valor de la educación y en la educación como valor. Eso significa que no podemos obviar la multidireccionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que las pautas didácticas de corte intercultural deben basarse en el equilibrio en la valoración positiva de la diversidad cultural y la búsqueda de espacios emocionales, éticos y actitudinales de encuentro intercultural. Así, es el componente relacional lo que marca realmente la distancia entre observar o no una práctica educativa intercultural. Es decir, no se trata de emplear un cuento o una música del mundo, o de realizar una actividad sobre una cuestión de diversidad cultural, se trata de poner en valor las emociones, los valores, las competencias y, en definitiva, las esencias de la Educación Intercultural como baluartes de la construcción emergente de comunidades democráticas e interculturales en pleno siglo XXI (Escarbajal, 2015).

Dentro de este marco de pensamiento pedagógico, compartimos con Pérez (2012) que el conectivismo social, intelectual, científico y tecnológico ha complejizado las relaciones interpersonales en la escuela, así como las propias responsabilidades y funciones de la





escuela como institución social privilegiada en la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del mañana. Estamos haciendo referencia a que la educación intercultural de estos años venideros va a estar más situada en el terreno de los procedimientos y las actitudes, que el campo de los contenidos. El currículum intercultural no solamente se refiere a la vertiente contrahegemónica de cómo los docentes pueden confeccionar y hacer currículum de forma acrítica y colaborativa, sino también a cómo afrontar el clima emocional y de convivencia que hay en su aula para poder sintonizar con el espacio de consenso necesario para que vislumbre el alumnado que la diversidad cultural no es algo ajeno a ellos, exótico o fuera del lugar del aula o la escuela. Al revés, supone todo un hito pedagógico de primer orden, y es que se debe partir de las experiencias y conocimientos previos de todos los estudiantes, así como de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, para conseguir ir generando un clima favorecedor de la cultura de la diversidad (López, 2004).

Pero, ¿cómo mejorar la convivencia escolar? Pues para mejorar la convivencia escolar cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe sentirse y ser reconocido de forma positiva. Debe haber bienestar, crecimiento y desarrollo personal para que la convivencia escolar adopte una perspectiva intercultural. Decimos esto porque a veces se plantea la convivencia escolar como una especie de micropolítica ajena a los sentimientos, emociones, intereses, motivaciones, demandas y necesidades personales de aprendizaje. Esto supone que las perspectivas organizacionales de la escuela han sido excesivamente rígidas en la comprensión ecológica de los contextos educativos, pero sin atender a las singularidades de cada miembro, de cada ser humano que vive y conviven diariamente en la diversidad cultural.

Por tanto, no estamos hablando de una *cirugía escolar*, lo que debe plantearse un docente o un equipo directivo, o una AMPA, o el Consejo Escolar, o cualquier otra instancia participativa escolar. Todo lo contrario, las pautas de intervención didáctica deben basarse en el constructo pedagógico de *procesos educativos interculturales* para que la articulación de medidas educativas actúe de dentro a fuera, de la escuela a la comunidad, y de fuera a dentro, esto es, de la comunidad a la escuela. Igualmente, estos procesos aconsejan que el currículum intercultural sea entendido en términos de una Educación Personalizada, es decir, un tipo o enfoque pedagógico focalizado en atender de forma ajustada a las necesidades personales de aprendizaje de cada estudiante, de cada docente y de cada madre o padre. Esto pudiera francamente parecer utópico por su enorme dificultad, pero debemos mencionar que no es tanto lo objetivable o cuantificable en la convivencia escolar, como aquellos significados más bien implícitos u ocultos que se dan en la escuela y que pueden ser indicadores muy interesantes y relevantes de que la convivencia escolar está siendo generada desde la interculturalidad y la inclusión.

