



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

La educación intercultural en Ciencias Sociales,
Geografía e Historia. Evaluación de un programa de
intervención en Educación Secundaria Obligatoria

Volumen I

D^a. Rita María Matencio López

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

La educación intercultural en Ciencias Sociales,
Geografía e Historia. Evaluación de un programa de
intervención en Educación Secundaria Obligatoria

Volumen I

Directores:

Dr. Pedro Miralles Martínez
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales

Dra. Francisca José Serrano Pastor
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

D^a. Rita María Matencio López

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

La educación intercultural en Ciencias Sociales,
Geografía e Historia. Evaluación de un programa de
intervención en Educación Secundaria Obligatoria

Volumen II

D^a. Rita María Matencio López

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

La educación intercultural en Ciencias Sociales,
Geografía e Historia. Evaluación de un programa de
intervención en Educación Secundaria Obligatoria

Volumen II

Directores:

Dr. Pedro Miralles Martínez
Área Didáctica de las Ciencias Sociales

Dra. Francisca José Serrano Pastor
Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

D^a. Rita María Matencio López

2017

AGRADECIMIENTOS

Este apartado solo se puede elaborar escribiendo la palabra generosidad. El significado que hay detrás de ella es el denominador común de todas las personas que han hecho posible esta tesis.

Agradezco a mis directores de tesis, Dr. Pedro Miralles y Dra. Francisca José Serrano, sus consejos, indicaciones, correcciones y críticas que guiaron el desarrollo de este trabajo. Han sido esenciales para marcar la hoja de ruta, compartiendo su tiempo y su conocimiento.

A las familias y profesorado del IES Poeta Sánchez Bautista por ser parte relevante de este trabajo con sus aportaciones y reflexiones. Y especialmente, al alumnado de este centro, mis alumnos y alumnas, verdaderos protagonistas de esta investigación por regalarme argumentos, sonrisas y motivación suficiente para conseguir que el horizonte intercultural nos haga caminar.

A mis amigos y compañeros del grupo de discusión, María José Sánchez Pravia, Ana Ruiz, Alejandro Egea, María José Guillén y Carlos Iluminado, por compartir valiosas reflexiones, reconociendo que la experiencia docente es producto de muchos ensayos, y también de errores y responsabilidades asumidas.

A mi familia y mis amigos por su aliento y cariño. A Fulgencio, mi compañero de vida por su apoyo constante e incondicional, así como su infinita paciencia.

A mis padres, José Miguel y Carmen, fuente inagotable de inspiración de mi vida. Ellos me enseñaron que la vida es una polifonía de saberes y de afectos. Con ellos descubrí a leer en el rostro de las personas las distintas capacidades y sensibilidades.

A todos vosotros, gracias.

ÍNDICE

Volumen I

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1.1. Planteamiento del problema de investigación.....	19
1.2. Antecedentes	20
1.2.1. Legislación en educación intercultural.....	21
1.2.2. Investigaciones sobre educación intercultural	26
1.2.3. Origen de la selección del problema de investigación	33
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.....	37
2.1. Nuestra sociedad multicultural	37
2.1.1. Globalización, inmigración y educación.....	46
2.2. El discurso de la diversidad cultural en el ámbito escolar	53
2.2.1. El concepto de cultura.....	56
2.2.2. El tratamiento de la diversidad cultural. Dimensiones y paradigmas. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural e intercultural	63
2.2.3. Los modelos para atender a la diversidad cultural en el entorno escolar y su concreción práctica.....	72
2.3. Recapitulando: a modo de reflexión	84
CAPÍTULO 3. REPENSAR LA EDUCACIÓN: UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	87
3.1. Apuntes para aprender a convivir interculturalmente en la institución escolar	87
3.2. Lo intercultural en las aulas multiculturales	105
3.2.1. Definiciones de educación intercultural.....	105
3.2.2. Claves de la educación intercultural	107
3.3. La competencia intercultural.....	126
3.3.1. Dimensiones de la competencia intercultural	139
3.4. Recapitulando: a modo de reflexión	157
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	161
4.1. El aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, una buena herramienta para acercarnos a la diversidad cultural	161
4.1.1. Propuestas para visibilizar la diversidad cultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	167

4.2. El profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la educación intercultural	186
4.2.1. De la teoría a la praxis: la acción docente en educación intercultural	186
4.2.2. La necesidad en formación intercultural del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	204
4.2.3. El profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la competencia intercultural	212
4.3. Hacia un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria	227
4.3.1. Los objetivos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	241
4.3.2. Los contenidos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	243
4.3.3. Las actividades en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	247
4.3.4. Las estrategias metodológicas en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	251
4.3.5. Los recursos y materiales didácticos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	258
4.4. Recapitulando: a modo de reflexión	263
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	269
5.1. Objetivos específicos	269
5.2. Hipótesis de la investigación	270
5.2.1. Fase de evaluación del contexto.....	271
5.2.2. Fase de evaluación de producto	292
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	295
6.1. Enfoque de la investigación	295
6.2. Diseño de la investigación	300
6.2.1. El modelo de evaluación CIPP.....	301
6.2.1.1. Fase de diagnóstico: evaluación del contexto.....	304
6.2.1.2. Fase de diseño del programa: evaluación de entrada	306
6.2.1.3. Fase de implementación del programa: evaluación de proceso	307
6.2.1.4. Fase sumativa: evaluación de producto	310
6.2.2. El plan de evaluación	311
6.3. Contexto y participantes	316
6.3.1. Contexto y participantes de la fase de diagnóstico	318
6.3.1.1. Alumnado	318

6.3.1.2. Profesorado	320
6.3.1.3. Familias	323
6.3.2. Contexto y participantes de las fases de implementación y sumativa	326
6.4. Recogida de información: criterios, instrumentos y procedimientos.....	327
6.4.1. Los criterios de evaluación e indicadores que orientan la recogida de información	327
6.4.2. Los instrumentos y los procedimientos de recogida de información.....	339
6.4.2.1. Los cuestionarios de competencia intercultural administrados al alumnado, docentes y familias del centro.....	340
6.4.2.2. Grupo de discusión	346
6.4.2.3. El diario de campo	347
6.4.2.4. Producciones del alumnado	348
6.4.2.5. Cuestionario abierto de reflexión en competencia intercultural	348
6.4.2.6. Cuestionario abierto de concepciones del alumnado en competencia intercultural.....	349
6.4.2.7. Test de aprendizaje	349
6.4.2.8. Escala de competencia comunicativa intercultural de valoración de la competencia intercultural comportamental	350
6.4.2.9. Escala de valoración de la competencia intercultural general	350
6.4.2.10. Escala de valoración del programa	351
6.5. Tratamiento y análisis de la información.....	351
6.5.1. Tratamiento y análisis de la información cuantitativa	351
6.5.2. Tratamiento y análisis de la información cualitativa	354
CAPÍTULO 7. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO (CIA), PROFESORADO (CIP) Y FAMILIAS (CIF).....	357
7.1. Aspectos comunes del proceso de elaboración y validación del Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA), Profesorado (CIP) y Familias (CIF).....	357
7.2. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA) 361	
7.2.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables	361
7.2.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA) por expertos.....	368
7.2.2.1. Valoración de los jueces	368
7.2.2.2. Observaciones de los expertos.....	372
7.2.2.3. Fiabilidad interjueces.....	373

7.2.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones	373
7.2.3. Cuestionario intercultural del alumnado (CIA) definitivo	377
7.2.4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)	385
7.2.5. Proceso de validación: Análisis factorial de componentes principales.....	386
7.3. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP).....	404
7.3.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables	404
7.3.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP) por expertos	409
7.3.2.1. Valoración de los jueces	409
7.3.2.2. Observaciones de los expertos.....	412
7.3.2.3. Fiabilidad interjueces.....	413
7.3.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones	413
7.3.3 Cuestionario intercultural del profesorado (CIP) definitivo	415
7.3.4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)	425
7.3.5. Proceso de validación: análisis factorial de componentes principales.....	425
7.4. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural de las familias (CIF)	437
7.4.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural de las familias (CIF): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables	437
7.4.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural de las familias (CIF) por los expertos	442
7.4.2.1. Valoración de los jueces	442
7.4.2.2. Observaciones de los expertos.....	446
7.4.2.3. Fiabilidad interjueces.....	447
7.4.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones	448
7.4.3. Cuestionario intercultural de las familias (CIF) definitivo	450
7.4.4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)	457
7.4.5. Proceso de validación: Análisis Factorial de Componentes Principales.....	457
7.5. Recapitulando: a modo de reflexión	463
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE DIAGNÓSTICO (EVALUACIÓN DEL CONTEXTO).....	465
8.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	469
8.1.1. Valorar la diversidad cultural en la sociedad	470

8.1.1.1. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según el alumnado	470
8.1.1.2. A modo de conclusión	473
8.1.1.3. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según las familias	476
8.1.1.4. A modo de conclusión	481
8.1.1.5. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según el profesorado	483
8.1.1.6. A modo de conclusión	488
8.1.2. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural	490
8.1.2.1. Análisis de la perspectiva de las familias ante la diversidad cultural según el alumnado	490
8.1.2.2. A modo de conclusión	493
8.1.3. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales	496
8.1.3.1. Análisis de la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales según el alumnado	496
8.1.3.2. A modo de conclusión	499
8.1.4. Determinar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono	502
8.1.4.1. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en la sociedad según el alumnado autóctono	502
8.1.4.2. A modo de conclusión	504
8.1.5. Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad	506
8.1.5.1. Análisis de los estereotipos de los grupos culturalmente minoritario en la sociedad según el alumnado	506
8.1.5.2. A modo de conclusión	510
8.1.5.3. Análisis de los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad según las familias	511
8.1.5.4. A modo de conclusión	515
8.1.6. A modo de discusión	516
8.2. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo	517
8.2.1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje	519

8.2.1.1. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según el alumnado autóctono	519
8.2.1.2. A modo de conclusión	521
8.2.1.3. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según las familias	523
8.2.1.4. A modo de conclusión	531
8.2.1.5. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según el profesorado	533
8.2.1.6. A modo de conclusión	538
8.2.2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo...	540
8.2.2.1. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según el alumnado autóctono	540
8.2.2.2. A modo de conclusión	542
8.2.2.3. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según las familias	543
8.2.2.4. A modo de conclusión	549
8.2.2.5. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según el profesorado	552
8.2.2.6. A modo de conclusión	557
8.2.3. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica.....	559
Los participantes en este caso son el profesorado.....	559
8.2.3.1. Análisis de la diversidad cultural en la actividad académica según el profesorado	559
8.2.3.2. A modo de conclusión	562
8.2.4. Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro.....	564
8.2.4.1. Análisis de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro según el profesorado	564
8.2.4.2. A modo de conclusión	567
8.2.5. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.....	568
La variable obtiene respuesta a través de la participación del profesorado.	568
8.2.5.1. Análisis de las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico según el profesorado	568
8.2.5.2. A modo de conclusión	571
8.2.6. Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo	573

8.2.6.1. Análisis de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo según las familias	573
8.2.6.2. A modo de conclusión	576
8.2.7. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo	578
8.2.7.1. Análisis de las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo según las familias.....	578
8.2.7.2. A modo de conclusión	585
8.2.7.3. Análisis de las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo según profesorado	588
8.2.7.4. A modo de conclusión	592
8.2.8. A modo de discusión	594
8.3. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural	597
8.3.1. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.....	599
8.3.1.1. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según el alumnado	599
8.3.1.2. A modo de conclusión	602
8.3.1.3. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según las familias	606
8.3.1.4. A modo de conclusión	612
8.3.1.5. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según, el profesorado.....	614
8.3.1.6. A modo de conclusión	617
8.3.2. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula	618
8.3.2.1. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según el alumnado	619
8.3.2.2. A modo de conclusión	621
8.3.2.3. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según las familias.....	622
8.3.2.4. A modo de conclusión	626
8.3.2.5. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según el profesorado	628
8.3.2.6. A modo de conclusión	630
8.3.3. Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural.....	631

8.3.3.1. Análisis de la contribución del centro a la competencia intercultural según las familias	631
8.3.3.2. A modo de conclusión	641
8.3.3.3. Análisis de la contribución del centro a la competencia intercultural según el profesorado	645
8.3.3.4. A modo de conclusión	649
8.3.4. Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	652
8.3.4.1. Análisis de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia según el alumnado	653
8.3.4.2. A modo de conclusión	655
8.3.4.3. Análisis de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia según las familias	658
8.3.4.4. A modo de conclusión	664
8.3.5. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono	666
8.3.7. Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias	680
8.3.7.1. Análisis del grado de responsabilidad educativa de las familias según las familias	680
8.3.7.2. A modo de conclusión	685
8.3.8. Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo	688
8.3.8.1. Análisis de las expectativas de las familias hacia el centro educativo .	688
8.3.8.2. A modo de conclusión	695
8.3.9. Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural	698
8.3.9.1. Análisis de la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural.....	698
8.3.9.2. A modo de conclusión	702
8.3.10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo	704
8.3.10.1. Análisis de la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo según el profesorado	704
8.3.10.2. A modo de conclusión	707
8.3.11. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural	709
8.3.11.1. Análisis del nivel de implementación del currículo intercultural según el profesorado	709
8.3.11.2. A modo de conclusión	714
8.3.12. Identificar el estilo de enseñanza	717

8.3.12.1. Análisis del estilo de enseñanza según el profesorado	717
8.3.12.2. A modo de conclusión	724
8.3.13. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.....	728
8.3.13.1. Análisis de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario según el profesorado	728
8.3.13.2. A modo de conclusión	733
8.3.14. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural	735
8.3.14.1. Análisis de los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural según el profesorado	735
8.3.14.2. A modo de conclusión	739
8.3.15. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural	741
8.3.15.1. Análisis de la necesidad de formación en educación intercultural según el profesorado	741
8.3.15.2. A modo de conclusión	744
8.3.16. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural	745
8.3.16.1. Análisis del nivel de competencia en educación intercultural del profesorado	745
8.3.16.2. A modo de conclusión	749
8.3.17. Conocer el tipo de formación en educación intercultural	752
8.3.17.1. Análisis del tipo de formación en educación intercultural del profesorado	752
8.3.17.2. A modo de conclusión	755
8.3.18. Descubrir el prototipo de alumnado ideal	757
8.3.18.1. Análisis del prototipo de alumnado ideal del profesorado	757
8.3.18.2. A modo de conclusión	760
8.3.19. Identificar el prototipo de profesorado ideal.....	763
8.3.19.1. Análisis del prototipo de profesorado ideal según profesorado	763
8.3.19.2. A modo de conclusión	765
8.3.20. A modo de discusión.....	768

Volumen II

8.4. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural.....	775

8.4.1. Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os.....	776
8.4.1.1. Análisis de la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os según el alumnado autóctono	776
8.4.1.2. A modo de conclusión	778
8.4.1.3. Análisis de la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os según las familias	779
8.4.1.4. A modo de conclusión	785
8.4.2. Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.....	787
8.4.2.1. Análisis de las actitudes y las habilidades interculturales del alumnado	788
8.4.2.2. A modo de conclusión	793
8.4.3. Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad	797
8.4.3.1. Análisis del nivel de compromiso social y de solidaridad del alumnado	797
8.4.3.2. A modo de conclusión	799
8.4.4. Conocer la utilización de redes sociales con fines interculturales	801
8.4.4.1. Análisis de la utilización de las redes sociales con fines interculturales del alumnado	801
8.4.4.2. A modo de conclusión	803
8.4.5. Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	803
8.4.5.1. Análisis del grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante.....	804
8.4.5.2. A modo de conclusión	812
8.4.6. Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	818
8.4.6.1. Análisis del grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante.....	819
8.4.6.2. A modo de conclusión	825
8.4.7. Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	828
8.4.7.1. Análisis del origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.....	828
8.4.7.2. A modo de conclusión	830
8.4.8. Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	831

8.4.8.1. Análisis de las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante.....	831
8.4.8.2. A modo de conclusión	837
8.4.9. Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.....	840
8.4.9.1. Análisis de la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.....	840
8.4.9.2. A modo de conclusión	844
8.4.10. Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias.....	847
8.4.10.1. Análisis del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	847
8.4.10.2. A modo de conclusión	853
8.4.11. Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os	856
8.4.11.1. Análisis del grado de tolerancia de las familias hacia el contacto intercultural de sus hijas/os	856
8.4.11.2. A modo de conclusión	861
8.4.12. A modo de discusión.....	863
8.5. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural	864
8.5.1. Presentación de los resultados.....	865
8.5.2. A modo de discusión.....	903
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE ENTRADA). Análisis e interpretación del objetivo específico 2.1 Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado.....	909
9.1. Fundamentación teórica y justificación del programa	913
9.1.1. Fundamentación epistemológica	918
9.1.2. Los criterios psicopedagógicos	920
9.2. Las competencias	923
9.2.1. Las competencias básicas.....	924
9.2.2. La competencia intercultural.....	931
9.3. Los objetivos.....	937
9.3.1. Los objetivos básicos, generales y específicos	937
9.3.2. Contribución de los objetivos generales de etapa y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los objetivos del programa	940

9.4. Los contenidos	950
9.4.1. Los criterios de selección de los contenidos	950
9.4.2. Los tipos de contenidos	951
9.4.3. La conexión entre los objetivos y los contenidos del programa	953
9.4.4. La conexión entre las fases de aplicación del programa y los contenidos de los bloques de las actividades de enseñanza-aprendizaje	954
9.5. Las actividades de enseñanza-aprendizaje	955
9.5.1. Los criterios de selección de las actividades	955
9.5.2. La propuesta de actividades	958
9.5.3. Relación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la competencia intercultural que desarrollan	985
9.6. La metodología	987
9.6.1. Los procedimientos metodológicos	989
9.6.1.1 Los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	989
9.6.1.2. El aprendizaje cooperativo	990
9.6.1.3. El aprendizaje experiencial: historias de vida	992
9.6.2. Adecuación de los procedimientos metodológicos a los tipos de contenidos	993
9.7. Los materiales y recursos didácticos	994
9.8. La organización y secuenciación del programa	995
9.9. Las medidas de atención a la diversidad	999
9.10. La evaluación	1001
9.10.1. Los criterios de evaluación	1002
9.10.2. Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación	1004
9.10.3. Los procedimientos, las técnicas de evaluación y los instrumentos de evaluación	1007
CAPÍTULO 10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE PROCESO)	1009
10.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa	1010
10.1.1. Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado	1013
10.1.1.1. Conexión de la evaluación de diagnóstico con la evaluación procesal través del análisis del Cuestionario de reflexión intercultural al alumnado	1013
10.1.1.2. Grado de mejora de la competencia intercultural cognitiva	1039
10.1.1.3. Grado de mejora de la competencia intercultural afectiva	1054
10.1.1.4. Grado de mejora de la competencia intercultural comportamental ..	1124

10.1.1.5. Análisis comparativo de la competencia intercultural a través del cuestionario abierto de las concepciones acerca de la competencia intercultural: pretest y posttest	1126
10.1.2. Desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.....	1142
10.1.2.1. Análisis del diario de campo de la investigadora	1143
10.1.2.1.1. Conociendo la espacialidad y la temporalidad	1143
10.1.2.1.2. Reconociendo el conflicto y el consenso, el cambio y la continuidad	1144
10.1.2.1.3. Descubriendo la intencionalidad	1147
10.1.2.1.4. Comprendiendo la interdependencia: causalidad múltiple	1149
10.1.2.2. Análisis de las producciones de actividades de formato corto	1150
10.1.2.2.1. Conociendo la espacialidad y la temporalidad	1150
10.1.2.2.2. Reconociendo el conflicto y consenso.....	1157
10.1.2.2.3. Descubriendo la intencionalidad	1162
10.1.2.2.4. Comprendiendo la interdependencia: causalidad múltiple	1164
10.1.2.3. Análisis del trabajo de investigación	1170
10.1.2.3.1. Desarrollo del principio científico-didáctico de la espacialidad ...	1171
10.1.2.3.2. Desarrollo de los principios científico-didáctico de cambio/continuidad	1181
10.1.2.3.3. Desarrollo de los principios científico-didácticos del consenso/conflicto	1202
CAPÍTULO 11. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE POST IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE PRODUCTO)	1207
11.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.1. Valorar la viabilidad del programa	1210
11.1.1. Síntesis de la aplicación del programa	1211
11.1.2. ¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?.....	1224
11.1.3. ¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa? ...	1227
11.1.4. ¿Cómo reacciona el alumnado ante programa?	1231
11.2. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa	1239
11.2.1. Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa	1240
11.3. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.....	1247

11.3.1. Elementos que han favorecido o dificultado la aplicación del programa	1248
11.4. A modo de discusión.....	1254
CAPÍTULO 12. A MODO DE CONCLUSIÓN. REFLEXIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	1259
12.1. Objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado).....	1266
12.2. Objetivo específico 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo.	1269
12.3. Objetivo específico 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural.	1275
12.4. Objetivo específico 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural	1285
12.5. Objetivo específico 1.5. Identificar la teoría y praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural (docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).....	1292
12.6. Objetivo específico 2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado.	1296
12.7. Objetivo específico 3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa.....	1297
12.8. Objetivo específico 4.1. Valorar la viabilidad del programa.....	1309
12.9. Objetivo específico 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.....	1314
12.10. Objetivo específico 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.	1316
12.11. Reflexiones finales, limitaciones y propuestas de mejora	1317
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1325
ANEXOS	1365
I. ÍNDICE E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	1365

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temáticas estudiadas en relación con la educación intercultural.....	29
Tabla 2. Ámbitos de investigación en Pedagogía Intercultural.	30
Tabla 3. Extranjeros inscritos en España por grupos de países y sexo.....	42
Tabla 4. Extranjeros inscritos en España por países (principales nacionalidades).....	43
Tabla 5. Extranjeros inscritos en España por CCAA. Datos 1 enero 2015. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de la CA en E. Régimen General no universitarias y titularidad de los centros (Curso 2014-15).	43
Tabla 6. Significados del concepto de cultura.	58
Tabla 7. Rasgos constitutivos de diferenciación cultural.	59
Tabla 8. Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativo desarrollados como respuesta a la diversidad cultural.....	65
Tabla 9. Paradigmas educativos como continuum en función de las teorías sociales, ideologías sociopolíticas y relaciones entre culturas.	65
Tabla 10. Relación entre enfoques multiculturales y modelos educativos.....	69
Tabla 11. Relación entre enfoques multiculturales y modelos educativos.....	71
Tabla 12. Tipos de discursos en los estudios interculturales.	89
Tabla 13. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta terminológica y conceptual.	109
Tabla 14. Comparativa entre el planteamiento multiculturalista e intercultural.	121
Tabla 15. Lo que es y no es interculturalidad.	122
Tabla 16. Lo que es y no es interculturalidad.	123
Tabla 17. Características de una persona competente interculturalmente.	137
Tabla 18. Dimensiones de la competencia intercultural.	140
Tabla 19. Evolución del desarrollo moral y social de los alumnos de Secundaria.....	157
Tabla 20. Conceptos sociales según diversos autores.	171
Tabla 21. Criterios e indicadores para evaluar el pensamiento social crítico.....	176
Tabla 22. Teorías declaradas y teorías en uso del ejercicio de la docencia.	193
Tabla 23. Ejemplos de indicadores asociados a cada una de las competencias en las tres dimensiones identificadas.....	216
Tabla 24. Competencias que debe adquirir el docente.	218
Tabla 25. Los objetivos de la formación intercultural.	222
Tabla 26. Modelos de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural.	224
Tabla 27. Indicadores de evaluación de un programa de formación intercultural.	226
Tabla 28. Cambios organizativos interculturales.	239
Tabla 29. Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario del alumnado (CIA) para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).	271
Tabla 30. Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario del profesorado (CIP), para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).	277
Tabla 31. Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario de las familias (CIF), para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).	285
Tabla 32. Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión, según el modelo CIPP.....	301

Tabla 33. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con sus primeros cuatro objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.	312
Tabla 34. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con su último objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.	312
Tabla 35. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa de entrada y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.....	313
Tabla 36. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del proceso y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.....	314
Tabla 37. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con su primer objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.	315
Tabla 38. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con sus dos últimos objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.	315
Tabla 39. Relación entre el objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.....	328
Tabla 40. Relación entre el objetivo específico 1.2: Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.....	328
Tabla 41. Relación entre el objetivo específico 1.3: Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.....	329
Tabla 42. Relación entre el objetivo específico 1.4: Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y, familias) ante el encuentro intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	331
Tabla 43. Relación entre el objetivo específico 1.5: Identificar la teoría y la praxis del profesorado de CCSS, G ^a e H ^a en la promoción de la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	332
Tabla 44. Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	333
Tabla 45. Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	334

Tabla 46. Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	335
Tabla 47. Relación entre el objetivo operativo 3.1.: Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	336
Tabla 48. Relación entre el objetivo específico 4.1.: Valorar la viabilidad del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.....	337
Tabla 49. Relación entre el objetivo específico 4.2.: Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	338
Tabla 50. Relación entre el objetivo específico 4.3.: Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.	339
Tabla 51. Vinculación entre los instrumentos de información, los participantes y fase de evaluación.....	339
Tabla 52. Identificación de las hipótesis con la naturaleza de sus variables.	353
Tabla 53. Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	364
Tabla 54. Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	364
Tabla 55. Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	365
Tabla 56. Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	366
Tabla 57. Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	367
Tabla 58. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario del alumnado (CIA).....	371
Tabla 59. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuesta de las preguntas del cuestionario del alumnado (CIA).	371
Tabla 60. Observaciones efectuadas y frecuencias de las mismas por los expertos al cuestionario del alumnado (CIA).	372
Tabla 61. Identificación de las necesidades detectadas y propuestas de mejora de los jueces al cuestionario del alumnado (CIA).....	374
Tabla 62. Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes. ...	378

Tabla 63. Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.	379
Tabla 64. Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.	380
Tabla 65. Relación entre la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.	381
Tabla 66. Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográficas con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.	384
Tabla 67. Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	387
Tabla 68. Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	388
Tabla 69. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	389
Tabla 70. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	390
Tabla 71. Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	390
Tabla 72. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	391
Tabla 73. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	392
Tabla 74. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	392
Tabla 75. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	393
Tabla 76. Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	393
Tabla 77. Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	393
Tabla 78. Relación del factor 12 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	394
Tabla 79. Relación del factor 13 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.	394
Tabla 80. Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.	395
Tabla 81. Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.	396
Tabla 82. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.	397
Tabla 83. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.	397
Tabla 84. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.	398
Tabla 85. Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	398
Tabla 86. Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	399
Tabla 87. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	400

Tabla 88. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	401
Tabla 89. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	401
Tabla 90. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	402
Tabla 91. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	402
Tabla 92. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	403
Tabla 93. Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	403
Tabla 94. Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	403
Tabla 95. Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.	403
Tabla 96. Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	406
Tabla 97. Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	407
Tabla 98. Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	407
Tabla 99. Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.	408
Tabla 100. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario del profesorado (CIP).	411
Tabla 101. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuesta del cuestionario del profesorado (CIP).	412
Tabla 102. Observaciones y frecuencias de las mismas efectuadas por los expertos al cuestionario del profesorado (CIP).	412
Tabla 103. Necesidades detectadas y propuestas de mejora de los jueces al cuestionario del profesorado (CIP).	413
Tabla 104. Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).	415
Tabla 105. Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).	418
Tabla 106. Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, con subdimensiones, sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).	418
Tabla 107. Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).	425

Tabla 108. Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	426
Tabla 109. Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	428
Tabla 110. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	431
Tabla 111. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	432
Tabla 112. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	433
Tabla 113. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	435
Tabla 114. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	435
Tabla 115. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	435
Tabla 116. Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	436
Tabla 117. Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	436
Tabla 118. Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	436
Tabla 119. Relación del factor 12 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	437
Tabla 120. Relación del factor 13 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).....	437
Tabla 121. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.	439
Tabla 122. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.	440
Tabla 123. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.	440
Tabla 124. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.	441
Tabla 125. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.	442
Tabla 126. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario de las familias (CIF).....	445
Tabla 127. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación otorgados por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuestas del cuestionario de las familias (CIF).....	446
Tabla 128. Observaciones efectuadas y frecuencias de las mismas por los expertos al cuestionario de las familias (CIF).....	447

Tabla 129. Necesidades detectadas y propuestas de mejora de los expertos al cuestionario de las familias (CIF).....	448
Tabla 130. Relación de la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).	451
Tabla 131. Relación de la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).	452
Tabla 132. Relación de la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).	453
Tabla 133. Relación de la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).	455
Tabla 134. Relación de la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).	456
Tabla 135. Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	458
Tabla 136. Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	459
Tabla 137. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	460
Tabla 138. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	461
Tabla 139. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	461
Tabla 140. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	462
Tabla 141. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	462
Tabla 142. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.....	463
Tabla 143. Relación entre el tipo de evaluación y tipo de decisión en las fases del modelo CIPP.....	465
Tabla 144. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar las minorías culturales en la sociedad integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	474
Tabla 145. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	481
Tabla 146. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	488
Tabla 147. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable La perspectiva de las familias, según el alumnado, ante el contacto intercultural, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	494
Tabla 148. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable La influencia del contexto residencial ante las minorías culturales, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	500
Tabla 149. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.	505

Tabla 150. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.	510
Tabla 151. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.....	515
Tabla 152. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	522
Tabla 153. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	531
Tabla 154. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	538
Tabla 155. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción de la diversidad cultural del centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.	542
Tabla 156. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.	550
Tabla 157. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el centro, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.	557
Tabla 158. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la actividad académica, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.	563
Tabla 159. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	567
Tabla 160. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	572
Tabla 161. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.	576
Tabla 162. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	586
Tabla 163. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.....	593
Tabla 164. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	603