Por ejemplo, las familias inmigrantes y autóctonas son permeables en su relación educativa, y esto influye positivamente en los modelos educativos que ven sus hijos. Además, en clase se habla con libertad y sin prejuicios de las culturas de los compañeros y se es crítico tanto con la cultura de uno como de la del otro. Es decir, el pensamiento crítico, divergente y la creatividad son valores inherentes de esta Educación Personalizada que supone no anular la personalizada de cada estudiante de origen inmigrante, y es que, ante todo, el docente va a ver a un alumno más que a un inmigrante, y más que a un alumno, va





a percatarse de que primero se es persona y luego viene el rol de alumno. Esto es, procesos de *humanización* de las relaciones educativas donde no están reñidos los avances en calidad educativa, las exigencias en los niveles de competencia curricular y el rendimiento académico, con la atención a la diversidad, la personalización de la educación, el aprovechamiento de la diversidad cultural y la construcción de una cultura de la diversidad en un enfoque de educación inclusiva (López, 2004)

A fin de cuentas la escuela es un lugar lleno de vida, es un espacio de vida. Un espacio donde se reproducen y también se producen nuevos significados de comprensión cultural. Y donde el intercambio, aprender a ser y a convivir, y el componente afectivo es si cabe más importante que la sempiterna dimensión cognitivista de los aprendizajes académicos. Por fortuna, como acertadamente plantea Caldedero (2014), son muchos los docentes quienes comienzan a darse cuenta que dar clase en una escuela va mucho más allá de impartir una asignatura. Es un trabajo vocacional –y pasional– donde, en la actualidad, se gestiona convivencia, recursos, espacios, sentimientos, emociones, inteligencias múltiples, identidades, etc. Es decir, el papel del docente es múltiple y adopta una posición más cercana a un *coach*, en el buen sentido del término. En efecto, tal y como viene recogido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015):

“Los métodos deben partir de la perspectiva del docente como orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado; además, deben enfocarse a la realización de tareas o situaciones-problema, planteadas con un objetivo concreto, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores; asimismo, deben tener en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo”.

Los estilos de aprendizaje intercultural en la escuela del siglo XXI deben enfatizar el modelo de aprendizaje basado en problemas (*Problems Based Learning*), más que en meras explicaciones sobre los elementos conceptuales básicos de las diferentes culturas. Los estudiantes no van a convivir mejor con un estudiante chino porque conozca más elementos de la cultura china. Es un marco de referencia conceptual muy interesante, pero es insuficiente para los jóvenes de ahora (Leiva, 2015). Resulta imprescindible profundizar en ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos y simulaciones de cómo desarrollar competencias interculturales, de cómo abordar la diferencia cultural sin caer en ningún tipo de compases o razonamientos clasistas o en prejuicios (Bash, 2014). Desde el punto de vista de los estilos de aprendizaje en contextos de diversidad cultural, resultan muy acertadas las metodologías didácticas centradas en el trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, que se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades





o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

Igualmente, debemos subrayar que uno de los hándicaps de la escuela española en relación al desarrollo práctico de la interculturalidad tiene que ver con lo estático de la estandarización de los parámetros curriculares de las propuestas pedagógicas de los libros de textos que suelen ser muy frecuentes y presentes en las aulas, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, e incluso ya en Educación Infantil. Frente a esto, resulta muy interesante la siguiente cita:

“La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología. El profesorado debe implicarse en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. Se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten el acceso a recursos virtuales.” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015).

Gundara (2014), en uno de sus últimos trabajos, aporta una idea de enorme trascendencia pedagógica en las escuelas del contexto europeo, y es que debemos abordar de forma emergente las cuestiones vinculadas con el terrorismo, la prevención de actitudes islamóforas, así como tratar en espacios escolares el desarrollo de debates pedagógicos sobre las interculturalidades y la globalización cultural. Esto, aunque parezca de enorme complejidad y dificultad, forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes, docentes y familias (Tupas, 2014) e influye en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El mundo ha cambiado y está cambiando muy rápidamente, y la sostenibilidad de modelos pedagógicos inclusivos depende de la construcción diaria de una mentalidad favorable a la valoración positiva de la diferencia cultural de forma combinada con el establecimiento de valores universales, de educación para la sostenibilidad y el planteamiento pedagógico holístico.

Algunos objetivos que podemos plantear en la línea de favorecer estilos de aprendizaje intercultural, y que tengan también una dimensión de educación personalizada en la interculturalidad, para el desarrollo de la educación intercultural en la práctica cotidiana (Essomba, 2008; García y Goeneche, 2009; García y Moreno, 2012; Leiva, 2015):

- Promover iniciativas encaminadas a la apertura del centro a la comunidad y el entorno, implicando a otros sectores de la sociedad, dinamizando la vida cultural del centro en su contexto, y colaborando con asociaciones de acogida y ayuda al inmigrante.
- Diseñar actividades complementarias y extraescolares que mejoren la integración del alumnado inmigrante en la vida escolar
- Recopilar, utilizar, intercambiar y desarrollar materiales para educar en un contexto intercultural a través de la plataforma educativa online de los centros educativos.
- Profundizar en la autoformación y el intercambio de ideas como mecanismo de mejora de las prácticas educativas en relación a la interculturalidad.