Tabla 165. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	612
Tabla 166. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	617
Tabla 167. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	621
Tabla 168. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	627
Tabla 169. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	630
Tabla 170. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	642
Tabla 171. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	649
Tabla 172. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a , integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	656
Tabla 173. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	664
Tabla 174. Identificación de la pregunta Cita algún acontecimiento histórico de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	666
Tabla 175. Identificación de la pregunta Cita algunos regímenes políticos de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	667
Tabla 176. Identificación de la pregunta Cita algunos relieves, ríos y climas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	668
Tabla 177. Identificación de la pregunta Cita algunos monumentos histórico-artísticos de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	668
Tabla 178. Identificación de la pregunta Cita algunos personajes de la política, música, pintura, deporte de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	669
Tabla 179. Identificación de la pregunta Cita algunas comidas típicas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	669
Tabla 180. Identificación de la pregunta Cita algunas fiestas típicas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	670

Tabla 181. Identificación de la pregunta Cita algún acontecimiento histórico del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	670
Tabla 182. Identificación de la pregunta Cita algunos regímenes políticos del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	671
Tabla 183. Identificación de la pregunta Cita algún relieve, ríos y climas del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	671
Tabla 184. Identificación de la pregunta Cita algunos monumentos históricos del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	672
Tabla 185. Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	672
Tabla 186. Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	673
Tabla 187. Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	673
Tabla 188. Identificación de la pregunta Cita algún hecho histórico de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	674
Tabla 189. Identificación de la pregunta Cita algún hecho histórico de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	674
Tabla 190. Identificación de la pregunta Cita el régimen político de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	675
Tabla 191. Identificación de la pregunta Cita el régimen político de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	675
Tabla 192. Identificación de la pregunta Cita algún relieve, río y clima de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	675
Tabla 193. Identificación de la pregunta Cita algún relieve, río y clima de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	676
Tabla 194. Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	676
Tabla 195. Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.	677
Tabla 196. Identificación de la pregunta Cita algún monumento histórico de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	678

Tabla 197. Identificación de la pregunta Cita algún monumento histórico de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	678
Tabla 198. Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	678
Tabla 199. Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	679
Tabla 200. Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	679
Tabla 201. Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.....	680
Tabla 202. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	686
Tabla 203. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	695
Tabla 204. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.....	702
Tabla 205. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	708
Tabla 206. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	714
Tabla 207. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar el estilo de enseñanza, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.....	724
Tabla 208. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.....	733
Tabla 209. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	739
Tabla 210. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Verificar la necesidad de formación en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	744
Tabla 211. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el nivel de competencia en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	749
Tabla 212. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el tipo de formación en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	756

Tabla 213. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir el prototipo de alumnado ideal, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	760
Tabla 214. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar el prototipo de profesorado ideal, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.	766
Tabla 215. Efectos del agrupamiento homogéneo.....	769
Tabla 216. Efectos del agrupamiento heterogéneo.....	770
Tabla 217. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	778
Tabla 218. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os de su hija/o, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	785
Tabla 219. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	793
Tabla 220. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	800
Tabla 221. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la utilización de redes sociales con fines interculturales, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	803
Tabla 222. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	812
Tabla 223. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	825
Tabla 224. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	830
Tabla 225. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	838
Tabla 226. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	845
Tabla 227. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.....	853
Tabla 228. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto de sus hijas/os, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.	861
Tabla 229. Relación entre las categorías y las preguntas asociadas del grupo de discusión.	866
Tabla 230. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n.º 1.	868
Tabla 231. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 2.	873
Tabla 232. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 3.	875
Tabla 233. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 4.	877

Tabla 234. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n.º 5.	877
Tabla 235. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n.º 6.	880
Tabla 236. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 7.	882
Tabla 237. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 8.	884
Tabla 238. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 9.	886
Tabla 239. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 10.	888
Tabla 240. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 11.	890
Tabla 241. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 12.	891
Tabla 242. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 13.	892
Tabla 243. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 14.	893
Tabla 244. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 15.	894
Tabla 245. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 16.	894
Tabla 246. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 17.	896
Tabla 247. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 18.	897
Tabla 248. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 19.	898
Tabla 249. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 20.	899
Tabla 250. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 21.	900
Tabla 251. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 22.	901
Tabla 252. Rasgos del enfoque significativo y del enfoque crítico.	921
Tabla 253. Relación entre las competencias generales de ESO y las competencias específicas del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	926
Tabla 254. Relación de la competencia espacial con sus conocimientos básicos, la representación cartográfica y el análisis del entorno.	927
Tabla 255. Relación de la competencia temporal con el análisis del tiempo y su representación y el análisis de fuentes.	927
Tabla 256. Relación de la competencia cultural y artística con el análisis artístico.	928
Tabla 257. Relación de la competencia social con las habilidades que desarrolla y la causalidad.	928
Tabla 258. Relación de la competencia lingüística y las habilidades asociadas.	929
Tabla 259. Relación de la competencia tratamiento de la información y competencia digital y las habilidades asociadas.	929
Tabla 260. Relación de la competencia matemática y las habilidades asociadas.	929
Tabla 261. Relación de la competencia en autonomía e iniciativa personal y las habilidades asociadas.	930
Tabla 262. Relación de la competencia social y ciudadana y las habilidades asociadas.	930
Tabla 263. Relación de la competencia aprender a aprender y las habilidades asociadas.	931
Tabla 264. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	940
Tabla 265. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	941
Tabla 266. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	942
Tabla 267. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	943
Tabla 268. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	944
Tabla 269. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	946

Tabla 270. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	946
Tabla 271. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	947
Tabla 272. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	949
Tabla 273. Tipos de contenidos que desarrolla el programa de intervención.	952
Tabla 274. Correspondencia entre los objetivos y contenidos.	953
Tabla 275. Correspondencia entre las fases de aplicación del programa y los contenidos de los bloques que integran las actividades de enseñanza-aprendizaje.	954
Tabla 276. Relación entre la actividad n.º 1 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	958
Tabla 277. Relación entre la actividad n.º 2 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	958
Tabla 278. Relación entre la actividad n.º 3 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	959
Tabla 279. Relación entre la actividad n.º 4 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	959
Tabla 280. Relación entre la actividad n.º 5 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	960
Tabla 281. Relación entre la actividad n.º 6 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	960
Tabla 282. Relación entre la actividad n.º 7 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	961
Tabla 283. Relación entre la actividad n.º 8 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	961
Tabla 284. Relación entre la actividad n.º 9 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	962
Tabla 285. Relación entre la actividad n.º 10 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	962
Tabla 286. Relación entre la actividad n.º 11 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	962
Tabla 287. Relación entre la actividad n.º 12 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	963
Tabla 288. Relación entre la actividad n.º 13 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.	963

Tabla 321. Relación entre la actividad n.º 46 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	980
Tabla 322. Relación entre la actividad n.º 47 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	981
Tabla 323. Relación entre la actividad n.º 48 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	981
Tabla 324. Relación entre la actividad n.º 49 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	982
Tabla 325. Relación entre la actividad n.º 50 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	982
Tabla 326. Relación entre la actividad n.º 51 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	983
Tabla 327. Relación entre la actividad n.º 52 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	983
Tabla 328. Relación entre la actividad n.º 53 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	984
Tabla 329. Relación entre la actividad n.º 54 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.....	984
Tabla 330. Relación de actividades con la competencia intercultural que desarrollan.	985
Tabla 331. Correspondencia entre los procedimientos y los tipos de contenidos.	994
Tabla 332. Correspondencia entre las fases de aplicación del programa, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.	997
Tabla 333. Relación entre los contenidos del programa y la temporalización prevista.	999
Tabla 334. Relación entre los criterios de evaluación y sus observaciones correspondientes.	1002
Tabla 335. Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación.	1004
Tabla 336. Procedimientos de evaluación aplicados al programa.	1007
Tabla 337. Técnicas de evaluación aplicadas al programa.	1007
Tabla 338. Relación entre las dimensiones, las categorías, las subcategorías correspondientes con la pregunta asociada del cuestionario de reflexión intercultural.	1014
Tabla 339. Relación entre la pregunta n.º 1, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1015
Tabla 340. Relación entre la pregunta n.º 2, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1018
Tabla 341. Relación entre la pregunta n.º 3, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1020
Tabla 342. Relación entre las preguntas n.º 4 y 5, sus subcategorías asociadas y su ejemplificación.	1023

Tabla 343. Relación entre la pregunta n.º 6, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1028
Tabla 344. Relación entre la pregunta n.º 7, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1030
Tabla 345. Relación entre la pregunta n.º 8, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1031
Tabla 346. Relación entre la pregunta n.º 9, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1034
Tabla 347. Relación entre la pregunta n.º 10, su subcategoría asociada y su ejemplificación.	1036
Tabla 348. Identificación de las habilidades de pensamiento y los procesos cognitivos del test de aprendizaje.....	1040
Tabla 349. Identificación de las habilidades de pensamiento y los verbos claves asociados del test de aprendizaje.....	1040
Tabla 350. Relación entre las actividades del programa y los recursos didácticos asociados.....	1216
Tabla 351. Relación entre las actividades el bloque de contenido, el contenido de las sesiones y la fecha de su aplicación.....	1219
Tabla 352. Relación del tópico: clima social de la clase con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.	1248
Tabla 353. Relación del tópico: contenidos con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.....	1249
Tabla 354. Relación del tópico: actividades con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.....	1249
Tabla 355. Relación del tópico: metodología con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.	1249
Tabla 356. Relación del tópico: recursos y materiales con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.	1249
Tabla 357. Relación del tópico: temporalización con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.	1249
Tabla 358. Contribución de los objetivos del programa con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables según la LOMCE.	1321

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Síntesis del diseño evaluativo mixto desarrollado según el modelo CIPP....	302
Figura 2. Diseño de la fase de diagnóstico o del Contexto.	305
Figura 3. Diseño de la fase de implementación del programa o del Proceso.....	308
Figura 4. Diseño de la fase sumativa o del Producto.	311
Figura 5. Participantes de la investigación en la fase de diagnóstico y en la fase de intervención.	318
Figura 6. Distribución del alumnado según el curso que realiza.....	319
Figura 7. Distribución del alumnado su procedencia (nacionalidad).	319
Figura 8. Distribución de la procedencia de los padres y madres del alumnado (nacionalidad).	320
Figura 9. Distribución del profesorado según su situación administrativa.....	321
Figura 10. Distribución del profesorado atendiendo a sus años de experiencia docente.	322
Figura 11. Distribución de las edades de las madres y los padres del alumnado.	324
Figura 12. Distribución de la procedencia de los padres y madres del alumnado (nacionalidad).	324
Figura 13. Distribución de las madres y de los padres según sus estudios.	325
Figura 14. Distribución de las ocupaciones de los padres y las madres del alumnado.	326
Figura 15. Componentes del análisis de datos cualitativos.	355
Figura 16. Proceso de reducción de la información.	356
Figura 17. Proceso de validación de los cuestionarios de interculturalidad diseñados ad hoc dirigidos al alumnado, profesorado y familias (evaluación de contexto).	359
Figura 18. Red semántica de las causas de la discriminación.	1017
Figura 19. Red semántica de los problemas que genera la discriminación.	1018
Figura 20. Red semántica de causas de la discriminación en el centro del alumnado de origen inmigrante según las variable sociodemográficas.	1019
Figura 21. Red semántica de causas de la discriminación en el centro del alumnado de origen inmigrante según las variables afectivo-comportamentales.	1020
Figura 22. Red semántica de la disponibilidad favorable para realizar trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario	1022
Figura 23. Red semántica de la disponibilidad desfavorable para realizar trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario.....	1023
Figura 24. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante según las cualidades personales.	1026
Figura 25. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación positiva.....	1026
Figura 26. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación hacia las diferencias.	1027
Figura 27. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación negativa.	1028
Figura 28. Red semántica de la detección de la existencia de problemas con personas inmigrantes.	1030
Figura 29. Red semántica de la detección de la existencia de problemas con personas autóctonas.	1031
Figura 30. Red semántica de percepción positiva de la diversidad cultural en el entorno.	1033

Figura 31. Red semántica de la percepción negativa de la diversidad cultural en el entorno.	1034
Figura 32. Red semántica de la contribución para mejorar la situación desfavorecida de la población inmigrante.	1036
Figura 33. Red semántica de los obstáculos para mejorar la situación desfavorecida de la población inmigrante.	1036
Figura 34. Red semántica de la contribución de la educación a la mejora de la convivencia entre las diferentes culturas, atendiendo a medidas genéricas.	1038
Figura 35. Red semántica de la contribución de la educación a la mejora de la convivencia entre las diferentes culturas, atendiendo a medidas específicas.	1039
Figura 36. Red semántica de las metacategorías del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje.	1044
Figura 37. Red semántica de la familia “valor del respeto”.	1046
Figura 38. Red semántica de la familia “valor de la empatía y multiculturalidad”	1046
Figura 39. Red semántica de las familias del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje: desarrollo de la competencia intercultural.	1047
Figura 40. Red semántica de las familias del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje: desarrollo de los principios científicos-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.	1047
Figura 41. Red semántica de la familia “valor de la diversidad”.	1048
Figura 42. Red semántica de la familia “valor de una ciudadanía crítica”.	1049
Figura 43. Red semántica de la familia “valor de la interconexión”.	1049
Figura 44. Red semántica de supracategorías, metacategorías y familias del análisis de las producciones del alumnado: desarrollo de la competencia intercultural.	1063
Figura 45. Red semántica de la familia “valor de la empatía” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.	1065
Figura 46. Red semántica de la familia “valor de la equidad” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.	1069
Figura 47. Red semántica de la familia “valor del respeto” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.	1070
Figura 48. Red semántica de la familia “valor de la diversidad” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.	1072
Figura 49. Red semántica de la metacategoría “los prejuicios y estereotipos” con las familias “valor de la diversidad étnica” (actividad “comenta un refrán”) y “valor de la diversidad cultural (tolerancia)” (actividad “hagamos de detective de noticias”).	1075
Figura 50. Red semántica de la metacategoría “la comprensión del otro” con las familias definidas con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1080
Figura 51. Red semántica de la familia “valor de la realidad múltiple” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1081
Figura 52. Red semántica de la familia “valor de los sentimientos” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1085
Figura 53. Red semántica de las familias “valor del entendimiento”, “valor del saber escuchar” y “valor de la autocrítica” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1089

Figura 54. Red semántica de la familia “valor de la diversidad cultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1094
Figura 55. Red semántica de la familia “causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1098
Figura 56. Red semántica de la familia “fuentes de información de la diversidad cultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1100
Figura 57. Red semántica de las familias “valoración positiva de nuestra cultura” y “valoración negativa de nuestra cultura” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1103
Figura 58. Red semántica de la familia “valoración de la percepción de los movimientos migratorios desde el país emisor” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.	1106
Figura 59. Red semántica de la familia “valor de la empatía” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “La conquista: una historia de buenos y malos (refrán)”.	1109
Figura 60. Red semántica de las familias “valor de una realidad múltiple”, “causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad” y “valor de la ciudadanía global intercultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “Vemos o miramos imágenes”.	1111
Figura 61. Red semántica de la familia “posición de las políticas migratorias” de la metacategoría “políticas migratorias” definida con la actividad “Juego de rol”.	1122
Figura 62. Puntuación total de la competencia intercultural comportamental del grupo participante.	1125
Figura 63. Red semántica de los componentes afectivos, cognitivos y comportamentales de la competencia intercultural evaluados en el pretest-postest.	1127
Figura 64. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿De qué países proceden mayoritariamente los inmigrantes que llegan a España?”.	1128
Figura 65. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Crees que las migraciones son asunto reciente?”.	1129
Figura 66. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Sabes lo que es la multiculturalidad?”.	1131
Figura 67. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Sabes lo que es la interculturalidad?”.	1133
Figura 68. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural afectiva: “Cuando se habla de población inmigrante que vive en España ¿En quién piensas, con quién lo asocias?”.	1135
Figura 69. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural afectiva: “¿Qué opinas de las costumbres que tienen diferentes países respecto a las de aquí?”.	1137
Figura 70. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural comportamental: “¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar el trato diferente hacia otras personas que observas a tu alrededor?”.	1138
Figura 71. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural comportamental: “¿Qué podrías hacer para cambiar la situación de algunos inmigrantes?”.	1140
Figura 72. Red semántica de la supracategoría “especialidad y temporalidad, conflicto y consenso, cambio y continuidad” de la metacategoría “comprensión del otro” con sus	

familias “origen de los movimientos migratorios”, “causas de los movimientos migratorios” y “consecuencias de los movimientos migratorios” del análisis de las producciones del alumnado (actividad “¿Son las migraciones un asunto reciente?”)	1151
Figura 73. Red semántica de la supracategoría “descubriendo la intencionalidad” de la metacategoría “comprensión del otro” con su familia “valor de la mirada crítica” del análisis de las producciones del alumnado (actividad “Hagamos de detectives de noticias”)	1162
Figura 74. Red semántica de la supracategoría “descubriendo la interdependencia” de la metacategoría “la causalidad múltiple” con sus familias “causas de las migraciones”, “consecuencias de las migraciones para el país emisor” y “consecuencias de las migraciones para el país receptor” del análisis de las producciones del alumnado (actividades “Las causas de las migraciones” y “Las consecuencias de los movimientos migratorios”)	1164
Figura 75. Diagrama de barras comparativo entre la puntuación media de competencia intercultural, la puntuación media de dimensión intercultural cognitiva, la puntuación media de la dimensión afectiva y la puntuación media de la dimensión comportamental del grupo experimental y grupo de control.	1241
Figura 76. Puntuación media en la competencia intercultural del alumnado del grupo experimental y de control.	1242
Figura 77. Puntuación media en la competencia intercultural cognitiva del alumnado del grupo experimental y de control.	1243
Figura 78. Puntuación media en la competencia intercultural afectiva del alumnado del grupo experimental y de control.	1244
Figura 79. Puntuación media en la competencia intercultural comportamental del alumnado del grupo experimental y de control.	1245

ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD

ANEXO 1. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del alumnado: Sexo (CIA).

ANEXO 2. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del alumnado: Curso (CIA).

ANEXO 3. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del alumnado: País de origen (CIA).

ANEXO 4. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de alumnado: Nacionalidad (CIA).

ANEXO 5. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del alumnado: Nacionalidad madre (CIA).

ANEXO 6. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del alumnado: Nacionalidad padre (CIA).

ANEXO 7. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del profesorado: Sexo (CIP).

ANEXO 8. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del profesorado: Edad (CIP).

ANEXO 9. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del profesorado: Años de experiencia docente (CIP).

ANEXO 10. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del profesorado: Situación administrativa (CIP).

ANEXO 11. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural del profesorado: Formación académica (CIP).

ANEXO 12. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Parentesco (CIF).

ANEXO 13. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Edad padre (CIF).

ANEXO 14. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Edad madre (CIF).

ANEXO 15. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Nacionalidad padre (CIF).

ANEXO 16. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Nacionalidad madre (CIF).

ANEXO 17. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Nivel estudios padre (CIF).

ANEXO 18. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Nivel estudios madre (CIF).

ANEXO 19. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Ocupación laboral padre (CIF).

ANEXO 20. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Ocupación laboral madre (CIF).

ANEXO 21. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Religión (CIF).

ANEXO 22. Estadísticos descriptivos. Cuestionario intercultural de las familias: Sexo hijo CIF).

ANEXO 23. Escala de validación de jueces del cuestionario intercultural del alumnado (CIA).

ANEXO 24. Frecuencias y descriptivos de la escala de validación del cuestionario intercultural del alumnado (CIA).

ANEXO 25. Grado de concordancia de los jueces del cuestionario intercultural del alumnado (CIA).

ANEXO 26. Análisis de fiabilidad del cuestionario intercultural del alumnado (CIA).

ANEXO 27. Análisis factorial de componentes principales del cuestionario intercultural del alumnado (CIA). Parte común.

ANEXO 28. Análisis factorial de componentes principales. Cuestionario intercultural alumnado (CIA). Parte alumnado auctótono.

ANEXO 29. Análisis factorial de componentes principales Cuestionario intercultural alumnado (CIA). Parte alumnado de origen inmigrante.

ANEXO 30. Escala de validación de jueces del cuestionario intercultural del profesorado (CIP).

ANEXO 31. Frecuencias y descriptivos de la escala de validación del cuestionario intercultural del profesorado (CIP).

ANEXO 32. Grado de concordancia interjueces del cuestionario intercultural del profesorado (CIP).

ANEXO 33. Análisis de fiabilidad del cuestionario intercultural del profesorado (CIP).

ANEXO 34. Análisis factorial de componentes principales del cuestionario intercultural del profesorado (CIF).

ANEXO 35. Escala de validación de jueces del cuestionario intercultural de las familias (CIF).

ANEXO 36. Frecuencias y descriptivos de la escala de validación del cuestionario intercultural de las familias (CIF).

ANEXO 37. Grado de concordancia interjueces del cuestionario intercultural familia (CIF).

ANEXO 38. Análisis de fiabilidad del cuestionario intercultural de las familias (CIF).

ANEXO 39. Análisis factorial de componentes principales del cuestionario intercultural de las familias (CIF).

ANEXO 40. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 1. Sexo.

ANEXO 41. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 1. Curso.

ANEXO 42. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 2. Sexo.

ANEXO 43. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 2. Curso.

ANEXO 44. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. Sexo.

ANEXO 45. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. Curso.

ANEXO 46. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. País de origen.

ANEXO 47. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 48. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. Nacionalidad padre.

ANEXO 49. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 1. Variable 3. Nacionalidad madre.

ANEXO 50. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 1. Sexo.

ANEXO 51. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 1. Curso.

ANEXO 52. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 1. País de origen.

ANEXO 53. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 1. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 54. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 1. Nacionalidad padre.

ANEXO 55. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 1. Nacionalidad madre.

ANEXO 56. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. Sexo.

ANEXO 57. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. Curso.

ANEXO 58. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. País de origen.

ANEXO 59. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 60. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. Nacionalidad padre.

ANEXO 61. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 2. Nacionalidad madre.

ANEXO 62. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. Sexo.

ANEXO 63. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. Curso.

ANEXO 64. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. País de origen.

ANEXO 65. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 66. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. Nacionalidad padre.

ANEXO 67. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 2. Variable 3. Nacionalidad madre.

ANEXO 68. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 4. Sexo.

ANEXO 69. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 4. Curso.

ANEXO 70. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 5. Sexo.

ANEXO 71. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 5. Curso.

ANEXO 72. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 5. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 73. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 5. Nacionalidad padre.

ANEXO 74. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 2. Variable 5. Nacionalidad madre.

ANEXO 75. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. Sexo.

ANEXO 76. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. Curso.

ANEXO 77. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. País de origen.

ANEXO 78. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 79. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. Nacionalidad padre.

ANEXO 80. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 1. Nacionalidad madre.

ANEXO 81. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 2. Sexo.

ANEXO 82. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 2. Curso.

ANEXO 83. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 3. Variable 2. País de origen.

ANEXO 84. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 2. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 85. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 2. Nacionalidad padre.

ANEXO 86. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 2. Nacionalidad madre.

ANEXO 87. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. Sexo.

ANEXO 88. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. Curso.

ANEXO 89. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. País de origen.

ANEXO 90. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 91. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. Nacionalidad padre.

ANEXO 92. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 3. Variable 3. Nacionalidad madre.

ANEXO 93. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 1. Sexo.

ANEXO 94. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 1. Curso.

ANEXO 95. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. Sexo.

ANEXO 96. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. Curso.

ANEXO 97. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. País de origen.

ANEXO 98. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 99. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. Nacionalidad padre.

ANEXO 100. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 2. Nacionalidad madre.

ANEXO 101. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3. Sexo.

ANEXO 102. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3. Curso.

ANEXO 103. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3. País de origen.

ANEXO 104. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3 Nacionalidad alumnado.

ANEXO 105. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3. Nacionalidad padre.

ANEXO 106. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 3. Nacionalidad madre.

ANEXO 107. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4. Sexo.

ANEXO 108. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4. Curso.

ANEXO 109. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4. País de origen.

ANEXO 110. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4 Nacionalidad alumnado.

ANEXO 111. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4. Nacionalidad padre.

ANEXO 112. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 4. Variable 4. Nacionalidad madre.

ANEXO 113. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. Sexo.

ANEXO 114. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. Curso.

ANEXO 115. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. País de origen.

ANEXO 116. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 117. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. Nacionalidad padre.

ANEXO 118. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 1. Nacionalidad madre.

ANEXO 119. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. Sexo.

ANEXO 120. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. Curso.

ANEXO 121. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. País de origen.

ANEXO 122. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 123. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. Nacionalidad padre.

ANEXO 124. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 2. Nacionalidad madre.

ANEXO 125. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 3. Sexo.

ANEXO 126. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 3. Curso.

ANEXO 127. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 3. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 128. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 3. Nacionalidad padre.

ANEXO 129. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 3. Nacionalidad madre.

ANEXO 130. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 4. Sexo.

ANEXO 131. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 4. Curso.

ANEXO 132. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 4. País de origen.

ANEXO 133. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado.
Dimensión 5. Variable 4. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 134. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 4. Nacionalidad padre.

ANEXO 135. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 4. Nacionalidad madre.

ANEXO 136. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. Sexo.

ANEXO 137. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. Curso.

ANEXO 138. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. País de origen.

ANEXO 139. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. Nacionalidad alumnado.

ANEXO 140. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. Nacionalidad padre.

ANEXO 141. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del alumnado. Dimensión 5. Variable 5. Nacionalidad madre.

ANEXO 142. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 1. Sexo.

ANEXO 143. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 1. Edad.

ANEXO 144. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 1. Experiencia docente.

ANEXO 145. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 1. Situación administrativa.

ANEXO 146. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 1. Formación académica.

ANEXO 147. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 2. Sexo.

ANEXO 148. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 2. Edad.

ANEXO 149. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 2. Experiencia docente.

ANEXO 150. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 2. Situación administrativa.

ANEXO 151. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 2. Formación académica.

ANEXO 152. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 3. Sexo.

ANEXO 153. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 3. Edad.

ANEXO 154. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 3. Experiencia docente.

ANEXO 155. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 3. Situación administrativa.

ANEXO 156. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 3. Formación académica.

ANEXO 157. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 4. Sexo.

ANEXO 158. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 4. Edad.

ANEXO 159. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 4. Experiencia docente.

ANEXO 160. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 4. Situación administrativa.

ANEXO 161. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 4. Formación académica.

ANEXO 162. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 5. Sexo.

ANEXO 163. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 5. Edad.

ANEXO 164. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 5. Experiencia docente.

ANEXO 165. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 5. Situación administrativa.

ANEXO 166. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 5. Formación académica.

ANEXO 167. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 6. Sexo.

ANEXO 168. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 6. Edad.

ANEXO 169. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 6. Experiencia docente.

ANEXO 170. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 6. Situación administrativa.

ANEXO 171. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 1. Variable 6. Formación académica.

ANEXO 172. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 2. Variable 1. Sexo.

ANEXO 173. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 2. Variable 1. Edad.

ANEXO 174. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 2. Variable 1. Experiencia docente.

ANEXO 175. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 2. Variable 1. Situación administrativa.

ANEXO 176. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 2. Variable 1. Formación académica.

ANEXO 177. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 1. Sexo.

ANEXO 178. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 1. Edad.

ANEXO 179. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 1. Experiencia docente.

ANEXO 180. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 1. Situación administrativa.

ANEXO 181. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 1. Formación académica.

ANEXO 182. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 2. Sexo.

ANEXO 183. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 2. Edad.

ANEXO 184. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 2. Experiencia docente.

ANEXO 185. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 2. Situación administrativa.

ANEXO 186. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 2. Formación académica.

ANEXO 187. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 3. Sexo.

ANEXO 188. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 3. Edad.

ANEXO 189. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 3. Experiencia docente.

ANEXO 190. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 3. Situación administrativa.

ANEXO 191. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 3. Formación académica.

ANEXO 192. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 4. Sexo.

ANEXO 193. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 4. Edad.

ANEXO 194. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 4. Experiencia docente.

ANEXO 195. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 4. Situación administrativa.

ANEXO 196. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 4. Formación académica.

ANEXO 197. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 5. Sexo.

ANEXO 198. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 5. Edad.

ANEXO 199. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 5. Experiencia docente.

ANEXO 200. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 5. Situación administrativa.

ANEXO 201. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 5. Formación académica.

ANEXO 202. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 6. Sexo.

ANEXO 203. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 6. Edad.

ANEXO 204. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 6. Experiencia docente.

ANEXO 205. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 6. Situación administrativa.

ANEXO 206. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 6. Formación académica.

ANEXO 207. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 7. Sexo.

ANEXO 208. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 7. Edad.

ANEXO 209. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 7. Experiencia docente.

ANEXO 210. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 7. Situación administrativa.

ANEXO 211. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 7. Formación académica.

ANEXO 212. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 8. Sexo.

ANEXO 213. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 8. Edad.

ANEXO 214. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 8. Experiencia docente.

ANEXO 215. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 8. Situación administrativa.

ANEXO 216. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 8. Formación académica.

ANEXO 217. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 9. Sexo.

ANEXO 218. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 9. Edad.

ANEXO 219. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 9. Experiencia docente.

ANEXO 220. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 9. Situación administrativa.

ANEXO 221. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 9. Formación académica.

ANEXO 222. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 10. Sexo.

ANEXO 223. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 10. Edad.

ANEXO 224. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 10. Experiencia docente.

ANEXO 225. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 10. Situación administrativa.

ANEXO 226. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 10. Formación académica.

ANEXO 227. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 11. Sexo.

ANEXO 228. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 11. Edad.

ANEXO 229. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 11. Experiencia docente.

ANEXO 230. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 11. Situación administrativa.

ANEXO 231. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 11. Formación académica.

ANEXO 232. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 12. Sexo.

ANEXO 233. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 12. Edad.

ANEXO 234. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 12. Experiencia docente.

ANEXO 235. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 12. Situación administrativa.

ANEXO 236. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 12. Formación académica.

ANEXO 237. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 13. Sexo.

ANEXO 238. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 13. Edad.

ANEXO 239. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 13. Experiencia docente.

ANEXO 240. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 13. Situación administrativa.

ANEXO 241. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 13. Formación académica.

ANEXO 242. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 14. Sexo.

ANEXO 243. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 14. Edad.

ANEXO 244. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 14. Experiencia docente.

ANEXO 245. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 14. Situación administrativa.

ANEXO 246. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural del profesorado. Dimensión 3. Variable 14. Formación académica.

ANEXO 247. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias. Dimensión 1. Variable 1. Parentesco.

ANEXO 248. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias. Dimensión 1. Variable 1. Edad padre.

ANEXO 249. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Edad madre.

ANEXO 250. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Nivel de estudios padre.

ANEXO 251. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Nivel de estudios madre.

ANEXO 252. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Ocupación laboral padre.

ANEXO 253. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Ocupación laboral madre.

ANEXO 254. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Religión.

ANEXO 255. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 1. Sexo hijo.

ANEXO 256. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Parentesco

ANEXO 257. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Edad padre.

ANEXO 258. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Edad madre.

ANEXO 259. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Nivel de estudios padre.

ANEXO 260. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Nivel de estudios madre.

ANEXO 261. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Ocupación laboral padre.

ANEXO 262. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Ocupación laboral madre.

ANEXO 263. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Religión.

ANEXO 264. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 2. Sexo hijo.

ANEXO 265. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Parentesco.

ANEXO 266. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Edad padre.

ANEXO 267. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Edad madre.

ANEXO 268. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Nivel de estudios padre.

ANEXO 269. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Nivel de estudios madre.

ANEXO 270. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Ocupación laboral padre.

ANEXO 271. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Ocupación laboral madre.

ANEXO 272. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Religión.

ANEXO 273. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 3. Sexo hijo.

ANEXO 274. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Parentesco.

ANEXO 275. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Edad padre.

ANEXO 276. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Edad madre.

ANEXO 277. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Nivel de estudios padre.

ANEXO 278. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Nivel de estudios madre.

ANEXO 279. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Ocupación laboral padre.

ANEXO 280. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Ocupación laboral madre.

ANEXO 281. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Religión.

ANEXO 282. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 4. Sexo hijo.

ANEXO 283. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Parentesco.

ANEXO 284. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Edad padre.

ANEXO 285. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Edad madre.

ANEXO 286. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Nivel de estudios padre.

ANEXO 287. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Nivel de estudios madre.

ANEXO 288. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Ocupación laboral padre.

ANEXO 289. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Ocupación laboral madre.

ANEXO 290. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Religión.

ANEXO 291. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 5. Sexo hijo.

ANEXO 292. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Parentesco.

ANEXO 293. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Edad padre.

ANEXO 294. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Edad madre.

ANEXO 295. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Nivel de estudios padre.

ANEXO 296. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Nivel de estudios madre.

ANEXO 297. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Ocupación laboral padre.

ANEXO 298. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Ocupación laboral madre.

ANEXO 299. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Religión.

ANEXO 300. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 1. Variable 6. Sexo hijo.

ANEXO 301. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Parentesco.

ANEXO 302. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Edad padre.

ANEXO 303. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Edad madre.

ANEXO 304. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Nivel de estudios padre.

ANEXO 305. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Nivel de estudios madre.

ANEXO 306. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Ocupación laboral padre.

ANEXO 307. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Ocupación laboral madre.

ANEXO 308. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Religión.

ANEXO 309. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 1. Sexo hijo.

ANEXO 310. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Parentesco.

ANEXO 311. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Edad padre.

ANEXO 312. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Edad madre.

ANEXO 313. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Nivel de estudios padre.

ANEXO 314. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Nivel de estudios madre.

ANEXO 315. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Ocupación laboral padre.

ANEXO 316. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Ocupación laboral madre.

ANEXO 317. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Religión.

ANEXO 318. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 2. Variable 2. Sexo hijo.

ANEXO 319. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Parentesco.

ANEXO 320. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Edad padre.

ANEXO 321. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Edad madre.

ANEXO 322. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Nivel de estudios padre.

ANEXO 323. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Nivel de estudios madre.

ANEXO 324. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Ocupación laboral padre.

ANEXO 325. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Ocupación laboral madre.

ANEXO 326. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Religión.

ANEXO 327. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 1. Sexo hijo.

ANEXO 328. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Parentesco.

ANEXO 329. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Edad padre.

ANEXO 330. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Edad madre.

ANEXO 331. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Nivel de estudios padre.

ANEXO 332. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Nivel de estudios madre.

ANEXO 333. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Ocupación laboral padre.

ANEXO 334. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Ocupación laboral madre.

ANEXO 335. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Religión.

ANEXO 336. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 2. Sexo hijo.

ANEXO 337. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Parentesco.

ANEXO 338. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Edad padre.

ANEXO 339. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Edad madre.

ANEXO 340. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Nivel de estudios padre.

ANEXO 341. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Nivel de estudios madre.

ANEXO 342. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Ocupación laboral padre.

ANEXO 343. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Ocupación laboral madre.

ANEXO 344. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Religión.

ANEXO 345. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 3. Sexo hijo.

ANEXO 346. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Parentesco.

ANEXO 347. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Edad padre.

ANEXO 348. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Edad madre.

ANEXO 349. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Nivel de estudios padre.

ANEXO 350. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Nivel de estudios madre.

ANEXO 351. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Ocupación laboral padre.

ANEXO 352. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Ocupación laboral madre.

ANEXO 353. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Religión.

ANEXO 354. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 3. Variable 4. Sexo hijo.

ANEXO 355. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Parentesco.

ANEXO 356. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Edad padre.

ANEXO 357. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Edad madre.

ANEXO 358. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Nivel de estudios padre.

ANEXO 359. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Nivel de estudios madre.

ANEXO 360. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Ocupación laboral padre.

ANEXO 361. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Ocupación laboral madre.

ANEXO 362. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Religión.

ANEXO 363. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 1. Sexo hijo.

ANEXO 364. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Parentesco.

ANEXO 365. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Edad padre.

ANEXO 366. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Edad madre.

ANEXO 367. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Nivel de estudios padre.

ANEXO 368. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Nivel de estudios madre.

ANEXO 369. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Ocupación laboral padre.

ANEXO 370. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Ocupación laboral madre.

ANEXO 371. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Religión.

ANEXO 372. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 2. Sexo hijo.

ANEXO 373. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Parentesco.

ANEXO 374. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Edad padre.

ANEXO 375. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Edad madre.

ANEXO 376. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Nivel de estudios padre.

ANEXO 377. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Nivel de estudios madre.

ANEXO 378. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Ocupación laboral padre.

ANEXO 379. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Ocupación laboral madre.

ANEXO 380. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias.
Dimensión 4. Variable 3. Religión.

ANEXO 381. Pruebas de contraste de hipótesis. Cuestionario intercultural de las familias. Dimensión 4. Variable 3. Sexo hijo.

ANEXO 382. Resultados Test de aprendizaje. Parte cualitativa. Pregunta de reflexión.

ANEXO 383. Desarrollo de la competencia intercultural afectiva durante el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado. Actividad Ponte en su lugar.

ANEXO 384. Escala de competencia comunicativa intercultural para valorar la competencia intercultural comportamental del alumnado participante del programa.

ANEXO 385. Rúbricas para presentaciones orales.

ANEXO 386. Trabajos de investigación del alumnado (power point).

ANEXO 387. Prueba de contraste de hipótesis grupo experimental-grupo de control. Prueba de Mann-Whitney.

ANEXO 388. Categorías profesionales

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es en la actualidad uno de los temas educativos más recurrentes en distintos ámbitos como académicos, pedagógicos e incluso políticos, lo que muestra su creciente interés.

La numerosa producción literaria acerca de la multiculturalidad e interculturalidad viene justificada por los nuevos atributos que definen la sociedad actual: globalizada, segunda modernidad, postmoderna, etc. Más allá de estos calificativos resulta evidente que la sociedad actual es cualitativa y cuantitativamente diferente y compleja respecto a aquellas que la precedieron.

Sin duda, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación junto con la mejora de los transportes ha creado un mundo más conectado e influenciado. Asistimos a una homogeneización desde las altas esferas (capitalismo, información, etc.) pero con una gran diversidad desde abajo (costumbres, tradiciones, culturas, instituciones, etc.).

Esta realidad cambiante y compleja nos lleva al convencimiento de que la sociedad y las instituciones educativas deben ser lugares de encuentro para grupos humanos diversos y dinámicos donde confluyan relaciones democráticas y solidarias. En este sentido, como docentes creemos tener la obligación de orientar nuestra práctica profesional hacia la construcción de un mundo más justo.

Y es que en no pocas ocasiones somos testigos de jóvenes que pueblan nuestros centros con un sentimiento de desarraigo, no solo por ser originarios de otras culturas o partir de una situación deficitaria desde el punto de vista físico, intelectual o social, sino por pertenecer a colectivos con escasos recursos económicos.

Precisamente, entendemos que una de las principales contribuciones de los centros educativos es procurar que todo el alumnado participe de una cohesión social desde la lógica del desarrollo humano y menos desde parámetros mercantilistas. Dicho de otro modo, se trata de ayudar a promocionar el sentimiento de arraigo social junto con una actitud de denuncia y crítica en el alumnado.

Para su consecución es preciso generar aprendizajes en el discente que capaciten en la tolerancia ante la incertidumbre, promuevan relaciones adecuadas con los demás (apertura, empatía, comprensión, etc.) y reconozcan la diversidad de nuestro mundo.

Es por lo que uno de los principales desafíos de la reflexión educativa es delimitar la función de los centros educativos en contextos multiculturales y cuál es la labor formadora de los educadores. Se hace necesaria desechar la tradicional idea de homogeneidad en el desarrollo educativo y en la praxis curricular para responder a las

exigencias de una sociedad multicultural. En este desafío educativo subyace la idea de promover una ciudadanía desde la aceptación, inclusión y valoración del “otro”.

Este enfoque intercultural conecta con una nueva ciudadanía intercultural que explora nuevas realidades desde una reflexión y revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras acciones (Osuna Nevado, 2012) que conlleva un proceso de desaprendizaje de nuestros prejuicios y estereotipos acerca de la diversidad cultural. Una ciudadanía intercultural que transita por el diálogo entre las distintas culturas, el respeto a las diferencias y la consideración que comprender la diversidad cultural nos ayuda a comprender la propia (Cabrera Rodríguez, 2002).

Consecuentemente, la interculturalidad nos aproxima a una nueva dimensión: el cuestionamiento de nosotros en relación a los otros, y nos ofrece nuevos referentes que dotan de sentido para convivir en contextos y escenarios diversos.

En principio, hay poco que alegar del papel socializador de los centros educativos, un proceso que permite la cohesión social. Las objeciones surgen cuando la escuela centra su atención en unos pocos e invisibiliza a otros. Entonces la socialización se puede convertir en un proceso de asimilación y adoctrinamiento donde tienen poca cabida las reflexiones que inducen a analizar, justificar e interpretar a partir de evidencias racionales.

Con el fin de evitar esta situación, Engle y Ochoa (1988) promueven la denominada “contrasocialización” que conlleva el reajuste de las creencias, de los valores y de los mitos adquiridos. No obstante, tanto el proceso de socialización y de contrasocialización deben ser complementarios, pues mientras que el primero favorece la integración del individuo en la sociedad, el segundo contribuye a juzgar a dicha sociedad desde parámetros analíticos y críticos.

De modo que la contrasocialización supone un reto básico en Ciencias Sociales, Geografía e Historia puesto que estimula el pensamiento crítico, permitiendo que el alumnado analice sus valores y sus actitudes para inspirar la consecución de los postulados democráticos. Peter (1979, cit. Carr, 1995, p. 98) lo expresa de la siguiente forma:

El individuo aporta a su experiencia un bagaje de creencias, actitudes y expectativas. La mayor parte de éstas se basan en la autoridad... Muchas de ellas son erróneas, llenas de prejuicios y simples, en especial en los ámbitos políticos en donde las pruebas muestran que las opiniones dependen abrumadoramente de lealtades tradicionales e irracionales. Uno de los objetivos de la educación consiste en modificar eso... El individuo puede mejorar su comprensión y depurar sus creencias y actitudes eliminando el error, la superstición y el prejuicio. Y, mediante el desarrollo de la comprensión, puede llegar a contemplar la condición humana a una luz muy distinta. A medida que se modifique su visión de las personas, la sociedad y el mundo natural, pueden surgir nuevas oportunidades para la acción...

La visión sesgada de la realidad que ignora otros valores y patrones culturales distintos, y que sobredimensiona los propios frente a los ajenos, deriva en contextos etnocéntricos que consideran que sus pautas culturales son las únicas buenas, correctas y deseables. Esta visión sesgada nos recuerda los espejos cóncavos de la calle del Gato en *Lucas de Bohemia* de Valle Inclán, donde la realidad queda deformada por los filtros de la cultura dominante.

Horton y Hunt (1998) refiere estas peligrosas actitudes de la siguiente forma:

El etnocentrismo convierte nuestra cultura en un patrón con el cual medimos todas las otras culturas y las calificamos de buenas o malas, de adelantadas o atrasadas, de convenientes o extravagantes, en la medida en que se asemejen a la nuestra (p. 73, cit. Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000, p. 101).

Cuando esta perspectiva la trasladamos al ámbito escolar, nos podemos encontrar con la situación que tan acertadamente describe Muñoz Molina (1998):

Cuando se enseña (en las escuelas) que el mundo está dividido entre los nuestros y los otros, y que el hecho de haber nacido en un cierto lugar es un privilegio o un don que marca para siempre la vida, y que lo pone a uno incondicionalmente en el lado de los justos, el camino hacia el menosprecio y el oscurantismo está abierto, así como la predisposición a culpar de todo a los otros, y a disculpar o simplemente a no ver siquiera los errores o las barbaridades de los nuestros (p. 123, cit. Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000, p. 101).

Resulta inquietante cómo los movimientos migratorios en la actualidad, y en concreto, en el caso de España, están alimentando marginalidad y desigualdad, que vienen acompañadas, en demasiadas ocasiones, de manifestaciones de violencia y de rechazo hacia grupos culturales distintos al propio.

Estos escenarios hacen más necesario que nunca que las familias y las instituciones educativas tengan la responsabilidad de educar ciudadanos y ciudadanas libres, responsables, críticas y solidarias. Estas voluntades deben visualizarse en acciones que renieguen de reflexiones teóricas y abstractas. Es decir, se trata de movilizar las estrategias y recursos para desarrollar una educación intercultural que favorezca la superación del etnocentrismo y del asimilacionismo para descubrir la riqueza de la diversidad cultural, al tiempo que desactive prejuicios y estereotipos hacia otras realidades culturales.

Vivimos en una sociedad en constante transformación y construcción gracias a las diferentes culturas que la pueblan y el fenómeno migratorio genera un dinamismo social que necesita de un ajuste entre la población emisora y receptora.

En este punto, es preciso efectuar una matización acerca de la diversidad cultural. En ocasiones, se tiende a pensar que la valoración cultural se adquiere *per se*, casi de forma automática. La realidad demuestra que no siempre se confirma esta circunstancia por lo que es preciso promover desde el ámbito educativo acciones que refuercen la tolerancia y el aprecio hacia la diferencia para garantizar una convivencia y justicia social.

Asimismo, también encontramos que, de forma recurrente, se confunde el término diversidad con desigualdad lo que desde el punto de vista intercultural puede conllevar que la aceptación de la diversidad cultural lleve implícito la aceptación de la desigualdad social. Esta concepción parte del siguiente planteamiento: son pobres porque son distintos a nosotros y es preciso aceptar esa diversidad/desigualdad sin intentar que sean como nosotros puesto que esta diversidad nos enriquece a todos (Carbonell, 2000b). Esta concepción perversa impregna el discurso de los medios de comunicación y nuestras escuelas.

Entendemos que una educación intercultural va más allá de la aceptación y del respeto a la realidad multicultural puesto que conlleva la identificación y desactivación de los prejuicios sobre los grupos culturalmente minoritarios, al tiempo que promueve actitudes prosociales que evitan identificar y legitimar la exclusión social con la diversidad cultural. Porque el núcleo que vertebra “lo intercultural” se sustenta en la convicción de la igualdad en dignidad y derechos, en la idea de que somos más iguales que distintos.

Sin embargo, la educación intercultural puede mostrar algunas deficiencias si el tratamiento de la diferencia camufla inacción ante las desigualdades. Entendemos que si la educación intercultural pretende conciliar mecanismos de participación, colaboración y solidaridad desde el diálogo intercultural, resulta cuanto menos sorprendente que los centros educativos fomenten políticas de segregación o estigmatización bajo la apariencia de atención a la diversidad (aulas de compensatoria, grupos flexibles según el rendimiento académico, etc.). De tal forma, que se manifiestan realidades que favorecen las desigualdades y la diferenciación (Hirnas, 2008; Del Olmo, 2010).

Y como educadores del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es preciso contribuir a la transformación de nuestro alumnado desde su implicación en temas de contenido social. Estas pretensiones y escenarios justifican la necesidad de un conocimiento social, geográfico e histórico que contribuya a *“dotar a la ciudadanía de elementos de juicio racionales y referentes claros. Ello es importante frente a un mundo complejo... en el cual el conocimiento de los problemas propios y ajenos, el respeto hacia las personas próximas o alejadas cobran importancia en una sociedad en la cual los conflictos van más allá del ámbito local y la multiculturalidad está presente en cualquier ámbito geográfico”* (Hernández Cardona, 2002, p. 30).

Atendiendo a las aportaciones de este mismo autor (2011, pp. 57-58) el conocimiento social, geográfico e histórico habilita al alumnado para obtener una serie de capacidades que nosotros hemos relacionado directamente con consignas interculturales, tales como:

- Capacidad para interpretar y representar elementos históricos y geográficos en un espacio concreto, utilizando diversas técnicas y registros (mapas, planos, fotos, etc.).
- Capacidad para entender y utilizar diferentes categorías temporales y espaciales: de orientación temporal (pasado, presente, futuro); posiciones relativas en el tiempo (sucesión, simultaneidad, diacronía, sincronía); duraciones (hechos factuales, coyunturales, estructurales, fenómenos de duración corta, media o larga); medida del tiempo (unidades temporales, tiempo y cronología histórica).
- Capacidad para localizar, clasificar, interpretar y criticar fuentes de información geográficas e históricas; primarias o secundaria, directas o indirectas, aplicándolas al estudio de una determinada temática o a la resolución de problemas históricos, geográficos o sociales.
- Capacidad para identificar algunas de las causas principales que inciden en una determinada situación histórica o geográfica, así como las consecuencias que pueden derivarse de una situación, acción, hecho o ciclo determinados.

- Capacidad para entender que las características y dinámica de la sociedad, área de cultura o civilización, a la cual se pertenece, así como las características de otras sociedades y otros espacios son el resultado de procesos históricos-geográficos en los cuales inciden multiplicidad de factores.
- Capacidad para descentrar el propio punto de vista, intentando interpretar en una perspectiva histórica, geográfica, social o cultural formas de vida y códigos morales distintos a los comunes en el presente del área cultural occidental; relativizando diferencias y valorando (positiva y negativamente) las aportaciones que puedan hacerse desde otras perspectivas.
- Capacidad para establecer modelos o conclusiones generales a partir del análisis y la interrelación de diferentes realidades, hechos y situaciones históricas, geográficas y sociales particulares.
- Capacidad para criticar cualquier fenómeno geográfico, histórico o social relacionado con las sociedades y sus espacios, argumentando razones, opiniones y puntos de vista propios.
- Capacidad para interpretar, respetar y defender, según las propias posibilidades, el patrimonio histórico, artístico y cultural en un sentido amplio y en un contexto medioambiental, tanto el de la propia comunidad como el de otras culturas y lugares.
- Capacidad para relacionar e interrelacionar diferentes conocimientos adquiridos, informaciones y expectativas diversas en la interpretación de hechos, lugares históricos y geográficos, tanto los referentes a realidades próximas como a otras lejanas.
- Capacidad para combinar diferentes conocimientos históricos, geográficos y sociales con el fin de diagnosticar, explicar, conocer o valorar con mejor perspectiva o conocimiento de causa las situaciones y problemas del presente.
- Capacidad para aplicar los conocimientos geográficos, históricos y de otras ciencias sociales a la actuación personal en el ámbito democrático de la sociedad civil e institucional, con el fin de que ésta progrese en humanidad, libertad, igualdad, fraternidad, racionalidad, relativismo, tolerancia, diálogo, dignidad y firmeza; es decir, en definitiva: progreso.

Preocupados de que la presencia de una sociedad multicultural *“no comporta necesariamente la aceptación profunda de tal diversidad cultural, sino que puede convertirse en una marginación encubierta de los culturalmente distintos y, por tanto, en una posible minusvaloración de aquellos que estén incluidos en las culturas que sean consideradas menos representativas y más débiles”* (Valls, 2001, p. 486). A tal objeto, el mismo autor propone combinar la dimensión europea y la intercultural, es decir, dotar a la educación de un carácter intercultural con el impulso de la dimensión europea de la enseñanza *“de forma que la diversidad cultural presente en cada sociedad pueda ser asumida en todas las variantes que ésta pueda tener en cada momento y, por tanto, con la aceptación de sus diferencias”* (2001, p. 488).

En este sentido, resulta irrenunciable dotar a los agentes educativos de unas buenas prácticas al servicio de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que aseguren el logro de aprendizajes valiosos para todos con independencia del grupo cultural en el que se integren. Porque como afirman Aubert, García y Racionero (2009) los centros educativos deben configurarse como agentes de cambio para proyectar la participación y la justicia social, así como ser escenarios para responder a los desafíos de la diversidad de sus estudiantes no solamente en relación a su rendimiento académico sino además al desarrollo de su identidad cultural (Gay, 2000; Baráibar, 2005).

Ahora bien, en demasiadas ocasiones, las prácticas escolares no se inspiran en el paradigma de la equidad. Muñoz Repiso *et al.* (2003) analiza el binomio calidad escolar y equidad y plantea el problema tomando dos referentes antagónicos, por un lado, la perspectiva que ofrece la UNESCO que defiende una calidad escolar para todos, y por otro, la visión que señala el Banco Mundial fundamentada en los principios de la competitividad mercantilista y el elitismo.

El mismo autor señala que al referirnos a calidad escolar es preciso distinguir dos niveles: los fines y los procesos. Referidos a los fines recuerda la existencia de dos perspectivas: *calidad y eficiencia o rentabilidad* que conlleva la selección de los mejores. Mientras que la segunda perspectiva, la *calidad y equidad*, suscribe una formación para todos, reclamando que no existe una educación de calidad si no abarca a todo el alumnado y no solo a unos pocos.

En relación a los procesos, la calidad se puede abordar en los medios o en los resultados. Los medios con ser importantes solo serán beneficiosos si contribuyen a la obtención de los mejores resultados. Además, los resultados apuntan no solo hacia la consecución de los logros académicos sino a la formación integral del alumnado.

En definitiva, la calidad escolar y equidad quedan resueltas a través del constructo intercultural en tanto que la calidad escolar no se estima en valores absolutos sino se concibe como un valor añadido que pretende la excelencia de todos y no solo una élite y consecuentemente se impregna de la diversidad.

La trilogía calidad-equidad-diversidad formula la igualdad de oportunidades para el máximo desarrollo del potencial de todo el alumnado. Y efectivamente, desde el punto de vista educativo, la igualdad de oportunidades implica que la educación no está condicionada por el origen socioeconómico o cultural del individuo (Frías, 2010). O dicho de otra forma, la calidad educativa adolece si favorece las diferencias de oportunidades.

Seibold (2000) refiere la necesidad de perseguir una calidad educativa integral que incorpora el valor de la equidad como prioritario, más allá de presupuestos tradicionales basados en resultados cognitivos o tecnocráticos que conducen al mercantilismo de los procesos educativos.

Sin duda, consideramos necesaria una reflexión profunda de la función de los centros educativos en su papel de artífices y garantes de la cohesión social y la formación del alumnado en el ámbito personal como académico. Pero esta dimensión exige pensar en qué logros educativos son los que pretendemos. En este contexto, concebimos la educación intercultural como marco para desarrollar conexiones fractales entre las culturas, desprovistas de límites o fronteras o de estructuras segmentarias que confluyen en una suerte de hibridación (Osuna Nevado, 2012).

La voluntad de concretar los logros educativos pretendidos nos lleva inicialmente a esclarecer su definición. A tal fin, López Samorán (2011, p. 1) señala que *... al hablar de logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...]. Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo.*

Ciertamente, esta definición suscribe el enfoque educativo que propugna la educación intercultural basada en una estructura holística capaz de formar a personas competentes socialmente, y esa competencia pasa necesariamente por adquirir una competencia intercultural para vivir y convivir en una sociedad cambiante, diversa y compleja.

Ahora bien, la tarea no resulta sencilla máxime cuando vivimos una época de globalización económica pero no humana, donde la estandarización y los rankings se convierten en los indicadores primordiales para valorar los aprendizajes de nuestro alumnado. Y donde los logros educativos recelan del desarrollo integral de la persona.

No hay recetas mágicas para enfrentarse a esta realidad ni la educación intercultural pretende serlo, pero sí nos anima y motiva a ir contracorriente y a aprender a percibir la diversidad en su sentido amplio. Desde el principio axiomático del diálogo intercultural como lugar de encuentro e intercambio entre personas con visiones distintas del mundo, dirigimos nuestros pasos a descubrir un nuevo tiempo de vivir y de sentir redescubriendo la universalidad de la esencia humana.

Nuestra tesis doctoral

Esta tesis doctoral relata la investigación realizada durante el curso académico 2014-15 con los componentes de la comunidad educativa y con mayor profundidad con dos grupos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes al IES Poeta Sánchez Bautista de la localidad de Llano de Brujas (Murcia), en el que desarrollamos nuestra labor docente durante un tiempo dilatado.

La pretensión de esta investigación es acercarnos a la educación intercultural desde el ámbito de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. A tal fin, a partir del planteamiento de la evaluación de programas, y en concreto, siguiendo el modelo CIPP (Context, Imput, Process, Product) se facilita una propuesta intercultural con intención pedagógica.

Es un estudio que conecta y armoniza los ámbitos de la educación intercultural con los objetivos del currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia fundamentados en una serie de procesos comunes y compartidos que relacionan los contenidos sociales con la diversidad y la interculturalidad.

Nuestro centro se caracteriza por la multiculturalidad y esta circunstancia podría indicar una mayor posibilidad para la implementación de propuestas interculturales. Sin embargo, no ocurre así. A menudo se observa que el bagaje cultural que posee el alumnado culturalmente minoritario queda invisibilizado o a lo sumo, se concreta en algunas actividades puntuales de carácter folklórico (semanas culturales) donde se

exprimen eslóganes de la diversidad superficiales y estereotipados, obviando las relaciones de desigualdad existentes entre el grupo dominante y minoritario, así como las causas y consecuencias que dan lugar.

De modo que, en nuestro centro, como en muchos otros de Educación Secundaria, se proyectan los contenidos interculturales en una suerte de intercambios de elementos culturales (música, gastronomía, literarios, artísticos) descontextualizados y estáticos.

Esta perspectiva miope de la multiculturalidad resta la posibilidad de que el centro educativo se convierta en un espacio para comprender el mundo desde diferentes parámetros culturales. Sin duda, hay un desaprovechamiento de la riqueza que aporta la diversidad cultural de nuestro alumnado.

Es por ello que planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural en los centros escolares que participe de la ejecución curricular evitando propuestas coyunturales y puntuales que no favorecen una transformación más profunda de las prácticas escolares.

Porque conocidas son las consecuencias que generan unos centros educativos diseñados bajo el prisma de la homogeneidad curricular, la uniformidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la estandarización y la ejecución de contenidos académicos vitalmente alejados y descontextualizados: fracaso, rechazo, indisciplina, indiferencia y aburrimiento. Un camino muy transitado con consecuencias que se alejan de una realidad compleja y multidimensional.

Asumir una propuesta intercultural redefine el currículo, la metodología, las estructuras participativas y organizativas del centro, a la par que revisa las prácticas educativas docentes para configurar un proceso de aprendizaje integral. Esta intención pasa por responder a una serie de interrogantes, tales como ¿qué centro educativo queremos?, ¿cómo conseguir el éxito escolar para todo el alumnado?, ¿qué perfil de ciudadano deseamos alcanzar?, ¿qué estilo de enseñanza es compatible con la dimensión intercultural?, ¿a qué nos comprometemos? (Vargas Peña, 2007). Este mismo autor señala que toda tarea intercultural parte de los siguientes planteamientos: la diversidad cultural como elemento inherente al ser humano que está presente en todos los contextos y grupos; que es muestra del proceso de cambio de las culturas y sociedades actuales. Una diversidad cultural percibida como un valor y una oportunidad para el aprendizaje por lo que todos necesitamos ser educados en la diversidad cultural. Para cuya consecución es preciso, una praxis intercultural que tiene como objetivo la búsqueda de lo común, de acciones cooperativas que potencien la comunicación y el diálogo cultural en condiciones de paridad. Y, en definitiva, adquirir una capacitación intercultural como objetivo básico de la formación ciudadana.