- Integrar la educación intercultural en el resto de planes implantados en los centros educativos.
- Realizar una formación de tipo colaborativa, intercambiando ideas y experiencias sobre el trabajo en clase en el tema intercultural a través de los foros de la plataforma educativa de los centros escolares, lo cual permite el análisis y reflexión con repercusión en el aula.
- Promover la búsqueda de apoyos y asesoramientos externos de expertos, miembros de asociaciones de ayuda a la inmigración, ONGs y Grupos de Investigación de Universidades y que participen en el proceso formativo a través de herramientas de comunicación, tanto presencial como de manera virtual a través de las webs de los centros educativos.
- Educar en los valores de respeto, tolerancia y solidaridad dentro del ámbito de las relaciones humanas en los centros educativos.
- Acoger adecuadamente al alumnado extranjero, a veces, dándoles la seguridad y confianza con la que, a menudo, no llegan al aula.
- Crear espacios de encuentro con el fin de reflexionar sobre los fines de la educación intercultural.
- Promover el respeto por todas las culturas.
- Proporcionar medios y actuaciones adecuadas al alumnado que no conoce la cultura del país de origen.
- Promover una autoimagen y autoestima positiva en el alumnado inmigrante.
- Potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los grupos minoritarios.

De todos estos objetivos, eminentemente dirigidos a la práctica intercultural a la escuela, es imprescindible destacar la necesidad de plantear la educación intercultural como un eje transversal en la diversidad de proyectos pedagógicos que muchos centros escolares desarrollan a la vez. Ahora bien, reconocer la posibilidad de trabajar interculturalidad conjuntamente con otras estrategias de desarrollo educativo como la educación para la paz, el desarrollo de las TIC en la escuela, el deporte escolar, educación compensatoria, etc; no implica aceptar que el desarrollo práctico de la interculturalidad, por sí sólo, no tenga suficiente calado pedagógico como para centrarse también de manera exclusiva en él. Es decir, es posible que muchos centros todavía se sientan “*confundidos*” con el desarrollo práctico intercultural al estar inmersos en una situación de pluralidad de proyectos y actuaciones educativas diferentes, y también son cada día más numerosos aquellos centros que se centran en la educación intercultural como su única fuente de reflexión y práctica educativa. Es lo que se puede definir como “*proyectitis*”, si me permiten esta apreciación valorativa subjetiva. Es decir, que haya centros que trabajen en multitud de proyectos y caer en una situación real de activismo sin fundamentación pedagógica sería ni rigor en los procesos de evaluación y calidad, es algo que puede perjudicar a aquellos centros, profesionales, entidades y familias que sí quieren apostar de manera decidida por la interculturalidad como elemento pedagógico potente (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). No estamos menospreciando ni mucho menos otros temas, y otras preocupaciones educativas,





obviamente legítimas y que no son incompatibles desde el punto de vista de la ética profesional. Lo que afirmamos es que el desarrollo de estilos de aprendizaje intercultural se constituyen en un vehículo privilegiado para trabajar muchísimos valores, principios y prácticas escolares de enorme potencialidad para ir generando una educación moderna, una educación inclusiva que, ni que decir tiene, y tal como subraya Soriano (2007), requiere un alto grado de motivación y de compromiso pedagógico.

Reflexiones finales

La interculturalidad es un concepto pedagógico polisémico que hace referencia a la valoración positiva de la diversidad cultural a la vez que favorece espacios socioeducativos de diálogo, enriquecimiento y fructífero intercambio cultural y emocional. No podemos olvidar que la escuela está en pleno proceso de *metamorfosis identitaria*, y requiere un proceso continuo de búsqueda de sus esencias para dar respuesta pedagógica a las necesidades personales de todos los estudiantes y de sus familias (Leiva, 2015). Hablar de esencias pedagógicas nos remite a la idea de que ya no es posible hablar de un único modelo de interculturalidad, sino de varias *interculturalidades*, donde el elemento o clave emocional atraviesa metodologías y trayectorias didácticas para poder reconstruir una escuela moderna, innovadora e inclusiva.