Abogamos por desarrollar una *cultura escolar* que se identifique con los presupuestos interculturales. Esto supondrá crear una identidad como centro, una cultura de centro que proporcione ricas experiencias a nuestro alumnado. Persuadidos por crear un centro convertido en un espacio dinámico, de pensamientos divergentes bajo el prisma de los derechos fundamentales de los individuos.

Se trata de educar para valorar las diferencias, para cooperar, para ser críticos, para convivir. Y los centros educativos tienen mucho que aportar, y en particular, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En este sentido, el valor educativo de los contenidos sociales se aprecia cuando los saberes se presentan como provisionales, que sugieren preguntas relevantes y respuestas diversas. Que introducen los problemas reales de la sociedad en el aula, aquellos que afectan a las personas cercanas y a los grupos humanos en su contexto social. Aquellos contenidos que visibilizan otras percepciones, otros puntos de vista silenciados, olvidados u ocultados. Aquellos contenidos que ayudan a comprender, actuar, preguntar y responder a la realidad que les afecta e interesa. En definitiva, es nuestra intención observar de otro modo a la institución escolar y la educación, sabiendo que mirar la realidad de otra manera equivale, en cierto modo, a cambiarla.

Para la planificación de la investigación se proyecta una hoja de ruta que nos acompañará y visibilizará conforme prospere el trabajo. El itinerario propuesto consta de un marco teórico definido por el paradigma de la educación intercultural y un marco empírico que la concreta. Al que se suman un capítulo introductorio que conduce al **capítulo primero** donde se plantea el estado de la cuestión que permitirá abordar el planteamiento del problema y los antecedentes de la investigación.

El **marco teórico** inicia la fase teórica de la investigación vertebrada entorno al constructo de la competencia intercultural tras una revisión bibliográfica. Esta fase transita por tres capítulos convertidos en el sustrato, en el molde para iniciar la investigación. En el **capítulo segundo** se aborda el desarrollo de la educación en contextos multiculturales. Esta consideración nos introduce directamente en la confirmación de que la multiculturalidad es el rasgo definitorio de nuestras sociedades. Esta no tiene nada de coyuntural puesto que está presente a lo largo del tiempo en cada uno de los rincones de nuestros barrios, pueblos, ciudades y de nuestras aulas.

Ahora bien, hablar de multiculturalidad e interculturalidad nos lleva a aproximarnos al concepto de cultura. Entendida según la Real Academia de la Lengua Española como “*el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en un época o grupo social*”.

Etimológicamente, este término procede de la palabra latina *colere* (cultivar), lo que permite diferenciar entre la persona instruida (cultivada) y la iletrada (inculta). Sin embargo, esta perspectiva entraña el problema de clasificar las clases sociales en instruidas y vulgares, entre sociedades civilizadas y sociedades subdesarrolladas (Jordán, 1996).

Actualmente, otros enfoques acerca del término cultura, aportan otras perspectivas. Sin ánimo de presentar un catálogo de definiciones, ilustramos la que señala Colom (2005, p. 171): “*la cultura es toda forma de comportamiento aprendido, para distinguirlo de la naturaleza. La cultura, en su sentido antropológico, es una serie de prácticas simbólicas, normas y valores que singularizan a los grupos humanos y delimitan espacios de interacción social dotados de unos significados intersubjetivamente compartidos*”.

Asimismo, conviene observar, por un lado, que ninguna cultura resulta estática, sino que es el resultado de un proceso de adaptación a una sociedad cambiante, y por otro, que cuando más se encierra una sociedad en su cultura (etnocentrismo), más se empobrece.

De modo que una concepción dinámica de la cultura es la mejor opción, puesto que una vez asentada la identidad cultural de cada una, el contacto entre las culturas mayoritarias y las minoritarias supone siempre un enriquecimiento en los diferentes ámbitos como el científico, el musical el literario... (Soriano, 2006) y, por supuesto, en el personal.

Pero este planteamiento acerca de la multiculturalidad y la cultura no siempre se traduce en modelos educativos que permitan sentir la diversidad cultural como valioso, lo que revela la necesidad de resignificar esta acepción. En efecto, en el ámbito escolar tradicionalmente la diversidad cultural se identifica con la presencia de grupos étnicos o minorías culturales. Sin embargo, resulta innegable que una sociedad global, heterogénea y dinámica, ya no responde de forma lineal y directa a una sola cultura sino que está impregnada de varios grupos subculturales con entidad propia, que comparten elementos comunes pero también diferenciadores.

En este sentido, suscribimos las palabras de Balaguer y Catalá (cit. Perlo, 2009, p. 162) cuando expresan que *“todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos. Todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural”*.

Y es que la diversidad cultural es una realidad que siempre ha existido y de la que todos participamos pero que hoy queda amplificada, gracias a la complejidad y dinamismo de las sociedades postmodernas. Sin embargo, esta diversidad cultural no siempre se atiende con modelos educativos más acordes a la educación intercultural que permitan sentirla no solamente como válida sino como necesaria, útil e indispensable. Al contrario, la diferencia cultural se plantea desde otras perspectivas que promueven la hegemonía de la cultura del país de acogida como son los modelos segregacionistas, asimilacionistas y compensatorios. Si bien, estos modelos serán objeto de estudio a lo largo del capítulo primero, ya anticipamos que el modelo segregacionista defiende la separación entre los diferentes grupos culturales. El modelo asimilacionista apuesta por una sociedad monocultural y, con este fin, defiende que corresponde a los inmigrantes cambiar culturalmente para adaptarse a la sociedad que los acoge, considerando que su cultura es inferior.

Esta perspectiva en el contexto escolar se caracteriza por establecer un mismo currículo (el de la cultura dominante) y organización escolar para todo el alumnado, obviando la presencia de alumnado culturalmente minoritario y, en consecuencia, la diversidad cultural. Y el modelo compensatorio confunde la diversidad con la diferencia y la carencia.

Por suerte, estos modelos se reparan con otras opciones como es el caso de aquellos modelos educativos que se orientan hacia la integración de las culturas y el reconocimiento de la pluralidad de las mismas, como es el caso del modelo multicultural con sus distintas taxonomías, que aboga por la integración de las diferentes culturas, sin

que se diluyan las diferencias. Concediendo libertad a cada persona para ejercer su propia cultura y respetando las demás. Su planteamiento se ilustra con la frase “vive y deja vivir”.

Si bien, el modelo multicultural presenta grandes potencialidades, nuestra apuesta se orienta hacia un modelo intercultural que aprecia la pluralidad cultural como una riqueza que es necesario preservar, que entraña una simetría cultural entre los distintos grupos culturales, y nos recuerda que la diversidad cultural engloba dos conceptos: semejanza y diferencia. Reconocer la diferencia para, desde el respeto y la comprensión de ella, construir un diálogo a partir de las semejanzas.

El constructo intercultural centra la atención del **capítulo tercero** que permitirá repensar la educación, valorando que los centros educativos ofrecen un espacio fértil en la tarea de consensuar, construir y compartir valores entre culturas, para dirigir la acción educativa hacia una interculturalidad asumida por los distintos miembros de la comunidad educativa (Mayor Zaragoza, 2005).

Estas consideraciones convierten a los centros escolares como espacio de encuentro y de comunicación entre personas diferentes y, además, nos acerca a la educación para la vida en un mundo global y multicultural que trasciende los límites del ámbito educativo, que va más allá de la familia, de los docentes e incluso del propio país.

Nuevos retos se plantean en la tarea educativa en contextos multiculturales que, en ocasiones, está generando en los últimos años que los principios educativos y personales hayan perdido seguridad y, como afirma Morin (2001), navegamos en un océano de incertidumbres jalonado de archipiélagos de certezas determinado por una realidad cambiante y compleja asociada a la multiculturalidad.

Ante este panorama de preguntas y respuestas inciertas resulta pertinente buscar nuevos modelos y propuestas educativas alternativas que garanticen una enseñanza de calidad para todos. Y que como no podría ser de otra forma, nos la aporta la educación intercultural.

Una educación intercultural con múltiples acepciones, entre las que escogemos la aportada por Aguado (2003, p. 327): *“un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a logra la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencias interculturales”*.

Tal y como se aprecia en esta definición se pone especial énfasis en la necesidad de adquirir la competencia intercultural para poner en marcha una educación intercultural. Su definición será objeto de análisis durante el capítulo segundo, aunque una primera aproximación nos señala que se trata de *“una serie de aptitudes y actitudes que capacitan a todos los alumnos para vivir adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües (...) que supone tanto arraigar la propia cultura como conocer y respetar las diferencias, enriquecerse con los aspectos positivos de las distintas culturas y criticar de forma constructiva aquellos negativos de cada cultura”* (Jordán, 1996, p. 28).

Pero adquirir la competencia intercultural entraña un conjunto de capacidades específicas relacionadas con tres ámbitos de actuación: cognitivo, afectivo y

comportamental. Siguiendo las sugerencias de García, García y Moreno (2012), se entiende la competencia intercultural cognitiva como aquella que promueve el conocimiento de la cultura del otro, así como la identificación de las causas y consecuencias históricas, políticas, sociales, etc. de la exclusión. Abordar la competencia intercultural afectiva supone capacitar para otorgar y recibir emociones positivas hacia la diversidad cultural, y finalmente, la competencia intercultural comportamental entraña la adquisición de habilidades para la resolución de conflictos, la empatía, la asertividad, etc. Todas estas virtualidades entorno a la competencia intercultural quedan desarrolladas a lo largo del capítulo segundo, resultando claves para contradecir prácticas y saberes hegemónicos

Finalmente, el marco teórico concluye con el **capítulo cuarto** dedicado a profundizar en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia y la educación intercultural. Se parte de la idea de que las ciencias sociales no pueden quedar al margen del tratamiento de la diversidad cultural presente en nuestras aulas. Esta aseveración queda justificada por cuatro razones: la primera, por la propia naturaleza del conocimiento e interacción social; la segunda razón, porque la diversidad cultural es una realidad presente en nuestra sociedad y nuestras aulas que enriquece las relaciones sociales y los procesos de enseñanza y aprendizaje; la tercera razón, porque constituye un patrimonio de nuestro tiempo que es preciso preservar y valorar; y finalmente, porque la diversidad cultural es una realidad fuertemente entrelazada con la globalización, los procesos migratorios y la desigual distribución de la riqueza, temáticas intrínsecas al área que no se pueden comprender ni tratar de forma aislada.

Por todo lo dicho, ciertamente, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia por la naturaleza de su conocimiento debe ser un referente obligado para impulsar y velar por la educación intercultural. Esta consideración nos recuerda que todo proceso de enseñanza y aprendizaje está conformado por tres niveles paradigmáticos que dan respuesta al qué enseñar, al para qué enseñar y al cómo enseñar. Nos estamos refiriendo al nivel ontológico, al nivel epistemológico y al nivel metodológico. Son elementos que sostienen y dan sentido a los demás. Aunque tradicionalmente estos niveles se han identificado con la actividad científica, en nuestro caso, los vinculamos no sólo al proceso investigador sino también como fundamentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque en dicho proceso se genera conocimiento no sólo en los discentes, sino en el docente al *“ser capaz de aprender construyendo el conocimiento que debe enseñar para poder guiar al alumnado hacia una apropiación de este conocimiento desde un proceso de aprendizaje comprensivo”* (Sagastizabal, 2009, p. 24). Es lo que se conoce como la transposición didáctica, es decir, el paso del conocimiento científico o “saber sabio” al saber enseñado (Chevallard, 1991, cit. Benejam, 2004, p. 74).

Estos niveles paradigmáticos nos ayudan a tomar decisiones acerca del enfoque para seleccionar y presentar ciertos contenidos, para guiar las posibilidades de conocimiento y comprensión de lo tratado, así como el modo de abordarlo. A tal fin, lejos de concebirlos de forma independiente, siguiendo a Morin (2004) asumimos la idea del paradigma de la complejidad que aboga por un enfoque integrador de los tres niveles anteriores porque:

[...] *las ciencias actuales están urgidas de una relación multidisciplinaria que legitima las complejas construcciones sobre los procesos ocurrentes en la sociedad dentro de un marco holístico, que permita su explicación, el cual debe dar cuenta de una representación dinámica, compleja y heterogénea de la sociedad* (González Rey, 1997, p. 162, cit. Sagastizabal, 2009, p. 32).

Por otra parte, el capítulo cuarto ahonda en el hecho de que los cambios en educación no se realizan a base de leyes y prescripciones, sino a través de los modos de pensar, de sentir y de actuar de quienes educan (Soriano, 2006). Son los docentes quienes convierten en realidad un determinado modelo educativo. Como afirma Arnáiz (2012, p. 35): *“las reformas resultan ser lo que ocurre de puertas hacia dentro de las escuelas”*. Por lo que el profesorado se convierte en una pieza clave en el proceso de implementación de una educación intercultural.

Entendemos que la mayoría del profesorado, y en concreto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde su práctica pedagógica, fomenta valores que conectan directamente con la educación intercultural (tolerancia, respeto, convivencia, igualdad de oportunidades, solidaridad, etc.). Sin embargo, no todo el colectivo docente desarrolla estos valores, sino que algunos mantienen actitudes de pasividad, inhibición o lo que es peor, prejuicios hacia el colectivo culturalmente minoritario. En relación con esta circunstancia, Aguado (2005) señala que nuestros prejuicios vienen condicionados por las expectativas, por las metas depositadas en los demás, por el valor que concedemos a las personas, por el significado emotivo que tienen para nosotros y, por supuesto, por nuestra experiencia.

Esta realidad nos impone la necesidad de que el profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia adquiera la formación adecuada para ser competente desde parámetros interculturales. Conscientes de que es preciso una formación específica con la finalidad de que desde su praxis se promueva un espacio de encuentro, respeto, comunicación y empatía hacia el diferente, hacia el “otro”, sea autóctono o de origen inmigrante. Las buenas intenciones deben ir acompañadas de formación para el logro de tan ansiado fin, de las que se dan cuenta a lo largo del capítulo cuarto.

Finalmente, el marco teórico se cierra deteniéndose en una cuestión central, nos referimos a las claves para la puesta en marcha de un currículo intercultural en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ciertamente, la construcción de unos centros interculturales conlleva efectuar cambios en el modelo curricular de las disciplinas de conocimiento. Este objetivo es atendido y desgranado a lo largo del capítulo cuarto, quedando marcadas las herramientas y consignas hacia el camino intercultural, con el establecimiento de objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, recursos y materiales didácticos propios de la educación intercultural.

En definitiva, interpelamos que el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se hace imprescindible para lograr una educación democrática a partir de una ciudadanía rica, a partes iguales, en conocimientos y sensibilidades.

Consecuentemente, este marco teórico constituye el marco referencial para alumbrar la investigación empírica. Un **marco empírico** que suscribe los presupuestos de la educación intercultural a través del diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención intercultural bajo la denominación de *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*.

Convencidos que toda iniciativa intercultural debería permear el sistema educativo, pero conscientes de que la realidad impone otros parámetros educativos, abordamos la interculturalidad desde nuestra práctica pedagógica a través de la concreción de un programa intercultural para desdibujar la diversidad cultural como problema o temor a partir de los valores que postula la educación intercultural.

La perspectiva intercultural resuelta en el desarrollo del marco empírico se presenta a modo de propuesta pedagógica bajo la consigna de la investigación evaluativa, concretamente de la evaluación de programas, que Pérez Yuste (2000, p. 272) define como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para una posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y de modo indirecto, del cuerpo social en que se desarrolla.

Esta investigación evaluativa vislumbra varios procesos que entrañan, en primer lugar, la delimitación de los objetivos de la investigación durante el **capítulo cinco**, que posibilitan detectar la finalidad de la investigación, así como determinar el objetivo general y los objetivos específicos para finalizar con el planteamiento de las hipótesis de la investigación.

El **capítulo sexto** clarifica la metodología de la investigación encauzándola alrededor de cinco grandes ámbitos de actuación:

- a) *El enfoque de la investigación* nos aproxima a la identificación de nuestra propuesta pedagógica con los modelos de investigación e innovación educativa.
- b) *El diseño de la investigación* encaminada a la especificación del modelo de evaluación CIPP en sus distintas fases (fase de diagnóstico, fase de entrada, fase de proceso y fase de producto). A término de cada fase se aborda el plan de evaluación que explicita el objeto de evaluación relacionado con los objetivos específicos y los objetivos operativos de la investigación, al que se suman las cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación correspondiente.
- c) *El contexto y los participantes* proporcionan información acerca del espacio en el que se inscribe la investigación, así como los participantes cuyas acciones definen y escriben sobre el lienzo de la investigación.
- d) *La recogida de información: instrumentos y procedimientos* centrada en la delimitación de los criterios de evaluación e indicadores que orientan la recogida de información, así como la especificación de los distintos instrumentos de recogida de información y sus correspondientes procedimientos, tanto de la fase de evaluación de diagnóstico como de evaluación de entrada, proceso y producto, abordadas durante la implementación del programa.
- e) *Tratamiento y análisis de la información*, tanto de la información recogida de corte cuantitativo como cualitativo.

El **capítulo séptimo** se centra en la elaboración y/o adaptación y validación de los cuestionarios interculturales destinados a los miembros de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista conformada por el alumnado, sus familias y el profesorado. Este capítulo se inicia indicando los aspectos comunes del proceso de elaboración y validación del Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA), Profesorado (CIP) y

Familias (CIF). Para seguidamente, profundizar en cada cuestionario tanto en su fase de elaboración con especificación de sus dimensiones, indicadores y variables que lo conforman. Esta fase se completa con la fase de validación de cada cuestionario, proceso que conlleva tres actuaciones: validación interjueces para el análisis de contenido que origina el cuestionario definitivo, el análisis de fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach y, finalmente, el análisis factorial para asegurar la validez de constructo.

Los capítulos siguientes de la investigación entroncan con el modelo de evaluación CIPP (Context, Input, Process, Product). De tal modo que el **capítulo octavo** permite bucear en el análisis y la discusión de la evaluación de diagnóstico con el objetivo de recabar información entre el alumnado, sus familias y el profesorado del IES Poeta Sánchez Bautista acerca de la competencia intercultural. Esta evaluación de diagnóstico es completada con la valoración efectuada por un grupo de docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia pertenecientes al cuerpo de Educación Secundaria Obligatoria sobre la función social del área en la promoción de la competencia intercultural y las prácticas profesionales interculturales que dicho profesorado aplica en su quehacer docente.

El **capítulo noveno** tiene por objeto acometer el análisis de la evaluación de entrada que persigue el diseño y presentación del programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en concreto dentro de la materia de Geografía impartida en tercer curso de ESO. La intención de este programa es contribuir desde un escenario educativo concreto a la promoción y mejora de la competencia intercultural del alumnado participante.

El **capítulo décimo** aborda el análisis y la discusión de la evaluación de proceso que supone recabar información durante la ejecución del programa con la finalidad de detectar sus fortalezas y debilidades, siendo para ello indispensable detectar los avances conseguidos con él en relación tanto al desarrollo de la competencia intercultural como de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esta tesis se completa con el **capítulo undécimo** que nos introduce en el análisis y discusión de la evaluación de producto que conlleva conocer la viabilidad del programa, valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa y, finalmente, identificar el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

Seguidamente, la investigación llega hacia su conclusión en el **capítulo duodécimo** tras el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las fases de diagnóstico, de entrada, de proceso y de producto. Esta etapa resolutoria permite confirmar la hipótesis de la investigación planteada e implica una reflexión acerca del grado de cumplimiento tanto del objetivo general incardinado con los objetivos específicos establecidos. Asimismo, se expone una valoración fundamentada de la idoneidad del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para el desarrollo de la competencia intercultural hecho que nos deriva a la detección de las limitaciones y a las propuestas de mejora en próximas actuaciones.

Finalmente, la presente tesis termina con las referencias bibliográficas de la investigación y los documentos incluidos en los anexos.

Una vez realizado el recorrido por las distintas fases de la investigación y sus finalidades, creemos conveniente anticipar a grandes rasgos los resultados obtenidos en la presente investigación. A tal fin, se demuestra que la percepción social hacia la multiculturalidad del alumnado, sus familias y los docentes participantes, por lo general es positiva, si bien esta afirmación conviene matizarla puesto que se constatan elementos etnocéntricos que destilan prejuicios y estereotipos entre los participantes.

Centrando nuestra atención en la visión hacia las minorías culturales en el centro educativo, los participantes ponen de manifiesto que las alumnas matriculadas en cursos académicos más elevados muestran una percepción más positiva hacia la diversidad cultural en el entorno escolar respecto a los alumnos de etapas académicas más bajas. Esta situación dual se asemeja en el caso de los padres, siendo las madres quienes ofrecen una visión más favorable hacia la diversidad cultural en el centro educativo respecto a los padres. Además, el profesorado asegura que, aunque de forma mayoritaria el alumnado suele valorar positivamente la diversidad cultural se evidencian casos que la identifican con una situación problemática para su aprendizaje. Al tiempo, que los docentes aseguran que el alumnado culturalmente minoritario supone un reto profesional, aunque las expectativas académicas de este alumnado son, generalmente, más bajas respecto al alumnado autóctono, circunstancia que la relacionan entre otras, con la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo.

En relación con la evidencia del compromiso educativo con la educación intercultural, cabe señalar que los participantes reclaman que los centros educativos apuesten por la interculturalidad si bien se constatan ciertas estrategias alejadas de las consignas interculturales (la identificación de la educación intercultural con alumnado culturalmente minoritario y con una praxis carente de interdisciplinariedad que delega responsabilidades educativas miembros puntuales, que garantiza los agrupamientos homogéneos).

La implicación ante el encuentro intercultural del alumnado y sus familias certifica una voluntad, por lo general, de que se garantiza desde el ámbito familiar, aunque se comprueba la existencia de signos que no contribuyen a esta situación.

Por otra parte, el profesorado participante del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es consciente de la función social que posee dicha disciplina, al tiempo que evidencia unas prácticas profesionales interculturales, por lo general, aceptables aunque sujetas a ciertas mejoras en algunos aspectos, entre los que destacamos la vinculación la educación intercultural a la presencia de alumnado culturalmente diverso.

Finalmente, el proceso de diseño (evaluación de entrada), de aplicación (evaluación de proceso) y producción (evaluación de producto) del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, inscrito en el aula de Geografía de 3.º ESO, posibilita un conjunto de evidencias que confirman su adecuación tanto para el desarrollo de la competencia intercultural como para la adquisición de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Sin duda, a lo largo de este recorrido han surgido encrucijadas e interrogaciones que han tratado de descifrarse en beneficio del paradigma de la interculturalidad, comprendiendo que los modelos educativos academicistas no son suficientes para comprender e intervenir en la realidad.

Hemos de confesar que cuando escogimos la temática a desarrollar en la presente investigación, fluctuamos en una doble sensación. Por un lado, la impresión de inconmensuralidad y de desbordamiento que nos precipitaba hacia el vértigo y desasosiego por la tarea a emprender. Pero al tiempo, percibimos otra sensación más placentera que nos abocaba a ser auténticos en la práctica educativa desde nuestra pequeña parcela del aula, donde las diferentes demandas y problemáticas abarcan múltiples y diversos aspectos que quedan vinculados también a múltiples y diversas realidades e interpretaciones. Esta sensación dual nos permitió abordar un rico espectro que iba desde la función de la escuela en el siglo XXI hasta las expresiones más cotidianas de los problemas de la postmodernidad (diversidad cultural, racismo, individualismo, etc.).

Convencidos que el horizonte intercultural nos capacita para entender y aprehender mejor esta sociedad culturalmente diversa que requiere una nueva respuesta educativa de calidad para todos, capaz de superar la dimensión meramente escolar para conectar con la realidad próxima y lejana.

En esta investigación proponemos una nueva perspectiva, compleja y profunda, que nos conduzca por nuevos senderos de una didáctica basada en una confluencia de conocimientos que dialogan y convergen dentro de un sistema abierto y en constante cambio. Y es que siempre entendimos que la educación es un proceso interactivo y bidireccional que alimentan sensaciones y emociones.

Con el propósito de que la labor docente acorte distancias entre la teoría y la praxis acerca del constructo de la competencia intercultural, nos sumergimos en el mundo complejo, poliédrico y valioso que aportan los entornos multiculturales actuales. Son, sin duda, nuevos retos, para nosotros, que persiguen desentrañar y desenmascarar los procesos de enseñanza y aprendizaje al sustituir la mirada de rechazo, de indiferencia o de perplejidad hacia los contextos multiculturales cotidianos por otra que involucra y resignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo propuestas interculturales que implican no solo cambiar sino también recuperar la esencia de la tarea educativa. Comenzamos

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

CAPÍTULO 1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo del presente capítulo se plantea, en primer lugar, abordar el problema de investigación que nos introduce directamente en la necesidad de adquirir y desarrollar la competencia intercultural en educación, habida cuenta de que vivimos en una sociedad multicultural.

Acerca de esta problemática gravita la idea de que desde las instituciones educativas esta competencia intercultural no recibe un tratamiento adecuado ni desde el ámbito curricular ni desde la praxis profesional.

Esta disfunción nos encauza hacia la cristalización de los antecedentes de esta investigación, mostrando, por un lado, cómo abordan las más recientes legislaciones educativas la diversidad cultural y, por otro lado, dirigir nuestra atención hacia una panorámica por las diferentes investigaciones, fundamentalmente del contexto nacional, entorno a la educación intercultural.

Por último, estos antecedentes concluyen con una reflexión personal y profesional que avalan, vislumbran y suscitan suficientes argumentos para resignificar la función docente desde el paradigma de la interculturalidad.

1.1. Planteamiento del problema de investigación

Consideramos que en virtud de la composición social de nuestro país urge ser competente interculturalmente para generar conocimientos y comportamientos adecuados en el trato hacia los demás, sean o no de su misma cultura. Ciertamente, la detección de esta problemática nos lleva a considerar que merece una atención investigadora debido a que se trata de una competencia obviada, velada o sesgada dentro de los currículos, los proyectos educativos o las leyes educativas.

Entendiendo por competencia intercultural el conjunto de *“habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”* (Aguado, 2003, p. 141) o como definen García, García y Moreno (2012, p. 27): *“comprende un conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, entendida ésta como forma de intervención ante la diversidad existente en un espacio social”*. Para los mismos autores dicha competencia entraña *“un proceso de profundización en el conocimiento del otro, la adquisición de valores y de habilidades para las relaciones interculturales”* (2012, p. 27).

Tal y como se puede apreciar, las dimensiones de la competencia intercultural coinciden con la definición general de competencia, referidos a conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes. Dimensiones que, en la competencia intercultural,

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

están determinadas por los valores que poseen los diferentes grupos sociales de una determinada sociedad.

Asimismo, para la adquisición de la competencia intercultural se requiere el desarrollo de tres tipos de *competencias específicas* (García, García y Moreno, 2012, p. 28):

- *Competencias cognitivas*: comprender que todos formamos parte de una cultura; conocer la cultura del otro, identificar las causas históricas, sociales y políticas de la exclusión, etc.
- *Competencias afectivas*: referidas a la capacidad de generar y recibir emociones positivas; controlar la ansiedad que genera el desconocimiento del otro; superar el culturalismo en las relaciones con el inmigrante como explicación simplificadora de toda su situación.
- *Competencias prácticas*: el manejo de la comunicación no verbal; la flexibilidad cognitiva; la empatía; las habilidades de resolución de conflictos; las habilidades sociales; la conducta prosocial; la asertividad, etc.

Ciertamente, el docente constituye un elemento clave desde su condición de educador para promover y favorecer en el alumnado la aceptación de las diferencias culturales, partiendo del conocimiento de nuestros propios valores, sentimientos y actitudes. Pero no siempre el profesorado tiene una formación específica para abordar la competencia intercultural, a pesar de que se ha constatado que el desarrollo de la sensibilidad cultural resulta un factor primordial para predecir el éxito en el trabajo y en la vida en ámbitos multiculturales (Aguado, 2003, p. 142).

Desde la lógica de la educación intercultural, hemos considerado pertinente proponer una alternativa realista y viable a las carencias y limitaciones para el desarrollo y mejora de la competencia intercultural en el alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Consecuentemente, con expectativas de contribuir a minimizar este problema que afecta a todas las áreas de conocimiento, y en especial a Ciencias Sociales, Geografía e Historia por su naturaleza social dentro del currículo, formulamos la siguiente *hipótesis de investigación*:

Con el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de intervención intercultural, tomando como marco referencial el currículo de Geografía del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y como eje temático Los movimientos migratorios en un mundo globalizado, podremos desarrollar y mejorar la competencia intercultural en sus diferentes niveles: cognitivo, afectivo y comportamental.

1.2. Antecedentes

Esta investigación viene precedida por tres aspectos fundamentales relacionados con la legislación en educación intercultural en el contexto nacional, las investigaciones en educación intercultural en el panorama internacional pero fundamentalmente en el entorno nacional, así como, el origen de la selección del problema de investigación. Las siguientes páginas dan cuenta de cada uno de estas cuestiones referidas.

1.2.1. Legislación en educación intercultural

En materia legislativa son abundantes las leyes, los decretos y las normas que han hecho referencia expresa a los presupuestos interculturales, significando la igualdad de oportunidades independientemente de la nacionalidad y la cultura. A modo de síntesis, se recogen algunas de las principales (Rodríguez, Gallego y Sansó, 2011):

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948, en el artículo 28 defiende *“el derecho a la educación obligatoria sin distinciones basadas en el origen nacional, étnico o racial”*.

El Dictamen del Comité de las Regiones sobre la “Educación intercultural” de la Unión Europea (1997) en donde se delimitan los términos “multicultural” e “intercultural”. Punto 2.1. *“la educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de la diversidad cultural y lingüística. Se trata de un planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o praxis segregacionista”*.

Libro Blanco sobre Diálogo Intercultural del Consejo de Europa (2008), donde se describe la necesidad de realizar una comunicación intercultural en nuestra sociedad multicultural.

Centrándonos en España, la Constitución Española (1978) hace referencia en el artículo 14, 9.2: Principios de igualdad formal e igualdad social. Asimismo, en el artículo 27.2 de dicha Constitución al referir que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

Estas finalidades han quedado concretadas en las diferentes leyes educativas de los últimos años que abordan la diversidad cultural con distintos enfoques. A tal fin, nos basamos en el análisis que distintos autores han realizado del panorama legislativo en materia de interculturalidad, tales como Aguado (2004); Espejo Villar (2008) y Sánchez Rojo (2010).

Ahora bien, antes de comenzar un recorrido por las últimas leyes educativas en el plano de la diversidad cultural, conviene recordar que según Besalú (1997) existen tres tipos de políticas curriculares para atender la diversidad cultural:

Las políticas socialdemócratas: otorgan al Estado el papel de moderador en las desigualdades sociales, intentando ofrecer oportunidades educativas y sociales a las minorías. Se promueve la educación compensatoria, los programas de educación bilingüe con la inclusión del conocimiento de la cultura y la lengua de las minorías. Estas políticas dominan las legislaciones educativas europeas en la década de los años sesenta y setenta, aunque en España se retrasa hasta mediados de los años ochenta.

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

Las políticas conservadoras: identificadas con posturas neoliberales que advierten de la necesidad de la impermeabilización de un currículo ante la diversidad cultural, negando la promoción

por diferencias sociales, culturales o de género. Defienden un currículo de orientación exclusivamente académica, donde la discriminación positiva hacia las minorías culturales desaparece, como es el caso de la educación compensatoria. Se trata de que estas minorías incorporen los valores y contenidos de la cultura mayoritaria. Estas políticas se desarrollan en el contexto internacional durante la década de los noventa y en el caso español, se incorporan a mediados de la misma.

Las políticas sociocríticas: defienden un currículo y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias, donde todo el alumnado tiene acceso a una cultura básica al margen de programas compensatorios. Donde se incorporan otras perspectivas y experiencias de las culturas invisibles, marginadas o silenciadas.

Referido a caso español, las políticas educativas desarrolladas abarcan los dos primeros tipos señalados. Tan solo, actuaciones puntuales enmarcadas en la interculturalidad muestran tibios signos de *las políticas sociocríticas*.

A modo ilustrativo al recordar las últimas leyes, se evidencia en el art. 2.1 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985, de 3 de julio (LODE), al especificar los objetivos de la actividad educativa se refiere que: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos.

Por su parte, en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se explicita el reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Y entre sus fines educativos: el conocimiento de las culturas propias del alumnado. En concreto, en su art. 63 indica que “*con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello*”. Como se aprecia el colectivo de alumnado culturalmente minoritario es atendido con medidas de carácter compensatorio para garantizarle una escolarización universal y gratuita.

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) aborda la pluralidad cultural garantizando la escolarización del alumnado que se encuentra en situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Esta concepción coincide con la LOGSE en el carácter asistencial hacia estos grupos. Además, la Disposición Adicional Segunda de la Ley señala que los centros sostenidos con fondos públicos tienen el deber de escolarizar a todo el alumnado. En este sentido, se detallan los criterios de admisión del alumnado con necesidades educativas especiales del que forma parte, el colectivo de alumnos que presentan situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

En relación a la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE, 2002) reafirma la educación obligatoria para todos, en igualdad de condiciones,

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

aludiendo expresamente al alumnado inmigrante. No obstante, este colectivo se atiende educativamente de forma restringida puesto que la admisión de este alumnado queda reducida a la enseñanza obligatoria, y las medidas de apoyo se centran en la incorporación a programas específicos de lengua y cultura impartidos en aulas especiales. Y la orientación del alumnado mayor de quince años con problemas de adaptación a la ESO a Programas de Iniciación Profesional.

Ley Orgánica 3/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE, 2006) es hasta la fecha, la Ley que mayormente apuesta por la educación intercultural. A modo ilustrativo, se extraen algunos ejemplos que justifican esta idea. De modo que, en su Preámbulo afirma que *“la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”*. Este párrafo nos acerca a la concepción de cultura propia de los presupuestos interculturales que abogan por defender el hecho cultural como cambiante, flexible y en continua transformación fruto de la interacción entre individuos que respetan y reconocen la diversidad cultural, al tiempo que se enriquecen mutuamente. Esta orientación posibilita la solidaridad y cohesión social y evita la discriminación.

Otro ejemplo de apuesta por un modelo pedagógico inclusivo se advierte cuando concluye que *“se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”*. Claramente, se señala que la educación debe atender a la diversidad de todos.

En esta misma dirección, resulta muy revelador la concepción que se recoge acerca de la diversidad: *“la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”*. Sin duda, no puede quedar más explícita la apuesta por una educación intercultural. A tal objeto, la introducción en Educación Secundaria Obligatoria de una educación para la ciudadanía refuerza la necesidad de conocer tanto la propia cultura como las demás. Al que se añade en el Título Preliminar del citado documento *“la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”*.

Ahora bien, se observa una contradicción en el hecho de que, tal como venimos refiriendo, en el Preámbulo se apuesta por una educación inclusiva que atiende a las necesidades de todos, y en páginas posteriores, concretamente en el Título II se identifica y se reduce la atención a la diversidad a tres colectivos *“corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferentes a la ordinaria, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*. Y

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

además, se delega la aplicación de esta atención a la diversidad, a las Comunidades Autónomas, sin directrices algunas para su consecución.

De modo que en la práctica se retoman actuaciones compensatorias hacia el alumnado en situación social y cultural desfavorecido por lo que ahonda en la misma dirección respecto a legislaciones educativas anteriores. A saber *“el hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, desarrollando acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”*.

Estos aspectos manifiestan que se prosigue con una línea continuista en la acogida al “otro” donde las aulas de enlace y los grupos y aulas gueto impartidos por “profesionales especializados” son la cara más visible de esta política compensatoria.

No obstante, esta Ley establece orientaciones para regular la inclusión y no la discriminación de todo el alumnado. En este sentido, el Título II plantea la necesidad de lograr una distribución equilibrada de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros para lo que establece fórmulas como comisiones con el objetivo de garantizar la reserva de plazas o delimitar el número máximo de alumnado por aula en los centros públicos y privados. Y al tiempo, se promueven acciones que permiten la integración del alumnado de origen inmigrante para favorecer el aprendizaje escolar desde el punto de vista relacional como curricular, así como, promover la adquisición de las competencias lingüísticas para garantizar la convergencia europea.

Finalmente, si atendemos a la actual legislación educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se evidencia que en el Preámbulo se señala que la educación *“el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social”*.

En este sentido, se insiste que un sistema educativo de calidad *“garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades. Sólo desde calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”* En esta línea, aboga por el logro de la igualdad de oportunidades entre todo el alumnado identificando *“equidad y calidad son dos caras de una misma moneda”*.

Inciendo que la educación *“en la esfera individual, supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina las metas y expectativas de la trayectoria vital tanto a nivel profesional como personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona a cumplir con éxito sus objetivos”*.

No obstante, se concibe la educación como un lugar que fomenta la competición entre individuos *“es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas el bienestar de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar*

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global por un futuro mejor”.

Señala a la escuela pública como aquella que “lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar”.

Se destacan como habilidades en los educandos la necesidad de adquirir competencias en relación al *“pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar y actitudes clave como confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio”*. Sin embargo, no aparecen referidos valores como la solidaridad, el compromiso o la implicación social.

Si bien encontramos evidencias de acerca de las bondades de nuestro sistema educativo y que conectan la educación intercultural como son *“la universalización de la educación, así como la educación inclusiva”*. No obstante, el sistema de estándares (estandarización) y de pruebas de evaluación final (reválidas) propuestos por la legislación educativa actual dificulta la promoción de una atención a la diversidad con distintos ritmos, expectativas, motivaciones y bagajes culturales diferentes que se refleja en *“los estándares y criterios para la evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos.”* Al finalizar 4º. ESO y 2º. Bachillerato *“los alumnos realizarán una evaluación individualizada, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con distinta materias”*.

Asimismo, en relación al desarrollo metodológico se aboga únicamente a la aplicación y organización de los contenidos, pero obvia la motivación del alumnado o su contexto vital *“La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes”*.

Este panorama legislativo, invita a pensar que la implantación de medidas interculturales en los centros educativos es aún una utopía. El concepto de diversidad cultural sigue definido por sombras que impiden un reconocimiento explícito, en algunos casos y en otros, por una impecable declaración de intenciones que no se concreta en la realidad educativa. Entendemos que la implementación de modelos educativos compensatorios en nuestros centros ahonda en una visión restringida de la diversidad cultural al quedar asociada al déficit. Una educación compensatoria basada en la teoría del déficit, por la que la causa de que determinados alumnos no se adaptan al grupo-clase en el desarrollo del currículo es por carencias de tipo cognitivo ocasionadas por razones sociales, económicas, raciales, de género o lingüísticas (Escarbajal, 2009; Arnáiz, 2012).

Somos conscientes de la necesidad de una mayor concreción legislativa en el desarrollo de una educación intercultural que se traduzca en una escuela para todos con actuaciones globales e integradas en aras de la consecución de indicadores de calidad para todos.

Por otra parte, de forma resumida se puede afirmar, tomando como base los estudios del Ministerio (CIDE), que las comunidades autónomas en materia educativa

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

implementan una serie de medidas específicas en la atención educativa al inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Estas son las encargadas de realizar acciones formativas específicas para dar una respuesta adecuada a las minorías culturales.

En términos generales, las comunidades autónomas presentan tres formas en la atención al alumnado de origen inmigrante en los centros educativos (Rodríguez, Gallego y Sansó, 2011):

- a) Planes de Atención a la Diversidad, en general, sin especificar colectivos, dentro de éstos estarían los siguientes:
 - Los integran en los proyectos curriculares (Cataluña, País Vasco, Andalucía, Islas Baleares, Castilla- León...).
 - Los reflejan en el Plan de Atención a la Diversidad (Madrid, Castilla-La Mancha, Navarra, Canarias...).
 - Los incorporan en los Planes de Compensatoria (Murcia, Asturias, La Rioja, Madrid, Galicia, Melilla, Ceuta...).
- b) Planes concretos para el alumnado inmigrante.
- c) Planes socio-comunitarios que se coordinan con otros agentes sociales: Andalucía (Plan Integral para la Inmigración), Aragón (Plan Integral para la Inmigración), Castilla-La Mancha (Plan de Igualdad en la Educación), Extremadura (Plan Integral de Inclusión Social), Madrid (Plan contra la Exclusión Social y Plan Integral de Ayuda a la Familia), Región de Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación).

Centrándonos en la Región de Murcia, de las instituciones y planes que se acometen, entre otros, destacamos los siguientes:

- * Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad.
- Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español.
- Servicio de intérpretes para apoyar la integración de inmigrantes.
- Aulas de Acogida (3 niveles)
- Unidades Didácticas de Compensación Educativa (UDICOM)
- Web intercultura-net.
- Centro de Animación y Documentación Intercultural (C.A.D.I.)

Si atendemos al currículo de Educación Secundaria Obligatoria vigente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015) en el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en esta Comunidad Autónoma, especificando en el Capítulo VIII de atención a la diversidad, las actuaciones que los centros educativos deben acometer para atender a la diversidad de los alumnos.

1.2.2. Investigaciones sobre educación intercultural

El creciente interés que suscita la educación intercultural en el contexto español desde la década de los noventa puede atribuirse a dos cuestiones relevantes. Nos referimos, por un lado, a los efectos del “Proyecto N.º 7” elaborado por el Consejo de Europa en 1980 acerca de la intervención educativa de los hijos de familias de origen inmigrante. Pero fundamentalmente, al hecho de que nuestros centros educativos acogen población extranjera extracomunitaria donde confluyen grupos culturales, lingüísticos, religiosos,

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

etc., distintos. Lo que se traduce en el dilema entre un tema recurrente y una urgencia social.

Es a principios de la década de los noventa coincidiendo con un aumento de los movimientos migratorios en territorio español, cuando se inicia la producción bibliográfica acerca de la educación intercultural. En 1991, la Comisión Europea encargó a los países miembros elaborar un informe sobre la situación de la educación intercultural en cada Estado. Como resultado apareció el Informe del Ministerio de Educación y Ciencia bajo el título *La Educación Intercultural en España*, en el que se insistía en la necesidad de estudiar las implicaciones de la presencia de inmigrantes en España en el sistema educativo, sobre todo en Primaria y Secundaria.

A partir de estas fechas las distintas bases de datos (ERIC, Teseo, Eurybase, Eudised, etc.) constatan un auge de la literatura intercultural. A los que se suman, encuentros científicos o investigaciones financiadas por las Administraciones públicas.

Estas investigaciones en numerosas ocasiones son presentadas en seminarios, congresos o foros científicos avalados por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia: “Interculturalismo y Educación” (1987), el VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre “Educación Multicultural en un Estado de Autonomías” (1989); el X Congreso Nacional de Pedagogía sobre “Interculturalismo y Educación” en la perspectiva de la Europa Unida (1992). O a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) que en 1992 publica el primer informe institucional intercultural denominado “La educación Intercultural en España”. En todo este dilatado tiempo han sido múltiples los congresos que gravitan entorno a la interculturalidad tanto desde el ámbito internacional como nacional. Como muestra recordamos el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía titulado “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad” (Valencia, 2004), el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía sobre “Educación y ciudadanía” (Zaragoza, 2008), el I Congreso sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural (Málaga, 2010), el VII Congreso Internacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia (Ceuta, 2016). Estos ejemplos muestran someramente la gran cantidad de celebraciones y eventos que con distintas perspectivas y aportaciones giran entorno a la educación intercultural.

Las instituciones públicas españolas que podemos considerar como precursoras de investigaciones y estudios sobre educación intercultural son dos: la antigua Dirección General del Instituto Nacional de Inmigración (dependiente del Ministerio de Trabajo) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dependiente del Ministerio de Educación.

Si atendemos a un punto de vista cronológico, las investigaciones sobre educación intercultural en España han pasado por distintas etapas (García Castaño, 1999 y García Fernández, 2006). Así pues, hasta 1990 la mayoría de los trabajos sobre educación intercultural la desarrollan grupos como el Secretariado General Gitano, Presencia Gitana y Enseñantes con Gitanos, entre otros. A partir de 1990 hasta 1997 la mayor parte de las investigaciones llevan la autoría de la propia Administración, a través del CIDE o bien trabajos externos financiados por el CIDE. A partir de 1998 hasta la actualidad aparecen investigaciones promovidas por distintos agentes sociales, que van desde las Administraciones autonómicas a otras instituciones tanto públicas como privadas (universidades, asociaciones, sindicatos...).

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

En relación a los ejes o áreas temáticas en torno a las cuales giran las investigaciones sobre educación intercultural, cabe señalar que, a modo de una primera aproximación de la evolución investigadora en el contexto español se evidencia que en el inicio de la educación intercultural en España, se relacionan con investigaciones entorno a la intervención educativa del alumnado inmigrante, las prácticas profesionales del profesorado en contextos multiculturales o los modelos de la educación intercultural, así como, la adquisición de la lengua del país de acogida (Bartolomé, 2002).

Además, ya desde las primeras investigaciones se denuncia la asociación entre la educación intercultural y la tríada: fenómeno migratorio + grupos desfavorecidos social y económicamente + modelo educativo compensatorio (déficit/deprivación). Tradicionalmente, la institución educativa ha sido poco respetuosa con la diversidad cultural. Basta con recordar el tratamiento que se ha ofrecido durante décadas al pueblo gitano. En un afán por homogeneizar nuestros centros educativos se ha obviado la riqueza cultural de nuestra sociedad.

Aunque por suerte esta realidad, anteriormente señalada, empieza a verse superada en muchas de nuestras escuelas aún quedan reminiscencias de esta uniformidad y visión problemática de la diversidad cultural.

Así mismo en el transcurrir de la investigación intercultural en nuestro país, proliferan producciones que desarrollan investigaciones meramente descriptivas y teóricas que poco aportan a la tarea pedagógica. Por lo que son reducidos los trabajos que plantean no solo describir la realidad sino apostar con generar modelos de intervención para transformar la praxis educativa.

No obstante, con el paso del tiempo encontramos investigaciones centradas en la aplicación y evaluación de programas interculturales, aunque escasean aquellos programas que se singularizan en un área de conocimiento que, en nuestro caso, se concreta en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En este sentido, se observa que no son frecuentes las investigaciones que se proyectan hacia el currículo intercultural que permitan acciones educativas integradas con los contenidos de las materias. Y en todo caso, estos trabajos se centran en desarrollar modelos teóricos del currículo intercultural sin que éste repercuta directamente en la actividad académica.

No obstante, a pesar de estas carencias, resulta evidente que el adjetivo intercultural se ha resignificado y evolucionado pasados los años. Se advierte que, si en los inicios la tarea investigadora se centra en el colectivo de alumnado de origen inmigrante, actualmente, esta orientación concita críticas puesto que la educación intercultural aplica a todos, independientemente de la procedencia o lugar de origen. La educación intercultural articula objetivos y estrategias para toda la comunidad escolar por lo que el enriquecimiento es multidireccional.

Estos cambios se perciben con mayor claridad con el cambio de milenio al que se suma un nuevo enfoque en la temática intercultural, vinculado con la ciudadanía democrática y la construcción europea. Ejemplos de esta nueva orientación son los trabajos de Cabrera (2003), Bartolomé (2004) o Soriano (2004).

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

Finalmente, numerosos trabajos subrayan el papel del profesorado como agente de cambio fundamental para la implementación de la educación intercultural en los centros educativos. Observando la necesidad de adquirir una formación específica inicial y permanente en educación intercultural que garantice una preparación profesional (cognitiva, afectiva y comportamental) adecuada.

Estas temáticas descritas quedan ejemplificadas, a modo de resumen, en la Tabla 1, tomando como referencias las aportaciones de distintos autores como Aguado (2004), García Fernández (2006) y Rodríguez Izquierdo (2009).

Tabla 1. *Temáticas estudiadas en relación con la educación intercultural.*

Fuente: Aguado, 2004; García Fernández, 2006 y Rodríguez Izquierdo, 2009.

Principales temáticas estudiadas en relación con la educación intercultural
-Los procesos de escolarización de la población gitana. Desarrollado por distintos colectivos como Secretariado General Gitano; Presencia Gitana; Enseñantes con Gitanos. O las investigaciones de Muñoz Sedano (1993), Colectivo IOÉ (1993), Fernández Enguita, 1999, Martínez Sancho y Alfageme Chao (2004).
-Las actitudes de los españoles hacia los extranjeros (García Castaño, 1995; Calvo Buezas, 1995; Sánchez y Mesa, 1995; Aguado, 2004).
-Los procesos de escolarización de los hijos de los inmigrantes (Bartolomé, 2002; Jordán, 2007, Leiva, 2007, Santos, 2008).
-Los programas de intervención partiendo de programas curriculares que son extensibles a los distintos niveles de concreción curricular (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y Programación de Aula) que integran contenidos, objetivos y metodologías y evaluación desde la praxis intercultural (Essomba, 2006, López Arroyo, 2006, Domínguez, 2009, Iguacel y Buendía, 2010, Garaigordobil y Maganto, 2011, Blanco, Martínez y Pantoja, 2011, González Giménez, 2011, Seijo <i>et al</i> , 2012). Si bien, en otros casos, se plantean programas aplicables a distintas áreas curriculares (Oliveras, 2001; Rico-Martín, Molina-García, 2012; Cabo Hernández y Enrique Mirón, 2012; Herrera y Lorenzo, 2012).
-Las relaciones entre inmigración y género (Colectivo IOÉ, 2002, 2003; Rascón, 2006; Díez y Tonda, 2014).
-El profesorado y su formación (Jordán, 1994, 1999, 2004; Tárrega, 2002; Esteve, 2003, 2004; Aguado <i>et al</i> , 2004; Domínguez, 2006; Soriano, 2008; Delgado y Boza, 2010).

Los ejes temáticos descritos se agrupan en tres según la base de datos REDINET del Ministerio de Educación:

- a) el bilingüismo castellano/catalán en el ámbito escolar;
- b) la emigración española en el exterior: problemática educativa y sociocultural;
- c) estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística de la escuela española.

Por su parte, Aguado (2004 b) nos ayuda a constatar que los estudios interculturales en España pertenecen a distintos ámbitos académicos como pedagógico,

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

psicológico y sociológico que exploran ámbitos de investigación en torno a cuatro ejes temáticos: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. Cada uno de ellos establece una serie de presupuestos y cuestiones que hemos adaptado de la tabla original de la misma autora (2004, p. 44) (véase Tabla 2):

Tabla 2. *Ámbitos de investigación en Pedagogía Intercultural.*

Fuente: Aguado, 2004b, p. 44.

Competencia intercultural	Equidad e inclusión social	Diferencias individuales	Reforma del currículo
Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos	Presupuestos
La reducción del prejuicio racial es posible y deseable.	El cambio social es una condición necesaria para garantizar la igualdad de acceso, participación y logro.	Todos los estudiantes tienen habilidades especiales y capacidad para aprender.	El conocimiento se construye y se discute.
Los individuos pueden llegar a ser multiculturales; lo cual no implica el rechazo de las visiones e identidad familiar.	La equidad y justicia social son posibles y consistentes con los valores democráticos básicos.	La meta principal de la educación pública es hacer posible que todos los estudiantes alcancen su mayor potencial de logro.	El currículo eurocéntrico es herramienta de racismo cultural.
		La socialización cultural y el sentido de identidad étnica influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	
Cuestiones	Cuestiones	Cuestiones	Cuestiones
Identidad cultural. Actitudes. Prejuicios y estereotipos.	Demografía, mapas escolares. Medio cultural, familiar y comunitario. Educación inclusiva.	Estilos cognitivos y de aprendizaje. Variables afectivas y motivacionales. Logros académicos	Investigación histórica. Detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación. Cultura y clima escolar.
Autores	Autores	Autores	Autores

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

<i>Identidad cultural:</i> Espín, Marín, Rodríguez, Cabrera (1998) Caballero (2000) Massot (2001) Jiménez Frías (2002) <i>Prejuicios y estereotipos:</i> Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik, Sánchez (1999) Cea d'Ancone (1999/2002)	Demografía, mapas escolares: Bonaf (2003) Carrasco (2003) Colectivo Ioé (1999) De Haro (1999) Educación inclusiva: adaptación al contexto español del <i>Index for Inclusión</i> de Booth y Ainscow (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002)	Diferencias cognitivas: Sotés (2000) Rodríguez, Fernández y Escudero (2002) Logros académicos: Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999)	Detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación: García Castaño y cols. (1996) Jiménez-Frías, Badanelli y Castellano (2003) Cultura y clima escolar Aguado y cols. (1999) Díaz-Aguado (2002). Aguado, Gil, Jiménez, Sacristán, Ballesteros, Malik y Sánchez (1999) Coll, Barberá y Onrubia (2000)

Ahora bien, es preciso señalar que, en ocasiones, han sido varios los estudios que bajo el título de “educación intercultural” se centraban en otros aspectos distintos, como por ejemplo los trabajos relacionados con la enseñanza del español al alumnado extranjero. Para evitar esta situación el CIDE optó en 2002 por clasificar las investigaciones sobre educación intercultural en función de tres criterios: que sean investigaciones propiamente dichas, que traten sobre inmigración y que se refieran al ámbito escolar (Aguado, 2005).

Por otra parte, en relación a la metodología de investigación utilizadas en la producción intercultural revisada, cabe señalar que tanto el modelo cuantitativo como cualitativo aparecen representados. Si bien, en los inicios se opta mayormente por una metodología descriptiva y correlacional, basada principalmente en la investigación por encuesta, al que se suman los estudios cuasi-experimentales y ex-postfacto, entre ellas: Aguado, Ballesteros et al., 2003; Ramírez, Herrera et al, 2005; Vila, 2006; Franzé, 2008; Leiva, 2009; Pantoja y Díaz, 2009; Barquín, 2010, Molina, 2010; Rincón, 2010; López Suárez, 2011; Jiménez, 2011).

Pronto se incorpora al diseño de la investigación intercultural la metodología cualitativa, entre ellos destacan Rizo, 2006; Gil Jaurena, 2007; Fernández Batanero, 2010; Zapata, 2010; Etxeurría et al., 2010; Louzano, 2011.

Si bien, también encontramos diseños mixtos que enriquecen la multitud de interacciones entre las variables analizadas como los trabajos de García Castaño, 1995; Arroyo, 2000; Campoy y Pantoja, 2005 o Leiva, 2010.

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

En la actualidad son varios los grupos de investigación que están tratando el tema de la educación intercultural desde el ámbito norteamericano, europeo y español. Aunque nos centraremos sobre todo en los trabajos de diferentes autores e instituciones españolas, no debemos obviar otros más allá de nuestro país que, por su larga trayectoria en este campo, han dado lugar a muchos e interesantes estudios (Banks, 1994, 1998; Coelho, 2006; Grant, 2009; Bradette, 2009; Morgan, 2010).

Si nos centramos en el entorno español, hoy día existen importantes grupos de trabajo en España por su contribución al tema de la educación intercultural como el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural-UNED dirigido por Teresa Aguado; el grupo GREDI (Grup de Recerca d'Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona coordinado por Margarita Bartolomé y Flor Cabrera; la Universidad de Granada con el Laboratorio de Estudios Interculturales, ubicado en la Facultad de Ciencias de la Educación, liderado por García Castaño o el Grupo Eleuterio Quintanilla. Educación Intercultural Crítica.

A los que se suman numerosos recursos en la red como el Aula intercultural; El portal de la educación social; el Colectivo IOÉ; Intercultur@-net. Interculturalidad en Internet; EduAlter: Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad; Educa en la Red: Recursos de Educación para el Desarrollo en Internet; Web temática del CNICE sobre interculturalidad o el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE); Nodo50; Peretarres; Escuela Libre; Erosur focalizada en la educación antirracista o Digiculturalidad entre otros.

Las investigaciones procedentes de la Universidad de Almería o de Girona son otros ejemplos relevantes, así como el Colectivo IOÉ, un gabinete de investigación sociológica ubicado en Madrid.

En el caso concreto de Murcia, desde la Facultad de Educación destaca el grupo de investigación “*Educación inclusiva: una escuela para todos*” (EDUIN), liderado por Arnáiz (2004, 2012); los trabajos realizados por Escudero (2009); García Martínez (2009); Escarbajal (2009), que incrementan la lista de investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional.

Del mismo modo, cabe citar los numerosos congresos, seminarios y jornadas que abordan el tema intercultural, entre ellos se puede destacar el Congreso Nacional de Valencia, bajo el título *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, los congresos sobre inmigración en España, así como congresos organizados por la Facultad de Educación de Murcia.

Numerosas son las tesis doctorales que en los últimos años se han realizado, en un principio, desde las universidades donde se encuentran ubicados los grupos líderes, aunque en la actualidad aparecen en otros ámbitos universitarios con menos tradición.

Por último, mencionar también, estudios realizados por el área de Acción Social de FETE-UGT, así como revistas especializadas, entre las que destacan Educación y Diversidad, a las que hay que añadir otras revistas de ámbito educativo que publican trabajos sobre la interculturalidad (ESE, RIE...).

A lo largo de este breve repaso, ha quedado constancia de que el tema de la interculturalidad despierta un enorme y creciente interés en nuestro país, que se traduce

en los numerosos investigadores que contribuyen a que poco a poco su desarrollo deje de ser una utopía y se convierta en realidad.

1.2.3. Origen de la selección del problema de investigación

Finalmente, la motivación por la educación intercultural tiene su origen en una serie de circunstancias experimentadas por la propia investigadora. Durante el desarrollo y conclusión del Máster en Investigación e Innovación Educativa de Infantil y Primaria en el curso 2012-13 se abrió ante nosotros un mundo desconocido hasta ese momento relacionado con la investigación en el ámbito escolar. Nuestra trayectoria profesional e interés personal nos encaminó pronto hacia el tema de la educación intercultural. Hemos trabajado y trabajamos en centros cuyo denominador común es la presencia de alumnado culturalmente minoritario. Durante años hemos convivido con personas que proceden de realidades distintas y visiones diferentes acerca del mundo. Y además, estamos en contacto diario con la cara más dura y amarga de los movimientos migratorios: chavales que llegan a España en patera o en los bajos de un camión para buscar una vida y un futuro mejor. Esos jóvenes existen, son nuestros alumnos.

Siempre hemos concebido que la educación no debe desligarse del componente emocional y afectivo, puesto que trabajamos con personas que tienen sus preocupaciones y ocupaciones, su bagaje cultural, sus intereses y sus expectativas. Ya lo decía Paolo Freire: *“Enseñar no es transferir conocimiento, enseñar exige respetar los saberes, la identidad y la autonomía de los educandos y discutir con ellos la razón de ser de estos saberes. Enseñar exige saber escuchar y respetar la lectura del mundo de los educandos porque es la manera correcta de intentar entender el mundo de una forma más crítica; lo contrario es antidemocrático”*

La elaboración del Trabajo Fin de Máster permitió iniciarnos en la lectura de la bibliografía relacionada con la educación intercultural con la finalidad no solo de conocer sino de comprender, no solo de documentarnos sino de aprender. Cada lectura suponía un nuevo reto que nos llevaba a reflexionar sobre nuestra práctica docente, y cada vez nos resultaba más evidente que para favorecer la interculturalidad no es suficiente con el voluntarismo, sino que debe estar apoyada en el conocimiento y compromiso serio. Estas condiciones llevaron a la conclusión de dicho trabajo y abrieron la puerta a una nueva etapa materializada en el Doctorado.