La convivencia escolar se torna, en la actualidad, en una construcción emergente e ineludible para hacer de forma práctica y dinámica democracia. Los estudiantes requieren y necesitan vivir democracia en las aulas y en las escuelas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y complejas (Escarbajal, 2015). Tal y como plantea Ormaechea (2014), las viejas recetas pedagógicas basadas en la mera uniformización curricular o en la simple administración de un currículum hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural, donde emerge con fuerza la idea de los estilos de aprendizaje intercultural.

Así, los estilos de aprendizaje en contextos educativos de interculturalidad deben ser investigados fehacientemente porque la propia interculturalidad supone un cambio de mirada pedagógica sobre las funciones de la escuela. Es decir, valorar positivamente la diversidad cultural supone poner en valor aquellos que nos diferencia y apreciar lo que nos une en espacios educativos que son plurales y donde la diversidad significa riqueza y aprendizaje compartido. Dicho esto, y aunque nos hemos centrado en valorar los estilos de aprendizaje del alumnado inmigrante, quizás el objetivo de futuros estudios de investigación en el ámbito de la pedagogía intercultural se sitúe en comprender si existen realmente diferencias entre cómo aprenden alumnos inmigrantes y autóctonos, y si estas diferencias, que consideramos que serán poco apreciables por este factor, inciden en la posibilidad de que la propia interacción intercultural contribuya a la confluencia de nuevas formas, no sólo de aprender, sino también de enseñar y vivir el espacio educativo como un lugar de innovación y cambio, y, por supuesto, de respeto, diálogo intercultural y solidaridad (Soriano, 2011).





Este es el reto, y también un desafío para que sean las escuelas como comunidades de aprendizaje las que indaguen en sus propias realidades como organismos vivos, como instancias que aprenden y que subrayan el carácter comunitario de la propuesta pedagógica intercultural como aquella que va dirigida a toda la comunidad escolar, y no únicamente al alumnado de origen inmigrante.

En definitiva, la interculturalidad o las interculturalidades son, hoy en día, una competencia clave que debe ser abordada en la escuela por los docentes y también en otras instancias como la familiar y la comunitaria. No se trata de conocer culturas, ya que estamos viviendo procesos de hibridación cultural casi sin darnos cuenta; sino de ofrecer herramientas didácticas para que los más jóvenes vayan creando y recreando itinerarios de desarrollo competencial intercultural que les sirva para su crecimiento y bienestar personal y comunitario.

Referencias bibliográficas.

- Alonso, M. C. (1992). Educación Intercultural y Estilos de Aprendizaje. *X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía y Diputación Provincial de Salamanca.
- Bash, L. (2014a). The globalisation of fear and the construction of the intercultural imagination. *Intercultural Education*, 25 (2), 77-84.
- Calderero, J. F. (2014). *Educar no es domesticar*. Madrid: Sekotia.
- Díaz, E. M. (2011). *El factor actitudinal en la atención a la diversidad*. Grupo FORCE. Granada.
- Escarbajal, A. (2015) *Comunidades interculturales y democráticas*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Esteban, M., y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31 (2), 173-185.
- Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Gundara, J. S. (2014). Global and civilisational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, 25 (2), 114-127.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, R., García, J.A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Huguet, Á., Chireac, S. M., Navarro, J. L., y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23 (3), 355-370.
- Jiménez, J. S., y González, D. S. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA. *Revista de educación*, 358, 382-405.





- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lalueza, J. L., y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24 (2), 131-135.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Spicum. Málaga.
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Marton, F., y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. J. Hounsell, and N. J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (64-79). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, 29 de Enero de 2015)
- Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education*, 25 (4), 334-335.
- Rascon, M. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Málaga: SPICUM. Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrante en EE. UU. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329-355.
- Rodríguez, R. M. (2011). Discontinuidad cultural: Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula abierta*, 39 (1), 69-80.
- Rodríguez, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13 (1), 101-123.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16 (1), 63-83.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol 1*. New York: Academic Press.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas: un compromiso educativo. En E. Soriano, *Educación para la convivencia intercultural* (99-126). La Muralla. Madrid.
- Soriano, E. (2011). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano. *El valor de la educación en un mundo globalizado* (69-92). Madrid: La Muralla.
- Sotomayor, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Universidad de Granada. Granada.