La revisión bibliográfica y realización del TFM efectuados durante el Máster impregnó nuestra vida profesional, ocasionando una honda reflexión en nuestro quehacer académico y pedagógico que facilitó la elección del tema de la presente tesis doctoral y permitió delimitar adecuadamente nuestros intereses hacia el tema objeto de investigación. Consecuentemente, la lectura de libros y artículos especializados fueron orientando y generando interrogantes, al tiempo que nos percató de algunas situaciones que fueron fundamentales para delimitar el problema de investigación de la presente tesis y concretar los objetivos de la misma.

En primer lugar, somos conscientes que una educación de calidad para todos, con igualdad de oportunidades, con equidad y justicia social pueden dejar de ser tópicos ideales a través de la educación intercultural que valora la diversidad cultural como fuente

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

de riqueza y de normalidad y no como una dificultad o amenaza, máxime cuando nuestra sociedad es multiétnica y multicultural.

En segundo lugar, se trata de ofrecer un cambio de mirada porque la complejidad de los contextos multiculturales actuales ha dejado, en bastantes ocasiones, sin respuesta adecuada desde el currículo, la didáctica o las teorías de aprendizaje. Consideramos que una sociedad debe ser previamente comprendida para poder ser enseñada.

En tercer lugar, las recientes legislaciones educativas de enseñanzas obligatorias hacen referencia a la educación por competencias básicas, que con mayor o menor acierto se están desarrollando desde los diferentes ámbitos de conocimiento. Sin embargo, en modo alguno, se señala a la competencia intercultural como una más para la formación de ciudadanos activos, solidarios y críticos dentro de una sociedad multicultural, plural y en continua transformación.

En cuarto lugar, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrece una magnífica oportunidad por su naturaleza social para llegar a nuevas encrucijadas y emprender nuevos caminos dialógicos que lleven a no solo comprender sino a intervenir. Pasar de las salas de profesores al aula para profundizar qué sucede en ella, y en torno a ella. El aula nos sitúa frente a una realidad evidente: el grupo de alumnos de una clase es heterogéneo, pero la planificación del sistema escolar demuestra uniformidad de los ritmos de aprendizaje, bagajes culturales, expectativas... sin tener en cuenta sus singularidades.

En quinto lugar, nos percatamos que la mayoría de la bibliográfica y fondos de investigaciones acerca de la educación intercultural centran su atención en la competencia comunicativa intercultural, la sensibilidad intercultural en el ámbito académico, la percepción de los docentes, alumnado y familias acerca de la educación intercultural, en el diseño, aplicación y evaluación de programas interculturales dentro de la acción tutorial y en menor proporción, dentro de las diferentes disciplinas y finalmente, investigaciones que ponen especial énfasis en la integración de colectivos culturalmente minoritarios y la formación del profesorado que los atiende.

La constatación de estas realidades y necesidad de nuevas intersecciones nos llevan a plantear un proyecto de investigación, que se iniciará con una fase de aproximación y de diagnóstico de la realidad intercultural de un centro de Educación Secundaria, y que nos encaminará hacia un programa de acción intercultural, con el objetivo primordial de desarrollar, potenciar y favorecer la competencia intercultural. Intervención que se contextualizará en una propuesta didáctica desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente para tercer curso. Y teniendo como centro de interés los movimientos migratorios estructurados en anudamientos temáticos concretos.

Entendemos que esta investigación puede complementar el conocimiento empírico en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y al mismo tiempo resultar novedosa la elaboración, aplicación y evaluación de un programa intercultural dentro de la disciplina de Ciencias Sociales, Geografía e Historia con imbricación directa con el currículo. Esta característica permite alejarnos de una propuesta didáctica anecdótica o ajena a los contenidos de la materia del tercer curso de Geografía de ESO.

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

En definitiva, la presente investigación, sin ánimo de sentar cátedra o de generar conclusiones cerradas y excluyentes, está destinada al reconocimiento de la diversidad en sentido amplio, con la intención de aprender, aprehender y comprender mucho mejor el mundo. Este quehacer personal y profesional nos lleva a buscar el horizonte de la interculturalidad caminando con determinación, aunque éste se nos aleje a cada paso. Recordamos las palabras de Galeano, cuando señala que la utopía sirve por lo menos para caminar.

CAPÍTULO 1. El estado de la cuestión

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Vivimos en una sociedad cada vez más vulnerable en lo social y también cada vez más compleja en lo cultural. Esa realidad multicultural nos aproxima a lo largo del presente capítulo a buscar las claves de esta diversidad tras la verificación estadística de esta realidad. Además, vislumbra e identifica la relación de tres términos que surgen en nuestras sociedades postmodernas referidos a la globalización, a la inmigración y la conexión de ambos con la educación.

Al tiempo, el presente capítulo centra nuestra atención en la resignificación del concepto de cultura desde parámetros de apertura y de integración propios del constructo intercultural. Para seguidamente ahondar en el discurso de la diversidad cultural en el contexto educativo. Un discurso recurrente que confirma la existencia de distintos paradigmas, enfoques, modelos y programas educativos como respuesta a la diversidad cultural y su concreción desde la práctica educativa. Finalmente, el capítulo concluye con una recapitulación del mismo a modo de reflexión.

2.1. Nuestra sociedad multicultural

El rasgo definitorio de nuestra sociedad es su variedad, su diversidad y su multiplicidad. Como señala Muñoz Sedano (1997, p.33): *España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas.*

Y es que el fenómeno de la inmigración es un rasgo definitorio de la historia de la humanidad, pero con la particularidad de que, en las últimas décadas, se ha incrementado, orientándose hacia las sociedades desarrolladas, como afirma López Melero (2004, p. 46):

“la historia de la humanidad ha sido una historia de migraciones y de movimientos. Y también ha sido una historia de relaciones y confrontaciones de personas y grupos, de cosmovisiones y puntos de vista distintos. Las migraciones y el mestizaje son consustanciales con el mismo ser humano. Siempre la convivencia y el diálogo entre culturas es enriquecedor”.

De manera que, la diversidad es la norma de nuestras sociedades conformadas por personas identificadas con su etnia, lengua, religión, costumbres, valores, y en definitiva, concepciones plurales del mundo. Atendiendo a los requerimientos de Habermas (1999, p. 107) es preferible hablar de personas culturalmente diferentes, más que culturas

distintas, porque *“las terminologías son cualquier cosa, menos inocentes; sugieren una determinada visión”*.

En la actualidad estamos asistiendo a una realidad política, económica, social y educativa en la que muchas fronteras se han desvanecido. La propia Unión Europea es un claro ejemplo de dicha situación, con una Constitución europea, una moneda única, unos planes de estudio atendiendo a las directrices de Bolonia, etc. Pero esta misma realidad se contrapone a otra que eleva los muros, cierra las fronteras y expulsa a aquellos que buscan un futuro mejor huyendo de las guerras y la miseria. Muchas de estas fronteras visibles e invisibles están construidas con prejuicios y estereotipos hacia aquellos que buscan respeto y un mundo mejor.

La Unión Europea comienza a plantearse el estudio de la multiculturalidad y el tratamiento de la diversidad cultural en sus legislaciones educativas, con mayor o menor acierto, a partir de la década de los ochenta. Una década antes ya se había avanzado en este sentido, en EEUU.

Centrando nuestra atención en el contexto español, en pleno siglo XXI, se observa cómo nuestro sistema educativo se inscribe en un escenario sociopolítico nuevo y plural, con instituciones democráticas que deben velar por defender los derechos humanos. En esta nueva sociedad la multiculturalidad se abre paso. Pero ésta no es un fenómeno nuevo, la historia confirma que en siglos pasados ya existía una sociedad multicultural. Ciertamente, representada por el grupo étnico gitano, si bien, no enfocando su enseñanza desde una perspectiva intercultural (García Castaño, Barragán y Granados, 1999).

Sin embargo, parece que en la actualidad se “descubre” esa multiculturalidad en nuestra cotidianidad, hasta el punto de que en numerosos informes demoscópicos se apunta como un problema para una importante proporción de españoles, el fenómeno de la inmigración. Derivando en actitudes discriminatorias e incluso racistas y xenófobas en alarmante expansión.

De modo, que tradicionalmente en España al referirnos a la multiculturalidad evoca al bilingüismo en determinadas Comunidades Autónomas, al colectivo gitano y al fenómeno de la inmigración. Si bien, en la mayoría de las ocasiones el discurso intercultural se identifica con estos últimos, obviando al resto, salvo excepciones (Carabaña, 1993, 2012).

Las primeras acciones para atender a la diversidad cultural se dirigen hacia el colectivo gitano. Según Fernández Enguita (1996) se pueden distinguir tres etapas dentro de las intervenciones efectuadas hacia el grupo gitano: 1) se procede directamente a su exclusión de los centros educativos, al igual que ocurriera en el ámbito institucional y social; 2) se inicia una segregación a través de las denominadas escuelas-puente entre 1978 a 1986 con el objetivo de facilitar la transición a la escuela ordinaria para los grupos gitanos y, finalmente, 3) su incorporación al aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Esta fase coincide a partir de los años noventa con acciones compensatorias hacia el alumnado de origen inmigrante (Garreta, 2011).

Lo cierto es que la diversidad cultural de nuestra sociedad presagia la necesidad de replantearla y repensarla, abordando el fenómeno migratorio desde planteamientos globales multicausales y plurifactuales que ayuden a vertebrar pautas y objetivos que permitan una convivencia multicultural. En esta tarea, los centros educativos se

convierten en espacios protagonistas para ayudar a desarrollar valores que privilegien unas relaciones productivas, solidarias y equitativas entre distintos colectivos culturales.

La diversidad cultural se cuela por cada rincón de nuestros pueblos y nosotros somos el resultado de un mestizaje de civilizaciones, lenguas y culturas: iberos, fenicios, griegos, cartagineses, romanos, visigodos, árabes, judíos, bereberes, indios, franceses, ingleses, etc. que han dejado huella en nuestros nombres, lugares, costumbres. Es por lo que nuestra identidad cultural es una lista de hibridaciones y de préstamos culturales. Negar esa riqueza es negar nuestra propia identidad.

Tradicionalmente siempre ha existido en España un amplio abanico de culturas identificadas con los nacionalismos históricos (vascos, catalanes, gallegos) y con la minoría étnica gitana. Es por lo que tenemos una fuente de argumentación para constatar la multiculturalidad como fenómeno social y antropológico. Sin embargo, son las migraciones las que han identificado el hecho multicultural en nuestra sociedad. Un fenómeno migratorio que se percibe de manera ambivalente. Por un lado, se reconoce la diversidad cultural cuando se identifica con la propia u otras cercanas. Y por otro, se percibe la diversidad cultural con signo negativo y estereotipado, cuando procede del colectivo gitano o de latitudes meridionales (fundamentalmente, de África).

Por tanto, contamos con varias fuentes de multiculturalidad, varias minorías nacionales (vascos, andaluces, catalanes, gallegos, etc.), grupos de inmigrantes de distinta procedencia (americanos, asiáticos, africanos, etc.), minorías étnicas (gitana). Todo ello evidencia que por todos los rincones de nuestra geografía el factor multicultural está presente, como es propio de cualquier sociedad democrática.

Ahora bien, la interculturalidad en España se caracteriza por presentar una estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica. De tal forma, que solo percibe la diversidad si existen diversas nacionalidades, diversas religiones o diversos lugares de procedencia. Lo que confirma que, en numerosas ocasiones, no se tiene en cuenta a los diversos culturalmente o se identifica la cultura con las tres categorías anteriormente señaladas: nacionalidad, religión y /o procedencia geográfica. Esta concepción entraña varios problemas. Por un lado, olvida que la interculturalidad apuesta por el encuentro entre culturas diferentes, más allá de unos signos distintivos de nacionalidades, creencias religiosas o procedencia geográfica y, por otro lado, se identifica la cultura a una lengua, una identidad religiosa o geográfica (García Castaño, Barragán y Granados, 1999).

Convenimos que los movimientos migratorios se plantean como un doble reto para conjugar, por un lado, la valoración de la diversidad, y por otro, la garantía de la integración. Este desafío se afronta y visualiza en dos reacciones contrarias en nuestra sociedad: la implementación de medidas políticas y policiales que establecen controles y restricciones a la población inmigrante. Y por otro, la apuesta por medidas políticas, sociales y educativas de integración (Solé, 2002).

Además, existe una visión generalizada de que la diversidad cultural existe con las personas procedentes de países no comunitarios del denominado Tercer Mundo. Como si solo éstos trajesen consigo culturas diversas y, a veces, extrañas al mundo occidental. Mientras que personas procedentes del ámbito comunitario instaladas en nuestro país, no se perciben con la etiqueta de inmigrante, e incluso se ensalza su cultura, tradiciones, idioma, etc. Ilustramos para tales casos, dos ejemplos. De modo, que para el caso de un

alumno/a de familia de origen magrebí, la escuela se esforzará por su integración que conllevará cierta asimilación. Y en el caso de un alumno/a británico, que no disimula su superioridad, la intervención será completamente distinta, puesto que su primer idioma, el inglés, goza de reconocimiento internacional. Como vemos, dos casos con tratamiento claramente diferente, aunque el hecho migratorio les une.

Estas contradicciones aportan mayor complejidad al fenómeno de la diversidad cultural, para cuya adecuada resolución vemos necesaria, su puesta en valor desde la normalización institucional y desde la participación activa de los ciudadanos en dicho proceso. No podemos obviar, que la heterogeneidad define nuestra sociedad. De nosotros depende concebirla como un problema, un conflicto, o por el contrario, aprender a convivir en una sociedad diversa y multicultural.

El fenómeno migratorio no es transitorio, sino que es un componente básico de nuestra sociedad no exento, como venimos señalando, de contradicciones e incertidumbres. Porque como señala Morin (1974, p. 246):

“sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir, inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esta brecha, que a un mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación”.

En la actualidad las **características que presentan las migraciones** a juicio de Giménez Romero (2003a) se pueden agrupar en torno a cinco premisas:

1. *La movilidad humana*, desarrollada a lo largo de la historia de la humanidad.
2. *La trayectoria entre un origen y un destino*, todo desplazamiento entraña una bipolaridad entre el país de origen y de recepción, generando pérdida, abandono, distancia y conversión en extraño, extranjero en el lugar de acogida.
3. *La finalidad de la instancia y asentamiento*, generalmente, la búsqueda del establecimiento.
4. El *carácter más o menos duradero* de esta instancia, determinado por las circunstancias más o menos favorables al nuevo asentamiento.
5. El *proyecto de conseguir algo*, relacionado con mejorar la calidad de vida.

En el caso concreto de España, el siglo XXI ha ocasionado la denominada “tercera etapa” de la inmigración caracterizada respecto a etapas anteriores como señala Urbón (2009) por la:

1. Una mayor visibilización de la inmigración en la sociedad (medios de comunicación, calles, centros educativos, sanidad, etc.).
2. Reestructuración del mercado de trabajo ocasionando una concentración laboral de la persona inmigrante en las siguientes ramas de la actividad productiva: servicio doméstico, agricultura, hostelería, construcción y comercio al por menor. Que por otra parte suelen identificarse con sectores con condiciones laborales precarias.

Esta realidad nos conduce a un nuevo escenario que a modo de síntesis presenta los siguientes rasgos (Arquero y Panagi, 2012). Por un lado, los ataques a grupos extranjeros y minorías étnicas cada vez más recurrentes en las sociedades desarrolladas, que no deben ser considerados como brotes aislados, sino que precisan ser analizados bajo el prisma antropológico y sociológico. Por otro, la evidencia de que las relaciones etno-raciales son complejas puesto que responden a diversidad de factores de distinta naturaleza (psicológicos, sociales, lingüísticos, antropológicos, económicos, demográficos, históricos, ecológicos, raciales, etc.).

Por otra parte, cuando se comenta que el fenómeno migratorio en España es una realidad, no es una frase hecha, sino que año tras año la presencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras aulas así lo atestigua. Esta aseveración puede verificarse con las numerosas fuentes documentales que se dispone conocer las migraciones en territorio español. Al margen de aquellas que ofrecen los organismos internacionales como OCDE y su informe anual SOPEMI, España cuenta con las siguientes: 1) la Dirección General de la Policía del Ministerio del Interior (datos de extranjeros residentes); 2) el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (datos de trabajadores extranjeros comunitario); 3) la Seguridad Social (datos de trabajadores extranjeros dados de alta); 4) el Ministerio de Educación y Cultura y las correspondientes Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma (datos de estudiantes extranjeros no universitarios, pues los universitarios los suele facilitar el Consejo de Universidades); 5) el Instituto Español de Estadística, y similares institutos de las Comunidades Autónomas (datos de Censos y Padrones).

En nuestro caso la información procede de los datos que aporta el Instituto Nacional de Estadística a través del Padrón continuo a 1 de enero de 2015 que engloba el conjunto de padrones municipales. Según esta fuente en España viven 4.718.864 extranjeros, lo que representa el 10,1% del total de la población (41.882.085 con nacionalidad española). Las comunidades con mayor proporción de extranjeros son Islas Baleares (17,4%), Región de Murcia (14,2%) y Comunidad Valenciana (14,0%). La ciudad autónoma de Melilla también tiene uno de los porcentajes más altos (15,1%). Por el contrario, las que tienen menor proporción de extranjeros son Extremadura (3,1%), Galicia (3,3%) y Principado de Asturias (3,9%).

Si bien, durante el año 2014 el número de extranjeros ha disminuido en todas las comunidades autónomas y sólo se incrementa en la ciudad autónoma de Melilla (219 más). Un análisis más pormenorizado nos revela que las comunidades que registran las mayores reducciones de población extranjera en términos absolutos son Comunidad de Madrid (69.130), Cataluña (−63.402) y Comunidad Valenciana (−41.949). Mientras que, las menores reducciones de población extranjera corresponden a la ciudad autónoma de Ceuta (−387personas), Cantabria (−3.157) y La Rioja (−3.350). Este descenso generalizado responde a la situación de crisis económica que azota las economías occidentales, con especial gravedad en el caso de España.

Por otra parte, los extranjeros en España inscritos en el Padrón Continuo pertenecientes a la UE-28 suman el mayor porcentaje (41,2%), seguido del continente africano (22,1%), de América del Sur (17,9%), Asia (8,1%), países extracomunitarios (5,2%). Mientras que adquieren unos valores más bajos los países pertenecientes a América Central y Caribe (4,2%) y con valores residuales en el caso de los países de América del Norte (1,2%).

En la Tabla 3 se puede apreciar estos datos anteriormente referidos incorporando además información de estos extranjeros por sexo. Esta última información evidencia que la proporción de hombres procedentes de la UE-28, África, Asia y resto es mayor. Y por su parte, la proporción de mujeres es mayor en el caso del resto de países de Europa (extracomunitarios), América del Norte, Central, Caribe y del Sur.

Tabla 3. *Extranjeros inscritos en España por grupos de países y sexo.*

Fuente: Padrón continuo 1 de enero de 2015. INE.

EXTRANJEROS INSCRITOS EN ESPAÑA POR GRUPOS DE PAÍSES Y SEXO			
Grupo de países	Porcentaje países	Hombres	Mujeres
UE-28	41,2%	50,5%	49,5%
Resto de Europa	5,2%	42%	58%
África	22,1%	60,2%	39,8%
América del Norte	1,2%	43,6%	56,4%
América Central y Caribe	4,2%	37,7%	62,3%
América del Sur	17,9%	44,3%	55,7%
Asia	8,1%	56,8%	43,2%
Resto	0,1%	57,3%	42,7%

Si atendemos a las nacionalidades, los más numerosos son los rumanos (15,9%), seguidos por los británicos (6%) y los italianos (3,8%). Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes (15,9%), los chinos (4,1%) y los ecuatorianos (3,7%). Estos datos de procedencia permiten conocer el importante grado de diversidad que representa el fenómeno migratorio en nuestro país (véase Tabla 4).

Un análisis centrado en el porcentaje de extranjeros sobre el total de cada Comunidad Autónoma señala que las Comunidades Autónomas con mayor proporción de extranjeros son Islas Baleares (17,4%), Melilla (15,1%), R. Murcia (14,2%), C. Valenciana (14%), Cataluña (13,7%), C. Madrid (12,6%). Mientras que la situación contraria la encontramos en las comunidades de Extremadura (3,1%), Galicia (3,3%) y P. Asturias (3,9%). Quedando el resto de comunidades en una posición intermedia. Para una mejor comprensión de estos datos en la Tabla 5 se ilustra esta información.

Tabla 4. Extranjeros inscritos en España por países (principales nacionalidades).

Fuente: Padrón continuo 1 de enero de 2015. INE.

EXTRANJEROS INSCRITOS EN ESPAÑA POR PAÍSES (PRINCIPALES NACIONALIDADES)			
Rumania	15,9%	Francia	2,1%
Marruecos	15,9%	Portugal	2,1%
Reino Unido	6%	Ucrania	1,9%
China	4,1%	Pakistán	1,6%
Italia	3,8%	R. Dominicana	1,6%
Ecuador	3,7%	Argentina	1,6%
Colombia	3,2%	Brasil	1,6%
Bulgaria	3%	Perú	1,5%
Alemania	2,8%	Paraguay	1,5%
Bolivia	2,7%	Rusia	1,4%
TOTAL	4.718.864		

Tabla 5. Extranjeros inscritos en España por CCAA. Datos 1 enero 2015. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de la CA en E. Régimen General no universitarias y titularidad de los centros (Curso 2014-15).

Fuentes: Padrón continuo 1 de enero de 2015 (INE) y MEC. Secretaría General Técnica.

C.A.	Extranjeros respecto al total C.A.	Alumnado extranjero en Enseñanzas no universitarias	Centros Públicos	Centros Concertados	Centros Privados
Andalucía	7,6%	5,1%	82,2%	13,1%	4,7%
Aragón	10,6%	13%	85,2%	7,9%	6,9%
P. Asturias	3,9%	3,9%	82,3%	16,4%	1,3%
I. Baleares	17,4%	14,6%	78,1%	14,8%	7,2%
Canarias	12%	6,3%	89,5%	4,6%	5,9%

Cantabria	5,4%	6,3%	70,8%	28,1%	1,1%
Castilla-León	5,5%	6,5%	80,9%	18,2%	0,9%
Castilla-La Mancha	8,6%	7,1%	90,8%	8,5%	0,7%
Cataluña	13,7%	12,4%	81,9%	12,3%	5,8%
C. Valenciana	14%	10,1%	84,2%	10,4%	5,4%
Extremadura	3,1%	2,9%	91%	8,5%	0,5%
Galicia	3,3%	2,9%	84,6%	13,8%	1,6%
C. Madrid	12,6%	11%	77,2%	16,8%	6%
R. Murcia	14,2%	11,6%	90,2%	8,5%	1,3%
Navarra	8,7%	7,6%	83,2%	16,4%	0,4%
País Vasco	6,3%	6,9%	68,9%	30,2%	0,9%
La Rioja	11,6%	13,7%	81,1%	18,3%	0,6%
Ceuta	6,1%	4,7%	93,7%	6,3%	0,0%
Melilla	15,1%	10,1%	97,6%	2,4%	0,0%

Asimismo, en la misma tabla se incluye información acerca del porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de cada comunidad autónoma que cursa enseñanzas no universitarias con datos referidos al curso 2014-15.

No obstante, antes de proseguir es preciso matizar que este alumnado está sujeto a un alto grado de movilidad en ciertas zonas y ciertas épocas, lo que puede ocasionar que las estadísticas oficiales queden desvirtuadas durante el curso escolar analizado.

Al margen de esta problemática, los datos manifiestan que las comunidades con mayor número de alumnado extranjero matriculado son Islas Baleares (14,6%), La Rioja (13,7%), Cataluña (12,4%), R. Murcia (11,6%), C. Madrid (11%) y C. Valenciana y Melilla (10,1% respectivamente).

Por el contrario, las comunidades de Extremadura y Galicia (2,9% en ambos casos) registran menores porcentajes de alumnado extranjero que cursa enseñanzas no universitarias, seguido del P. Asturias (2,9%), Ceuta (4,7%) y Andalucía (5,1%). Mientras que el resto de comunidades autónomas no mencionadas se sitúan en una posición intermedia.

Finalmente, si atendemos a la titularidad de los centros que reciben alumnado extranjero, resulta revelador que en todas las comunidades autónomas destacan los centros públicos. Con mayor incidencia en Extremadura (91%), Castilla- La Mancha (90,8%) y R. Murcia (90,2%).

Estas cifras disminuyen considerablemente al referirnos a centros de enseñanza concertada o privada. Un análisis más pormenorizado apunta que las comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero en enseñanzas concertadas no universitarias son País Vasco (30,2%), Cantabria (28,1%), La Rioja (18,3%) y Castilla y León (18,2%). Mientras que las cifras son residuales en los centros privados, destacando por su mayor relevancia Islas Baleares (7,2%), Aragón (6,9%), Canarias (5,9%) y Cataluña (5,8%). Esta circunstancia está directamente relacionada con el tipo de nacionalidad que reside en estas comunidades autónomas. Finalmente, resulta muy llamativo que las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no tengan ningún alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias matriculado en centros privados.

Una vez expuestos estos datos, reducimos nuestro análisis al caso de la Región de Murcia y podemos concluir que, en relación al porcentaje de extranjeros sobre el total de la población inscrita en la Región, ésta se sitúa en tercer lugar (14,2%) dentro del conjunto español. Si nos centramos en el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de cada comunidad autónoma que cursa enseñanzas no universitarias (curso 2014-15), la Región de Murcia se posiciona en cuarto puesto (11,6%), quedando sobradamente probado que este alumnado cursa sus estudios en centros de titularidad pública (90,2%) siendo esta cifra la que ocupa la tercera posición en el conjunto español. Mientras que la enseñanza privada apenas recibe alumnado extranjero (1,3%) y la enseñanza concertada adquiere una posición baja (8,5%) respecto a las comunidades referidas anteriormente.

Tras efectuar un análisis del panorama multicultural de España, los datos aportados permiten realizar algunas consideraciones generales:

1. La importancia numérica de personas procedentes de la UE-28, debido a la ampliación. No obstante, su menor visibilidad y menor concentración espacial, ocasiona, en general, que se identifique la inmigración exclusivamente con otros países extracomunitarios u otros continentes más visibles por sus rasgos físicos y/o nivel de concentración.
2. Las comunidades autónomas con mayor renta y posibilidades de empleo, por lo general, son las que atraen mayormente población inmigrante.
3. El aumento de la inmigración femenina respecto a la masculina, lo que ocasiona que llega en algunas comunidades autónomas a sobrepasar a esta última.
4. El descenso de población inmigrante debido a la coyuntura económica de España, que supone que aquellas familias más vulnerables retornen, cuando puedan, a sus países de origen. Esta circunstancia condiciona negativamente el rejuvenecimiento de la población española.

2.1.1. Globalización, inmigración y educación

Llegados a este punto conviene abordar dos conceptos que están siendo señalados y que se presentan entrelazados en la actualidad. Nos referimos a los términos de globalización e inmigración.

De entrada, recordamos en qué términos se expresa el PNUD (2004, p. 11) en relación al fenómeno migratorio (se trata de que): *“sus formas de vida obtengan cabida en la sociedad a la que inmigran, así como su demanda por respeto hacia las múltiples identidades que poseen tanto en la comunidad local como en su país de origen”*.

Hablar de globalización es pensar en inmigración. Para Suárez Orozco y Sattín (2007, p. 58) la *“emigración internacional es la cara humana de la globalización”*. Aunque los procesos migratorios son una constante en la historia de la humanidad, actualmente, éstos evidencian una mayor magnitud y muestra perspectivas diferentes que afectan los referentes espacio-temporales.

El binomio **globalización y migración** se refuerza con mayor contundencia en la actualidad y se convierte en un desafío de nuestra sociedad que no podemos evitar o ignorar dado que impregna toda nuestra realidad social. Entendida la globalización como *“el proceso de creciente intercomunicación de las culturas”* (Altarejos et al, 2003, p. 16), aunque también adquiere otras acepciones vinculadas a los aspectos económicos, redes de comunicación o avances técnicos y científicos. Aspectos que integran la definición que aporta Tedesco (2000) para quien comprende un proceso creciente de internacionalización del sector financiero, industrial y comercial, así como unas nuevas relaciones políticas. Para este autor, este nuevo paradigma rompe con las formas habituales de solidaridad y cohesión con nuestros semejantes.

A su vez, la globalización convierte cualquier lugar en alcanzable física o virtualmente. Para Castro (2007) con la globalización sustituye la cercanía desde la presencia por la cercanía desde lo virtual, lo que permite diluir fronteras y distancias.

Dejando paso a estas últimas consideraciones, nos interesa reflexionar acerca de la globalización con su vinculación entre las personas culturalmente diversas, dentro del ámbito educativo, debido al impacto que genera, en primera instancia y, en segundo lugar, por ser el objeto de estudio del presente trabajo. En este sentido, Touriñan (2004) ayuda a desentrañar la globalización desde la **perspectiva pedagógica**, refiriéndose a: a) un proceso de conexión cultural, aspecto éste que lo diferencia de las relaciones internacionales; b) un hecho inevitable, del pasado y del futuro; c) un fenómeno extenso, creciente, multidimensional que genera un gran impacto en la sociedad y, finalmente, d) sistema complejo por la interconexión en un lugar específico de los flujos migratorios, financieros, culturales y de la información y comunicación.

El trasiego migratorio enfrenta nuevos contextos económicos, sociales y culturales en los países de origen y de destino, que favorece la interacción entre distintas realidades cognitivas y, sobre todo, afectivas y conductuales (Torres y Morrow, 2005).

Recordemos que todo proceso migratorio no está exento de conflicto tanto para los que salen de sus lugares de origen, como para los que reciben. En demasiadas ocasiones, la emigración alimenta prejuicios y estereotipos en los países de acogida. Estas

situaciones minan las posibilidades de entendimiento y de encuentro, obviando las causas que justifican las migraciones. Es por ello que para Muñoz Bata (2008) es necesario que los países trabajen juntos para enfrentarse a la tensión que hay detrás de la inmigración.

A tal fin, este autor señala como requisito el reconocimiento mutuo de la responsabilidad compartida para tener la posibilidad de cooperar. Al hilo de esta reflexión, nos sumamos a la afirmación de Grant (2009, p. 38) *“si, como argumentan algunos, la esencia de la globalización es la conectividad, entonces debe recordarse que la conectividad es difícil de lograr al menos que las personas se respeten y acepten la cultura y la historia ajena, y no se discriminen entre sí”*.

Cuando en la sociedad se instala el individualismo frente a la cooperación, los valores de unos frente a los de otros, la inmunidad al sufrimiento del otro, y se obvian las discriminaciones, normalmente se culpa a la educación de estos males, y no tanto al contexto o a las políticas educativas. Al respecto, Grant (2009, pp. 42-43) advierte *“la escuela a diferencia de la economía y los aspectos inmigratorios de la globalización, depende principalmente de los gobiernos nacionales y estatales (y en algunos casos de las ONG); después de todo, son los gobiernos y los intereses corporativos, y no los maestros y los estudiantes, los que están proporcionando las ideologías actuales y políticas que guían la educación”*. Porque en este siglo la educación se ha vuelto cada vez más una función del Estado (Torres, 2001). Sin embargo, somos conscientes de que a menudo los sistemas educativos no garantizan una educación que promueve la igualdad, la cooperación, el respeto a las diferencias, los derechos humanos... todos ellos, principios de la educación intercultural.

Con frecuencia se escuchan discursos que enfocan el fenómeno migratorio desde planteamientos perversos y conflictivos. Como mínimo, encontramos tres tipos de problemáticas. Por un lado, una visión del emigrante como amenaza demográfica (pensemos en algunos titulares que ofrecen los medios de comunicación “invasión de pateras”); una visión como amenaza laboral (la competencia en el mercado laboral) y finalmente, una percepción como amenaza cultural (si crece su número atacarán nuestra cultura lo que alimenta los discursos xenófobos y neofascistas).

Estas realidades muestran la urgencia de abanderar una educación intercultural, pero no desde el discurso políticamente correcto, que solo infiere un tratamiento superficial y retórico, donde se analiza la diversidad cultural de forma descontextualizada de la realidad social e ideológica. Ese discurso intercultural ambiguo, amable, visualizado en un recordado anuncio de la marca Benetton. Pues bien, ese no es el tratamiento de la educación intercultural que queremos implementar. Al contrario, la interculturalidad exige interrogarse acerca de las causas y consecuencias que generan los movimientos migratorios, las relaciones entre los grupos sociales y las ideologías que las sustentan. Se trata de replantear críticamente qué aporta cada uno de nosotros desde nuestra posición a ese debate intercultural, no exento de conflicto y de denuncia.

Ahora bien, detengámonos por un instante en la figura del **emigrante**, porque en demasiadas ocasiones se invisibilizan y como afirma Soriano (2004, p. 189) *“Ni son esos “otros” que desgraciadamente y con frecuencia, la sociedad de acogida ve sin rostro”*.

Cada uno de estos sujetos son personas con valores, necesidades, ilusiones, experiencias vividas que conforman sus formas de pensar, de sentir y de actuar, y, en

definitiva, su ser cultural (Sáez, 2006, pp. 39-40). Este ser cultural lo identifica Maalouf (2004, p. 46) a partir de la siguiente reflexión:

“Antes de ser inmigrante, se es emigrante; antes de llegar a un país se ha tenido que abandonar otro, y los sentimientos de las personas hacia la tierra que abandona no son nunca simples. Si se va es porque hay cosas que rechaza: la represión, la inseguridad, la pobreza, la falta de horizontes... Hay personas cercanas a las que siente haber abandonado... hay lazos que persisten, los de la lengua o la religión... Paralelamente, no son menos ambiguos sus sentimientos hacia el país de acogida. Si se ha ido a vivir allí es porque espera hallar una vida mejor para sí mismo y para los suyos”.

La inmigración se convierte en una fuente de pluralidad cultural que *“proporciona a la sociedad que los acoge la posibilidad de tener una visión más completa y enriquecida del ser humano”* (Sáez, 2006, p. 41). En este punto, conviene reparar en la denominación de inmigrante, entendiendo que está estrechamente determinada por la percepción social que tenga la sociedad de acogida. De modo que la visión del inmigrante está impregnada de intereses, prejuicios, recelos, etc., por lo que no constituye ninguna categoría personal o jurídica distinta a las demás, sino *“una atribución socialmente construida* (Ortega, 2004, p.52). Considerándolo, en demasiadas ocasiones como un mero instrumento económico, sin reflexionar que detrás de ese rostro, se halla una historia personal llena de sentimientos y experiencias. Y precisamente, la educación intercultural permite valorar la diversidad cultural *“no en términos de déficits o problemas económicos y sociales, sino en función de las interacciones específicas y dinámicas, tanto cognitivas como afectivas, en todos los dominios de la vida: social, educativo, condiciones de admisión, condiciones de justicia social, promoviendo el respeto a los derechos humanos”* (Sáez, 2006, p. 43).

Consecuentemente, la diversidad cultural está presente en nuestro medio, en nuestras ciudades, nuestros barrios y en nuestras aulas. Nuestra sociedad es cada vez más heterogénea, compleja y diversa y esta situación lejos de replegarse tiende a acentuarse más. Más que nunca se tiene más posibilidades de comunicación y conexión, aunque no siempre vienen acompañadas de tolerancia y respeto por esta heterogeneidad. En demasiadas ocasiones, la desigualdad y la vulnerabilidad sustentan esta realidad.

La diversidad cultural supone un reto estructural de nuestra sociedad, interrelacionándose con otros retos como la inmigración, la globalización, la desigual distribución de los recursos o los conflictos armados (Galindo, 2005). Ante esta situación, ¿cómo ha reaccionado nuestra sociedad? Con perspectiva histórica nuestra sociedad ha ido creando una cultura identitaria contraria a la diversidad. Aquellos que no se identificaban con esa identidad eran sometidos a la exclusión, segregación o represión, justificadas por cuestiones socioeconómicas (pobres), étnicas (gitanos), religiosas (judíos, musulmanes) o de género (mujeres). No obstante, la interculturalidad se convierte en el marco referente a construir y conquistar, donde se potencia la coexistencia e interacciones de los espacios individuales de diversidad con aquellos otros colectivos de encuentro y reconocimiento mutuo.

En la actualidad, con los procesos migratorios, nuestra sociedad acoge a personas procedentes de otras culturas, con un nivel socioeconómico inferior al nuestro, que traen unas costumbres y mentalidades propias. La población autóctona de forma mayoritaria percibe la diversidad cultural como algo extrínseco a nuestra sociedad, *“que viene de fuera”* y que no responde a nuestra identidad (demasiadas veces se olvida que reconocer la cultura española es reconocer un crisol de culturas). La diversidad cultural es un rasgo

que aplicamos a los “otros” y en la que las “diferencias” que conllevan se contemplan como amenazas para nuestra identidad que constituyen los antecedentes de los estereotipos y prejuicios (Galindo, 2004a).

Y es que el discurso de los medios de comunicación y del poder político han alentado una dicotomía entre “nosotros” y los “otros”. Como si se pudiera establecer una idiosincrasia propia y homogénea en cada uno de los grupos. Son demasiados años de relaciones asimétricas que han desvalorizado al foráneo y que han contribuido a percibir nuestra cultura como superior que es preciso proteger de las otras culturas (Díez Gutiérrez, 2006).

La diversidad cultural es sinónimo de problema, de inquietud, de sospecha y en definitiva, de riesgo para la convivencia. Demasiadas veces se recurre a las características culturales para etiquetar y clasificar a las personas y grupos sirviendo de coartadas para justificar discriminaciones y prejuicios (Aguado, 2003).

La actitud dominante es la tolerancia, pero esta acepción lleva implícita la idea de jerarquía, de superioridad respecto al diferente. Y es que estamos asistiendo a “un *repliegue identitario* consistente en un “atrincheramiento” en posiciones culturales que consideramos como un patrimonio que hay que preservar de las influencias de los otros. La coexistencia se va imponiendo frente a la convivencia. Este movimiento está ocasionando a su vez que los grupos inmigrantes se encierren y constituyan *guetos* culturales (Galindo, 2005).

El panorama internacional bajo el prisma de políticas neoliberales tampoco ayuda a favorecer la diversidad cultural. El unilateralismo de los países occidentales impone un cierto racismo cultural que responde a intereses tanto políticos como económicos. Se están desarrollando unas sociedades que conciben al ser humano como “cliente” y menos como ciudadano. En este contexto la diferencia cultural es solo útil si viene acompañada de su potencial consumidor (Galindo, 2004b).

Esta realidad nos sumerge en una visión restringida de la diversidad cultural que se concreta en presupuestos como (Vargas Peña, 2007): a) la existencia de diversidad se concreta en el contacto de grupos culturales diferentes asociados a características étnicas y pertenecientes a contextos socioeconómicos desfavorecidos; b) se ignora el contexto social y político de la diversidad cultural; c) la diversidad cultural se asume como hecho problemático; d) las propuestas de intervención educativas se centran en grupos identificados con población gitana e inmigrante.

Por consiguiente, la percepción que nuestra sociedad tiene de la diversidad cultural obstaculiza para que desde los centros educativos se ofrezca una respuesta positiva y enriquecedora. Es por ello que resulta obligado plantear nuevas perspectivas a estos escenarios multiculturales.

Pero estos nuevos enfoques cuando las sociedades son asimétricas en reconocimiento, valoración e igualdad de oportunidades pueden ser más una utopía que una realidad. Y es que sostenemos que resulta imprescindible generar un diálogo cultural. Ahora bien, para que éste sea real y factible debe cumplir tres condiciones: simetría entre las partes, reciprocidad en el vínculo y ausencia de superioridad.

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

Negar la condición pluricultural de nuestro país es un obstáculo mayor para construir sociedades más justas, libres e incluyentes. Pero esto no se resuelve con celebraciones folklóricas de la diversidad cultural ni con discursos superficiales a favor de la tolerancia. Más bien al contrario, exige de un compromiso firme por el reconocimiento de que nuestra sociedad es heterogénea, constituida por colectivos con intereses dispares, clases e identidades culturales en conflicto que permitan experimentar y vivenciar otros significados culturales.

Por otra parte, en cualquier país con un sistema democrático se reconoce el **derecho a la educación** de todos sus ciudadanos. Un derecho que supone la adquisición de unos conocimientos, de unos determinados valores y el desarrollo de un pensamiento crítico. Este derecho conlleva crear un espacio de aceptación y de valoración de la diversidad (de origen sociocultural, género, capacidades, religión...) a través de la inclusión. Consecuentemente, las sociedades democráticas deben velar por la igualdad de oportunidades a sus miembros y la educación tiene el deber de llevarlo a cabo. Pero somos conscientes que la educación posee un alto componente etnocéntrico que favorece y fomenta, en demasiadas ocasiones, una visión monocromática de la realidad que asumen los grupos mayoritarios en detrimento de los minoritarios (Aguado, 2004).

Cada sociedad requiere un prototipo de ciudadanía que responda a las necesidades ideológicas y políticas de la sociedad donde se inscribe. Consecuentemente, existe una estrecha relación entre los modelos educativos y la sociedad en la que se implementan. Esta conexión se evidencia en las leyes educativas que orientan hacia la tipología de ciudadano que se desea lograr tanto en el presente como en el futuro (Casanova, 2011).

La sociedad globalizada ha traído un mundo interconectado política, económica, social y culturalmente cuya convivencia nadie dijo que fuera fácil pero sí necesaria, como señala Ainscow (2001, p. 17):

En la ciudad en la que trabajo, Manchester, como en otras muchas ciudades del mundo, reina la diversidad. Durante décadas atrajo a personas de todo el mundo, por lo que ahora es posible oír en nuestras calles muchos idiomas diferentes, comer platos maravillosamente exóticos, escuchar infinitos tipos de música y comprar artículos de moda que reflejan muchas culturas. De este modo y de otros muchos, los “nuevos” habitantes de Manchester han enriquecido la vida de nuestra comunidad. Dicho esto, sería estúpido ignorar las tensiones que todo ello ha creado en determinados momentos. Aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido.

La constatación de esta realidad nos obliga a plantear un modelo educativo que ofrezca respuesta satisfactoria tanto al individuo como a la sociedad determinada. Ahora bien, recordando a Morin (2001) en la actualidad se han perdido la seguridad sobre la que se asentaban los principios educativos y personales para navegar en “un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (p. 104).

Esta realidad nos induce a reflexionar sobre la educación, porque según señala Casanova (2011, p. 95):

“Esta crisis de certidumbre está afectando al diseño de un modelo educativo de calidad que sea válido para las jóvenes generaciones, a la que parece no resultarles atractivo el actual y que, por otro lado, tampoco acaba de formularse o rediseñarse para

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

responder a esa “calidad” que se cita insistentemente, pero que, cuando se intenta traducir a organización o currículum, no se traduce en principios comunes y consensuados, ni en el mundo de la política, ni en el mundo de los expertos en educación”.

En este sentido, consideramos que el modelo de la educación intercultural ofrece una respuesta apropiada para responder a las necesidades de la sociedad actual en su conjunto e individualidad. En tanto que sostiene que *“si las personas diferentes deben vivir juntas, lo mejor es que se eduquen juntas”* (Casanova, 2011, p. 95).

Esta aseveración conecta directamente, según la misma autora con la idea de una educación inclusiva que garantiza la igualdad de oportunidades para todos ofreciendo posibilidades de desarrollo personal, laboral y social a cada individuo, sin exclusiones originadas en el aula, en el centro, en el barrio, en la ciudad y en el mundo (Casanova, 2011).

Los centros educativos en la actualidad se muestran como lugares donde entran en conjunción los viejos y nuevos paradigmas de la enseñanza y aprendizaje. Este escenario nos sitúa en el concepto de sistema abierto de la institución educativa. Caracterizado por un entorno impregnado de los acontecimientos sociales que trazan la realidad.

Tradicionalmente la institución escolar se ha percibido como un sistema cerrado en el que los espacios y los tiempos eran rígidos, herméticos y clausurados. Espacios curriculares únicos, contenidos curriculares distanciados de la realidad social, muros elevados que cerraban la escuela al mundo. Esta mirada reduccionista de los centros educativos ha supuesto olvidar las interacciones entre todos sus elementos. Se analizan por separado los problemas curriculares, de gestión, de fracaso escolar, etc. Se describen y analizan individualmente a los docentes, alumnado, equipos directivos, sin considerar que todos ellos explican y conforman una red tupida y compleja, estrechamente relacionadas.

La conceptualización de sistema cerrado en relación al ámbito escolar ocasiona que los problemas que en él se plantean sean tratados como casos aislados y autónomos, como si sólo se evidenciaran en el plano educativo. En efecto, se habla de la “violencia en la escuela”, “la falta de normas en la escuela”, “la escasa participación de las familias en la escuela”, estos ejemplos, en la mayoría de las ocasiones, se plantean como parches sin plantear propuestas de acción en el contexto social. En consecuencia, los tiempos académicos y los tiempos sociales se proyectan paralelos y consecuentemente, sin posibilidad de encuentro.

Sin embargo, al plantear una concepción de los centros educativos desde la óptica de un sistema abierto se favorece la integración de los elementos, no solamente aquellos consustanciales al ámbito escolar sino los propios de otros sistemas como políticos y/o sociales. Este concepto de sistema abierto genera una relación dialógica integradora y complementaria entre los distintos sistemas permite una mejor comprensión de nuestro mundo posmoderno (Sagastizabal, 2009).

Obviar los cambios culturales que engalana la actualidad más próxima, mirar hacia otro lado resistiendo a ver dichas transformaciones, entraña no pocas actitudes contradictorias tanto a nivel personal como social. Y lo que aún es más preocupante

¿cómo la escuela va a preparar para la vida, si el divorcio entre ella y mundo es enorme? La clave a esta problemática la encontramos, de nuevo, en concebir la escuela como una institución abierta a la vida. Solo así, evitaremos que la adquisición de los aprendizajes de nuestro alumnado fluya con continuidad y complementariedad, y así minimizar aprendizajes mutilados, fragmentados y sesgados. En este sentido, Sagastizabal nos ofrece una versión particular de la frase tradicional de la “*escuela prepara para la vida*” por “*la escuela no prepara para la vida, la escuela es la vida*” (2009, p. 79).

Ciertamente, consideramos que es preciso, una redefinición de la educación que garantice una educación de calidad para todos, la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social. Ideales que son intrínsecos de una educación intercultural que valora la diversidad cultural como fuente de riqueza y de normalidad y no como una dificultad o amenaza, máxime cuando nuestra sociedad es multiétnica y multicultural.

Consecuentemente, los centros educativos deben “*ofrecer los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores necesarios para que los jóvenes puedan incorporarse a la sociedad multicultural de nuestro tiempo y ejercer una ciudadanía intercultural*” (Arnáiz y de Haro, 2006, p. 108).

Se trata de acuñar un cambio de mirada porque la complejidad de los contextos multiculturales actuales ha dejado en bastantes ocasiones, sin una respuesta adecuada desde el currículo, la didáctica o las teorías de aprendizaje. Consideramos fundamental que una sociedad debe ser previamente comprendida para poder ser enseñada.

El derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos en cualquier sociedad democrática se manifiesta en la existencia de una educación obligatoria sobre la base de la igualdad de oportunidades. No obstante, en España estos presupuestos se desvirtúan, en tanto que al alumnado se le clasifica en función de unos estándares de excelencia, seleccionando y segregando, estableciendo una estructura organizativa rígida...

Asimismo, el derecho a la educación requiere mucho más que su obligatoriedad, conlleva la existencia de un espacio de inclusión basado en el respeto y la valoración de la diversidad de género, cultural, status sociocultural, etc. Solo entonces se logrará que la concepción de la vida de los grupos mayoritarios se abra a aquella propia de los grupos minoritarios (Aguado, 2004).

Generalmente, cualquier sistema educativo de un país democrático defiende entre sus principios la diversidad cultural y la inclusión. Ahora bien, ningún sistema educativo es neutral, sino que responde a unos objetivos e ideologías determinadas. El currículo que se proyecta define los intereses de los grupos en el poder, obviando o incluso rechazando la diversidad sociocultural tan presente en nuestras sociedades y escuelas. Interesa mostrar una sociedad monocultural y monocromática que cataloga como negativos o inferiores la lengua de origen distinta o los códigos de conducta diferentes.

Los sistemas educativos institucionalizan la educación desde diferentes parámetros, tales como: una autoridad educativa; una cultura (currículo) a transmitir; unos métodos de enseñanza; la selección de profesorado y estudiantes, así como una determinada forma de organización espacial y temporal (Aguado, 2004).

La misma autora apunta que dichos aspectos contribuyen a generar un conocimiento identificado con su carácter normativo y prescriptivo plagado de relaciones asimétricas propias de estructuras de poder jerarquizado y burocratizado.

Ante este panorama, se propugnan nuevos escenarios dialógicos, que puedan abrir nuevas perspectivas que naveguen por el reconocimiento de una escuela intercultural garante de la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Que implanta un currículo acorde con la diversidad cultural presente, que genera prácticas pedagógicas inclusivas, que evita las visiones etnocéntricas y estereotipadas de determinadas minorías culturales. Y para su consecución hay dos aspectos claves, por un lado, la labor del docente y, por otro lado, la respuesta que ofrecen los centros educativos a esta diversidad cultural. Uno y otro son componentes destacables para garantizar el reconocimiento y el derecho a su propia cultura.

2.2. El discurso de la diversidad cultural en el ámbito escolar

La multiculturalidad en los centros educativos es una manifestación de la diversidad cultural de las sociedades actuales que presentan unos rasgos propios según el contexto en el que se inscriben, pero también unas características comunes identificadas con las diferencias étnicas, sociales, religiosas, de género y económicas.

Un análisis de la diversidad cultural en el ámbito escolar nos lleva a confirmar que desde el punto de vista ontológico siempre existió esta diversidad, entonces por qué esta necesidad a la hora de atenderla, y por qué, tradicionalmente, se identifica la diversidad cultural con la presencia de grupos étnicos o minorías culturales. Y lo más preocupante, por qué, en demasiadas ocasiones, el fracaso escolar se vincula a colectivos de riesgo que se identifican con un color, una clase social o con unas minorías culturales y étnicas. Entonces, si estos sujetos ya se señalan como desfavorecidos desde el punto de vista social, económico y cultural, la escuela no debe ahondar en esta situación. Es decir, no deben ser también estos grupos, los más perjudicados en el ámbito escolar.

Ahora bien, por suerte, en algunos centros educativos esta concepción va evolucionando, al constatar que nuestra sociedad global, heterogénea y dinámica no responde de forma lineal y directa a una sola cultura, sino que está integrada por varios grupos subculturales con entidad propia, que comparten elementos comunes, pero también diferenciadores.

En este sentido, resulta obvio que todas las sociedades son heterogéneas desde el punto de vista cultural puesto que ninguna cultura se desarrolla sin interacciones e intercambios culturales. Es por lo que todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural (Balaguer y Catalá, 1997).

Pero antes de proseguir conviene realizar una diferenciación entre los conceptos de **diversidad y diferencia**, ya que si bien son acepciones que se relacionan entre sí, no son equivalentes. Así, el término diversidad proviene del latín *diversitas*, entendida como variedad, desemejanza o abundancia. Mientras que, diferencia proviene del latín *differentia*, con sentido de cualidad o accidente por el cual una cosa se distingue de la otra, variedad entre las cosas, y se identifica con la alteridad. De las definiciones se

concluye que la diversidad es un término más genérico que la diferencia y, por tanto, la engloba.

Ahora bien, si la diversidad solo se preocupa por destacar las diferencias, estamos avocados a la segregación y a la desigualdad que refuerza la distancia y la fractura social. La solución pasa por crear un escenario de tolerancia, respeto y reconocimiento hacia las diferencias en el que converjan puntos de encuentro comunes.

Por otra parte, la diversidad cultural es una realidad que siempre ha existido y de la que todos participamos, pero que hoy se ha amplificado gracias a la complejidad y dinamismo de las sociedades postmodernas. Sin embargo, no siempre es apreciada como valor positivo y enriquecedor. En este sentido, los centros educativos ofrecen un espacio fértil en la tarea consensuar, construir y compartir valores entre culturas para dirigir la acción educativa hacia una interculturalidad asumida por los distintos miembros de la comunidad educativa (Mayor Zaragoza, 2005).

El mayor desafío de nuestra sociedad es aprender a vivir en un mundo diverso y multicultural interconectado. Urge como señala Abdallaf (2001, p. 32): *“buscar e instalarse en una teoría y praxis de la pluralidad que evite la jerarquización, la multiplicación de islotes de diferencias y la atonía del sistema social por exceso de relativismo. La clave está en cómo hacer frente a esta nueva situación reflexionando sobre esta pluralidad y diversidad sin caer en el diferencialismo ni el universalismo”*. Parece pertinente que la educación intercultural facilite esta pretensión. Es la opción más justa y equitativa para lograr una sociedad habitada por ciudadanos de primera, que articula no solo un territorio o espacio determinado sino planteamientos inclusivos.

Es incuestionable que nuestras aulas registran mayor diversidad año tras año, por lo que el rasgo definitorio de los centros educativos es la diferencia en variados aspectos (académico, sociocultural, étnico...). Ante esta situación, la solución consideramos que no pasa por negar la evidencia o no dar respuestas adecuadas a la misma, sino que es preciso adoptar una perspectiva que defienda la diversidad. Con la certeza de que nos enfrentamos al reto de encajar la integración con la cohesión en educación, la apuesta por una educación intercultural nos facilita este proceso.

Para Ainscow (2001) los riesgos que desde el ámbito escolar se derivan de una atención inadecuada de las necesidades educativas del alumnado culturalmente minoritario se pueden concretar en: a) encasillamiento y segregación en la intervención educativa; b) limitación de oportunidades; c) peores expectativas por el profesorado y familias respecto al alumnado culturalmente minoritario; d) el tratamiento de este alumnado como sujeto pasivo en su proceso de enseñanza, y finalmente, e) el mantenimiento del status quo de un sistema educativo limitado para atender a la diversidad del alumnado de forma oportuna y eficaz.

En este sentido, diferentes estudios (Galindo, 2001; Besalú, 2002; Aguado, 2003; Díaz-Aguado, 2002 o Colectivo Amani, 2004) señalan algunas características definitorias en el tratamiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo que explican una implementación deficitaria para desarrollar la educación desde propuestas interculturales:

- Una inadecuada visión por parte del profesorado (su atención corresponde al profesorado de apoyo y/o de Ciencias Sociales, y debe desarrollarse al margen del currículo) que se percibe tanto manifiestamente como en su currículo oculto.

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

- Escasez de recursos y formación para su desarrollo, así como la consideración del aprendizaje experiencial como un demérito en la práctica docente.
 - Tratamiento folklórico de las culturas minoritarias contribuyendo a su simplificación y estereotipación.
 - Desconexión entre las reflexiones teóricas interculturales y la praxis educativa. Promoviendo la homogeneización y el inexistente alumnado “medio”.
 - Unos inadecuados contenidos curriculares, unos criterios de agrupamiento discriminatorios y una escasa relación entre el centro escolar, la familia y el entorno.
- * Un modelo asimilacionista o compensatorio que defiende la cultura hegemónica como patrón y referente para los grupos culturalmente minoritarios. Grupos que deben renunciar a su cultura en beneficio de la dominante.

Detengámonos en este último punto. Se observa que, de forma generalizada, muchas de las propuestas denominadas interculturales esconden un trasfondo asimilacionista que se podría resumir en la frase “debemos enseñarles cómo son aquí las cosas para que puedan desenvolverse con libertad y en igualdad”. Esta percepción se acompaña con intervenciones para la protección de la cultura mayoritaria y compensación para los minoritarios y donde a ciertas culturas se asocia la etiqueta de pobreza y de marginalidad (García Castaño, Barragán, Granados, 1999).

El modelo monocultural no puede responder a las necesidades de socialización de una sociedad multicultural, sino muy al contrario, se convierte en un obstáculo para conjugar experiencias y contactos entre los distintos colectivos culturales. En esta línea, se pronuncian Arnáiz y de Haro al denunciar que “*en muchos centros de enseñanza, donde están presentes prácticas uniformes, segregadoras, excluyentes basadas en una pedagogía monocultural y alejada de albergar en su seno la necesaria atención a la diversidad del alumnado*” (2006, p. 119).

Y ante este panorama plagado de deficiencias cabe preguntarse qué puede hacer la educación obligatoria para paliarlo o por lo menos, minimizarlo. En este sentido, creemos que la educación intercultural da respuesta a estos problemas, puesto que defiende fundamentalmente una educación transformadora sobre los axiomas de la igualdad de oportunidades, de la justicia social, de la equidad y de la calidad para todos. Y la respuesta la encontramos en la educación intercultural por favorecer el desarrollo de procesos cognitivos y comunicativos que facilitan unas relaciones en el plano de la igualdad jurídica y práctica.

Aunque somos conscientes que optar por un proceso de aprendizaje que valora la diversidad cultural puede ser más complejo, también puede ser más valioso y enriquecedor. Aguado (2002) nos ayuda a delimitar algunas de las **ventajas y desafíos que comporta la diversidad en el proceso de aprendizaje:**

- La diversidad expone al alumnado a diferentes experiencias y bagajes lo que fomenta las estrategias para vivir en contextos multiculturales y plurales.

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

- La diversidad disminuye las comparaciones bajo la óptica del éxito o fracaso escolar. Huye del estudiante prototipo y aprecia el progreso de cada estudiante en función de sus peculiaridades.

Si bien las razones anteriormente expuestas justifican sobradamente las potencialidades de la diversidad cultural en nuestras aulas y centros educativos, no debemos obviar que conlleva dificultades referidas a:

- El sistema educativo está orientado hacia una enseñanza homogénea.
- Los recursos humanos (profesorado) son escasos para atender al alumnado de forma más individualizada.
- Un currículo cerrado y normatizado.
- Una elevada ratio en las aulas.

Podemos pensar que estas dificultades son difícilmente salvables dado que competen directamente a las administraciones educativas y consecuentemente, restringen el margen de acción del profesorado. No obstante, consideramos que la acción docente puede contribuir a prestigiar la diversidad desde diferentes dimensiones, a saber (Aguado, 2004):

- Efectuar un acertado diagnóstico del alumnado en relación a sus necesidades, debilidades y potencialidades académicas y personales.
- Favorecer el aprendizaje colaborativo en el alumnado.
- Contenidos, materiales y recursos adaptados a las peculiaridades de nuestro alumnado.
- Concebir el proceso evaluativo individualizado y no meramente desde parámetros estándar.

Todos estos cambios potencian un ambiente en el aula en el que de forma activa se respetan y valoran las diferencias individuales y, por qué no, se benefician de ellas. Dentro de este contexto de aprendizaje colectivo la diversidad se aprecia como una riqueza positiva para el grupo, y no como un obstáculo para alcanzar los objetivos previstos. Sin duda, todas estas modificaciones resultan beneficiosas para orientar la diversidad y las diferencias individuales como un rasgo positivo y enriquecedor para el grupo-clase.

2.2.1. El concepto de cultura

Puesto que el eje vertebrador de la presente investigación es la defensa del modelo intercultural, conviene aclarar, en primer lugar, el término cultura. Una conceptualización que nos ayudará posteriormente a desentrañar el tratamiento de las diferencias culturales en el contexto educativo a partir de las diversas escuelas de pensamiento e ideologías vinculadas a determinados grupos sociales y factores de poder político-económico (Aguado, 2003).

De modo que, al aproximarnos al concepto de **cultura**, seleccionamos la acepción que al respecto nos ofrece la Real Academia de la Lengua Española: “*el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico,*

industrial, en una época o grupo social". Etimológicamente este término procede de la palabra latina *colere* (cultivar), lo que permite diferenciar entre la persona instruida (cultivada) y la iletrada (inculta). Ahora bien, esta perspectiva entraña el problema de clasificar las clases en instruidas o vulgares, entre sociedades civilizadas y sociedades subdesarrolladas (Jordán, 1996).

La definición del término cultura puede ser tan amplia, o tan estrecha que su riqueza semántica puede verse malograda. Por lo que, cuando seleccionamos una conceptualización amplia de poco sirve dado su ambigüedad, mientras que, en el caso contrario, de poco sirve (Eagleton, 2001; Geertz, 2000; Heilbroner, 1998, cit. Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2003, p. 11).

Por tanto, no se pretende incluir un listado de definiciones entorno al concepto de cultura, puesto que como señala Vallescar (2000) de las seis definiciones utilizadas a comienzos del siglo XX, se ha pasado entre 1920 y 1950 a unas 150 hasta la actualidad que se pueden contabilizar más de 500, lo que permite deducir la ausencia de consenso para definir dicho tópico. En este sentido, según el Diccionario de Ciencias Sociales (tomo 1, p. 602) se ha contabilizado más de trescientas definiciones de cultura, lo que da idea de la complejidad y la inexistencia de un sentido unívoco del término.

Sin ánimo de realizar un listado de las diferentes acepciones, extraemos algunas de ellas, con el fin de delimitar el campo de estudio. Es por lo que nos valemos de la síntesis realizada por Pérez (2003) comenzando por Tylor, el padre del concepto de cultura para quien la cultura es "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (Tylor, 1871, p. 1). A este enfoque descriptivo del concepto, le siguieron otros que subrayaron el carácter heredado desde el punto de vista social (Malinowsky, 1931) o la dimensión normativa de toda cultura como ideal orientador de la conducta. (Wissler, 1926). Por otra parte, la psicología también impregnó el propio concepto, destacando en este caso la dimensión aprendida de la cultura (Young, 1957). Los giros de enfoque, como el de Levi-Strauss (1958), supusieron para la antropología un esfuerzo por investigar estructuras universales dentro de las culturas, por encima del análisis de etnografías regionales. Otro de los aspectos que aparece con frecuencia en cualquier definición de cultura es su dependencia simbólica (White, 1959).

Por su parte, para Fehér (1993, cit. Aguado, 2003, p. 2) la cultura puede considerarse como "*la memoria colectiva, la lengua común; los productos y realizaciones sociales y materiales que el individuo recibe desde su nacimiento y fundamentalmente residen en su mente*".

Según Colom (2005, p. 171), la cultura es "*toda forma de comportamiento aprendido, para distinguirlo de la naturaleza. La cultura, en su sentido antropológico, es una serie de prácticas simbólicas, normas y valores que singularizan a los grupos humanos y delimitan espacios de interacción social dotados de unos significados intersubjetivamente compartidos*".

Si nos atenemos a la definición que establece Camilleri (1985, p. 25): "*cultura es la configuración más o menos intensamente ligada por la lógica tomada de un modelo, de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por la afiliación a un grupo, que le conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según*

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

representaciones y comportamientos comúnmente valorados; que, además, tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos y que, en consecuencia, inducen a asegurar su reproducción a través del tiempo”.

Y finalmente, si atendemos a una síntesis del concepto de cultura realizado por Touriñán (2002, cit. Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2003, p. 12), se pueden apreciar los siguientes significados a través de la Tabla 6:

Tabla 6. *Significados del concepto de cultura.*

Fuente: Touriñán, 2002, cit. Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2003, p. 12.

La forma y el estilo de vida de un pueblo.
El refinamiento y perfeccionamiento individual.
Las ideas y valores tradicionales.
Desarrollo de la civilidad y legado espiritual de un pueblo.
Un patrón de significados transmitidos históricamente.
La mentalidad colectiva, ya sea de elite, de masas o popular.
La instrucción adquirida por una persona.
El conjunto de productos de la cultura.
Los diversos ámbitos susceptibles de ser cultivados (cultura física, intelectual, moral, general, especializada, técnica, artística, científica, material, espiritual, etc.).
Cultivo de los objetos naturales.
La civilización como lo heredado socialmente en la vida del hombre, material y espiritual.
La conciencia de identidad étnica.
Subsistema de la sociedad que interacciona con otros subsistemas, tales como el político o el económico y puede constituir, a su vez, sus propios subsistemas, tales como el arte, la ciencia, las humanidades etc.
Sistema de símbolos y significados propios de cada cultura (concreción de las culturas).

Será a partir de los siglos XVII y XVIII cuando el término cultura conecta con aquello que el individuo incorpora a la naturaleza (creación de utensilios). Es entonces cuando la cultura se asocia a la intervención del hombre en la naturaleza (Sánchez Rojo, 2010).

Por otra parte, cuando hablamos de **diferencias culturales**, en numerosas ocasiones el término cultura se relaciona con el de raza o grupo étnico, estableciéndolos, incluso como conceptos sinónimos. Aguado (2003) nos ayuda a diferenciarlos, de modo que la acepción de raza se identifica con “*un grupo de personas que se distingue por algún rasgo o característica o por una combinación de características específicas en lengua, cultura y apariencia física*”. Sin embargo, grupo étnico está “*constituido por una pluralidad de personas que no están organizadas en un sistema de interacción social, pero que presentan similares características sociales o status*” (p. 3).

No obstante, señal la misma autora, los conceptos de raza y de grupo étnico asociado al de cultura son términos controvertidos para los antropólogos ya que tratan de etiquetar a las personas y grupos en función de categorías ajenas a ellos mismos. Ninguna cultura es propiedad de un individuo, sino que es compartida. Orienta la acción de un grupo determinado a través de la aceptación de unos valores.

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

Volviendo a las diferencias culturales, asumimos la visión de Aguado (2003) que defiende que es preciso plantearlas desde un marco conceptual dinámico de relaciones construidas socialmente a fin de evitar enfoques estáticos inherentes a individuos o grupos. En este sentido, la educación es intercambio cultural permanente en el que se mezclan valores, creencias, costumbres, actitudes de diferentes grupos culturales y sociales.

En cualquier caso, se observa un enfoque del término cultura caracterizado por el dinamismo, puesto que cada cultura se construye con el tiempo. Las diferencias culturales son constructos cambiantes a las coyunturas presentes. Obviar esta percepción es adentrarnos en una visión de las culturas estáticas, cerradas y fijas que sirven para clasificar, jerarquizar y legitimar una desigual distribución del poder y de los recursos entre los distintos grupos culturales (Campoy y Pantoja, 2006).

En la misma línea, Viché (2011) valora que la cultura es un elemento vivo, fruto de la interacción y comunicación, así como un instrumento para el encuentro y creación de identidades compartidas capaces de generar una cultura de la interculturalidad. En un proceso de convergencia y unificación.

García Castaño, Barragán y Granados (1999) incorporan a la conceptualización del término cultura como un conjunto de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción cambiantes en el tiempo, dinámicos, no exentos de contradicciones que caracterizan a los grupos sociales.

Cada cultura, no obstante, queda determinada por una serie de rasgos como bien se puede apreciar en las aportaciones que realizan Luch y Salinas (1996, p. 99) en la Tabla 7.

Tabla 7. *Rasgos constitutivos de diferenciación cultural.*

Fuente: Luch y Salinas, 1996, p. 99.

Estructura social y política	Sistema de relaciones. Estratificación, grupos sociales, etc. Quién manda, cómo se legisla, cómo se eligen los representantes, etc.
Sistema económico	Formas de obtención de recursos, intercambio, distribución de recursos. Quién trabaja, en qué, etc. Qué tecnología (recursos, instrumentos, etc.).
Sistema de comunicación	Medios, lenguajes y técnicas,
Sistema de racionalidad y de creencias	Explicación de lo razonable: científica, religiosa, etc. Religiosidad /Espiritualidad. Concepciones del mundo, del hombre, etc.

Sistema moral	Códigos éticos, conductas aceptables etc. Valores, normas, moral, etc.
Sistema estético	Expresiones, arte, etc. Ocio, música, gastronomía, etc.
Sistema de maduración. Organización inmediata	Mundo adulto / Mundo infantil. Estructura familiar (extensión distribución de tareas. roles de género, jerarquía / igualdad, etc.). Vejez (papel, valoración, autoridad, etc.).

Además, la escuela ofrece un marco cultural, determinado por los grupos mayoritarios que crean un patrón de referencia según su acervo sociocultural. Es por lo que el alumnado que pertenece a este grupo cultural goza de mayores ventajas en el acceso y utilización de los recursos educativos en comparación al alumnado con un patrón cultural diferente. Y es que, en repetidas ocasiones, las prácticas escolares legitiman las desigualdades sociales a base de no valorar las diferencias culturales.

Ante esta realidad la educación intercultural opta por una escuela de calidad para todos que minimice las diferencias socioculturales iniciales del alumnado perteneciente a minorías culturales. Valoramos, en esta línea, a Viché cuando aboga por adentrarnos en una conceptualización de hecho cultural como constructo colectivo, colaborativo, un bien común, objeto de intercambio solidario que se construye día a día (2011).

Esta identificación de cultura como proceso dinámico conecta directamente con la concepción de cultura que entraña la educación intercultural. Al hilo de esta consideración Bueno (1997) defiende la **cultura** como concepto abierto e integrado, y en ningún caso, como una acepción mitificada. Complementa esta visión, las aportaciones de Sáez (2006) que reclama la necesidad de repensar el concepto de cultura y por ende de diferencia cultural. Entendiendo que la diferencia cultural ya no se considera estable, sino que con mayor frecuencia las relaciones que se establecen entre las distintas culturas se caracterizan por procesos de cambio y de conflictos. Consecuentemente, este nuevo carácter dinámico contradice una idea de cultura con signos de estabilidad, coherencia y bien delimitados (Manusov, Winchatz y Manning, 1997; Moon, 1996).

Estos planteamientos permiten, según Sáez (2006, p. 53), elaborar una definición de cultura desde el punto de vista intercultural relacionado con *“aquellos que los hombres y mujeres han construido a lo largo de la historia: conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, normas, mitos, valores, rituales sobre la vida, sobre el significado de la persona. Es todo lo que se aprende y se transmite socialmente por y dentro del mismo grupo. No forma parte de la herencia genética ni se produce por medios genéticos”*.

Asimismo, si atendemos a parámetros más cercanos a la educación, el término cultura se define como el conocimiento tanto implícito como explícito que un grupo comparte para sobrevivir en un determinado contexto. Incluyendo dimensiones

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivas (lenguaje verbal y no verbal) y materiales (artefactos) (Goodenough, 1971).

En esta línea, Camilleri (1985) define cultura como *“la configuración, más o menos intensamente ligada por la lógica tomada de un modelo, de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por la afiliación a un grupo, que le conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según representaciones y comportamientos comúnmente valorados; que, además, tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos y que, en consecuencia, inducen a asegurar su reproducción a través del tiempo”* (p. 25).

Consecuentemente, la cultura no resulta algo estático, como afirma Bolívar (2001, p. 278) *“no es algo natural, permanente, esencialista o ahistórico”* sino que a lo largo de la historia se han ido conectando y mezclando (Ander-Egg, 2001, p. 10) lo ilustra de forma muy adecuada:

Todas las culturas son mestizas, pero en el proceso actual éste es un proceso irreversible y más acentuado que en las pasadas épocas. La cultura siempre es interculturalidad. No existen culturas puras.

Ya la UNESCO (1997, p. 5) señala que *“ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas y a su vez ejercen influencia sobre éstas. Tampoco son inmutables o estáticas, sino que están en un estado de flujo continuo, impulsadas simultáneamente por fuerzas internas y externas”*.

Pero en esta relación entre culturas, el mestizaje deseable es el que se surge del diálogo y una relación de igualdad, aunque no siempre esta circunstancia es una realidad a lo largo de la historia, como afirma Auger (1998, p. 116) donde han tenido lugar mestizajes sin colonización, mestizajes con colonización y colonización sin mestizaje.

La cultura tiene un carácter contextual, fluctuante, dinámico y dependiente de su evolución histórica. En esta línea, el PNUD (2004, p. 4) defiende que *“la cultura se recrea constantemente en la medida en que las personas cuestionan, adaptan y redefinen sus valores y prácticas ante el cambio de realidad y el intercambio de ideas”*.

Entendemos que la cultura nos permite mirar e interpretar la realidad, facilitando que los individuos profundicen en el conocimiento que tienen de su realidad y de sus puntos de vista (Touriñán, 2005, pp. 1405-1406). Todos nacemos con una determinada identidad cultural que nos da sentido y referencia en el mundo, que nos induce a sentir, analizar, pensar de una forma determinada. Ahora bien, desde la educación intercultural, es posible adaptar una visión holística de la cultura, permite poner en contacto las diversidades culturales, favoreciendo la realidad de las gentes por ser germen de valores, sentimientos, conocimientos y emociones.

De todo lo dicho anteriormente, convenimos que la educación intercultural conlleva un concepto de cultura dinámico y abierto, puesto que como señala Geertz (1990, cit. Pérez Gómez, 1993, p. 72) el ser humano es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido. Es por lo que, bajo este prisma, la cultura se concibe como *“un conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va*

ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia”.

Un concepto dinámico que integra tanto los elementos sustanciales identitarios de la cultura (cultura cuantitativa) como aquellos identificados con agentes de cambio cultural (cultura extensa) (Vargas Peña, 2007). Esta apreciación ya la contempla Pretceille (2001, p. 16) al referir que:

“(…) dar cuenta de una cultura en acto, en vez de ofrecer una descripción (…) ya que las culturas no pueden ser aprehendidas como entidades independientes, al margen de toda forma de actualización en el ámbito social y de la comunicación. Interesa dar cuenta de cómo la cultura o, más exactamente, los rasgos culturales son utilizados y manipulados en la comunicación, en las interacciones, en la puesta en escena de la vida cotidiana”.

Por otra parte, algunos autores como García Castaño, Granados y García Cano (1999) denuncian que la conceptualización de cultura, se aleja en algunos discursos de su esencia, al objetivarla o cosificarla, lo que provoca una invitación, más a la separación que a la propia interacción. Es un hecho constatable, presentar las distintas culturas en un plano de desigualdad, donde unas culturas son deficitarias (minoritarias) frente a otras no deficitarias (mayoritarias). Este planteamiento se sustenta en la defensa de la desigualdad y no de la diferencia. Todas las culturas se diferencian, entre otras razones, por su especificidad al adaptarse a contextos distintos. De modo, que es sobre esa diferencia sobre la que se pueden comparar las culturas y no sobre la desigualdad. Además, las culturas no son un contenedor cerrado sin posibilidad de conexión con otras, no son un objeto sino un proceso dinámico y cambiante donde las culturas interactúan y se mezclan.

En definitiva, todas estas aproximaciones al concepto de cultura nos hacen reflexionar acerca de una serie de consideraciones en relación a la diversidad cultural en el ámbito educativo (Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán, 1999):

1. La necesidad de evitar un tratamiento superficial de la conceptualización de cultura, haciendo distinción con otros términos como raza (grupo de individuos caracterizados por un rasgo o características singulares en apariencia física, lengua y cultura) o étnia (conjunto de individuos con semejantes características sociales o de status, no organizados en un sistema de interacción social).
2. Desarrollar un nuevo discurso alejado de posicionamientos monocentristas y homogéneos que propugna un discurso global donde la diferencia puede encontrar su afinidad.
3. Defender otras formas de diversidad cultural (jóvenes, discapacitados, drogadictos) junto con los grupos tradicionales (minorías lingüísticas, inmigrantes, grupos étnicos). Relacionándolas con otros parámetros como género, clase social, edad, nivel económico, etc.
4. Delimitar los componentes culturales esenciales (lenguaje, religión, elaboraciones materiales complejas, etc.) que influyen en el ámbito educativo. Entendiendo que cada persona pertenece a una cultura, pero la vive de forma específica.
5. Percibir las diferencias culturales como procesos dinámicos, en construcción en la interacción social evitando concebir la diferencia como deficiencia.

6. Descubrir la educación como intercambio cultural permanente en el que se imbrican creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos.
7. Ninguna cultura pertenece a las personas, sino que es compartida.

A modo de conclusión, traemos la definición de cultura aportada en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales *“la cultura, en su sentido más amplio, es el total de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social. Incluye no solo las artes y las letras sino también los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las costumbres”* (UNESCO, 1982).

Esta definición recoge los presupuestos interculturales que se vienen señalando a lo largo de estas líneas y que quedan completadas con la siguiente reflexión *“la cultura es la que da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. La cultura nos hace específicamente humanos, seres racionales, provistos de un sentido crítico y de responsabilidad moral. Es a través de la cultura que el hombre se expresa a sí mismo, reconoce su carácter incompleto, cuestiona sus propios logros, busca incansablemente nuevos significados y crea obras a través de las cuales trasciende sus limitaciones”* (UNESCO, 1982).

2.2.2. El tratamiento de la diversidad cultural. Dimensiones y paradigmas. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural e intercultural

La Declaración Mundial de la Diversidad Cultural de la UNESCO (2 de noviembre, 2001) en su artículo 3 expresa *“La diversidad amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual, satisfactoria”*.

De ahí que los centros educativos deben convertirse en agentes de cambio tanto social como educativo para el reconocimiento de esta diversidad cultural. Sin embargo, existen diferentes propuestas educativas para atender a la diversidad cultural a partir de distintos enfoques conceptuales que se explicitan en función de unas dimensiones y prácticas profesionales concretas.

Para desarrollar las **dimensiones** nos basamos en las aportaciones realizadas por Lynch (1986) recogidas por Aguado (2003, p. 6):

1. *Grado de consenso o conflicto* que oscila entre la aceptación de valores establecidos y las propuestas de cambio.
2. *Nivel de análisis* —macro o micro— en relación al significado humano y la realidad social.
3. *Postura ideológica*, identificada con los modelos sociológicos implementados para interpretar las relaciones sociales. Encontrando tres tipos: a) conservadora posturas asimilacionistas; b) liberal, que conlleva el respeto a la diversidad y especificidad de cada

cultura; y c) crítica, percibe la cultura hegemónica como el origen de la desigualdad, y para cambiar la situación se debe llegar al enfrentamiento.

Si atendemos a los **paradigmas** que abordan la diversidad cultural en el ámbito educativo es posible concretarlos en nueve marcos de referencia en los que quedan definidos sus conceptos y funciones del conocimiento, sus valores, sus fines y sus interpretaciones de la sociedad (Banks y Lynch, 1986; Batalaan, 1993; Gibson, 1976; 1981; Lynch, 1986, cit. por Aguado, 2003, pp. 6-9):

1. *Adición étnica y estudios etnoculturales.* Persigue desarrollar un currículo integrado incorporando unidades didácticas que estudien diferentes culturas.
2. *Relaciones humanas e identidad cultural positiva.* Parte de la premisa que una visión positiva de distintas realidades culturales favorece los procesos educativos del alumnado culturalmente minoritario. Implica la incorporación de unidades didácticas que visualicen la importancia de las aportaciones de esos grupos a la sociedad.
3. *Paradigma lingüístico.* Defiende el empleo de la lengua materna del alumnado culturalmente minoritario en los centros escolares acompañado de la implementación de programas para aprender la lengua del país de acogida.
4. *Educación multicultural.* Respeto y valoración de la diversidad cultural para lo que es importante la gestión por parte de los centros educativos de aplicar programas que ilustren los distintos estilos de aprendizaje de los diferentes colectivos representados.
5. *Educación antirracista.* Se atribuye al racismo como una de las principales razones de los problemas educativos del alumnado culturalmente minoritario. Supone reducir situaciones racistas tanto personal como institucional, dentro y fuera de los centros educativos. Implican la formación del profesorado para contribuir a tal fin, así como, la confección de materiales didácticos no racistas.
6. *Deprivación cultural.* Implica el desarrollo de programas compensatorios de tipo conductual para el alumnado culturalmente minoritario con problemas de socialización y de habilidades cognitivas.
7. *Genético.* Defiende que las carencias académicas del alumnado culturalmente minoritario, estriba en sus características biológicas. Los centros educativos pueden ayudar a solventar dicho déficit a través de programas que fomenten la habilidad intelectual de este alumnado.
8. *Radical.* Asume que los centros educativos deben ayudar al alumnado culturalmente minoritario a mejorar su estatus social para lo cual es preciso exigir reformas radicales en el sistema económico y social dentro de una sociedad capitalista.
9. *Asimilacionismo.* Los centros escolares deben procurar liberar al alumnado culturalmente minoritario de sus rasgos étnicos para adquirir los valores y las conductas de la cultura hegemónica.

Estos paradigmas se ilustran en la Tabla 8 que señala Aguado (2003, p. 8):

Tabla 8. Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativo desarrollados como respuesta a la diversidad cultural.

Fuente: Aguado, 2003, p. 8.

PARADIGMAS	Objetivos	Audiencia	Conocimiento Y escuela	Estructura/ Control social	Ideología	Respuesta al conflicto	Nivel de análisis y actuación
Derivación	Compensar deficiencias genéticas o ambientales	Grupos minoritarios	Habilidades y destrezas básicas	Conservación sistema educativo como vía de control	Conservadora	Adaptación	Micro
Asimilación	Asimilar las metas del grupo mayoritario	Inmigrantes y sus hijos	Mantener y transmitir los paradigmas existentes	Sin cambio: conservar el status-quo	Conservadora	Adaptación	Micro
Adición	Valores humanos y respeto por la identidad	Grupos minoritarios	Introducir contenidos etnoculturales	Conservar sin cambios	Liberal	Adaptación	Micro
Lingüístico	Dominio L2 y respeto por L1 para el éxito escolar	Minorías	Programa especial de lengua	Sin cambios	Liberal	Adaptación	Micro
Identidad	Autoconcepto positivo	Todos	Actitudes y comunicación crosscultural	Facilitar la comunicación entre grupos	Liberal	Negociación	Micro
Antirracista	Igualdad de oportunidades evitar los estereotipos	Todos, especialmente a las etnias visibles	Igual acceso al conocimiento para todos	Cambio radical en estructuras de control	Crítica	Foco para el análisis	Macro
Radical	Cambio en las estructuras de poder	Todos los ciudadanos	Crítica a la jerarquía cultural establecida	Modificación de las relaciones de poder	Crítica y radical	Se genera y analiza	Macro
Intercultural	Pluralismo cultural y defensa de los valores democráticos	Todos	Modelo holístico e interacción, cambio global	Cambios, establecer principios democráticos	Liberal crítica	Análisis y negociación	Macro

Estos paradigmas recogen los distintos enfoques de las relaciones entre las diferencias culturales. Si nos centramos en el contexto educativo, existen diferentes paradigmas educativos para abordar la diversidad cultural. A tal efecto, en la siguiente Tabla 9 se visualizan los paradigmas educativos en relación con las teorías sociales, ideológicas, sociopolíticas y relaciones entre las culturas (Aguado, 2003, p. 9).

Tabla 9. Paradigmas educativos como continuum en función de las teorías sociales, ideologías sociopolíticas y relaciones entre culturas.

Fuente: Aguado, 2003, p. 9.

Teoría social conflicto liberal psicosocial conflicto

Ideología	conservadora	liberal		crítica
Culturas en contacto	jerarquización integración	relativismo pluralismo	interacción identidad	
Paradigma educativo	deprivación adición étnica asimilacionismo	multicultural antirracista	relaciones humanas	radical holístico - intercultural

Los paradigmas educativos expuestos permiten distinguir diversas formas de tratar las diferencias culturales en educación. No obstante, en la práctica escolar no siempre se desarrollan de forma unívoca, sino que frecuentemente derivan de la conjunción de varios paradigmas.

Una propuesta diferente la encontramos en los diez paradigmas que señala Banks (1986), que a continuación quedan especificados: aditividad étnica, incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar; desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas; compensación de privaciones culturales; enseñanza de las lenguas de origen; lucha contra el racismo; crítica radical que busca la reforma de la estructura social; remedios para las dificultades genéticas; promoción del pluralismo cultural; diferencia cultural, programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje; asimilación de los estudiantes en la cultura mayoritaria.

De todo, lo anteriormente señalado, se constata que la gestión de la diversidad cultural se ha realizado de distintas formas, desde la asimilación, silenciaci3n o segregaci3n, a otras, propias de planteamientos m3s democr3ticos de la mano del multiculturalismo y de la inclusi3n. Pues bien, de todas ellas, la educaci3n intercultural es la que va m3s all3, al potenciar la construcci3n de una ciudadan3a respetuosa, cohesionada, y con valores 3ticos.

Por otra parte, la mirada globalizadora que aportan Touriñ3n (2006, 2013) y Bartolom3 (1997) lleva a establecer tres tipos de enfoques en la interacci3n entre culturas aplicables al contexto escolar:

1. *Eliminaci3n-Dominaci3n* total o parcial de las caracter3sticas de una cultura sobre la otra. Es propio de modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios de deficiencias de la cultura minoritaria.
2. *Acomodaci3n-Paralelismo*, entre los distintos colectivos culturales desde la tolerancia y aceptaci3n de la identidad cultural de los grupos minoritarios. Se identifica con el modelo multicultural.
3. *Interpenetraci3n-Fusi3n*, entre las culturas. Defiende que, desde la integraci3n pol3tica, social, cultural y c3vica de los grupos culturalmente minoritarios, se avance hacia el nacimiento de una

nueva cultura asumida por todos. Este modelo se relaciona directamente con el paradigma intercultural.

De modo que tras realizar un repaso a la literatura acerca de las distintas formas para abordar la diversidad cultural, encontramos que a propuesta de Touriñán (2013) los diferentes modelos señalados quedan vertebrados en torno a dos grandes grupos:

- Propuestas que contemplan las diferencias culturales de forma asimétrica. Entre los que encontramos los modelos segregacionistas, asimiliacionistas, compensatorios y radicalismo identitario.
- Propuestas que contemplan las diferencias culturales de forma simétrica. Identificadas por los modelos multiculturales e interculturales.

Ahora bien, ahondando en el tratamiento de la diversidad cultural, nos preguntamos cuántas formas existen para abordarla. La respuesta la buscamos en las distintas corrientes teóricas que aportan diferentes autores estableciendo sus propias tipologías como Sabariego (2002); Banks (1986, 1989, 1994); Etxeberría (2002); McCarthy (1994); Muñoz Sedano (1997) o Bartolomé (1997), entre otros. Autores que presentan diferentes taxonomías para abordar el estudio de la diversidad cultural y cuyas diferencias estriban en función de los criterios contemplados. Así pues, en algunos casos, toman como referencia los objetivos propuestos, en otros, el contexto para su implementación o los sujetos a los que se dirigen e incluso, los principios ideológicos que los sustentan (Alves de Carvahlo, 2005).

No obstante, antes de aproximarnos a los diferentes autores y sus taxonomías correspondientes, conviene precisar la existencia de autores que solo centran su atención en el tratamiento de la diversidad cultural a partir de la delimitación de distintas dimensiones dentro de la educación multicultural, tales como Davidman (1988) que distingue tres enfoques: *igualdad de oportunidades educativas; disminución del racismo; pluralismo cultural*.

O como el caso de Mauviel (1985) que se orienta hacia el establecimiento de los siguientes modelos multiculturales: *multiculturalismo paternalista* (orientado hacia la igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios para superar el déficit cultural); *educación para la comprensión intercultural* (que implica aceptar el derecho a la diferencia); *educación para el pluralismo cultural*; *educación bicultural y bilingüe*; *educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales*.

Además, autores como Grant y Sleeter (1989) plantean las siguientes catalogaciones de los programas multiculturales: *de compensación; de atención separada de grupos concretos; de relaciones humanas entre los diferentes grupos; de educación multicultural y de reconstrucción social*.

Centrándonos nuevamente, en los **modelos de educación multicultural**, exponemos la sistematización efectuada por García Castaño, Pulido y Montes (1997) en relación a los distintos enfoques del concepto de cultura: *Educación para igualar: la asimilación cultural; el entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia; el pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo; la educación bicultural: la*

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

competencia en dos culturas; la educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social; y la educación antirracista.

Igualmente, encontramos una nueva clasificación a propuesta de Verne (1987), recogida por Merino Fernández y Muñoz Sedano (1998), quien clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

1. Reagrupamiento del alumnado de cultura igual o similar.
2. Eliminación de los elementos negativos en los materiales escolares.
3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de los grupos culturalmente minoritarios.
4. Información cultural a los grupos mayoritariamente culturales de los minoritarios.
5. Incorporación de profesorado perteneciente a las culturas minoritarias.
6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.
7. Reconocimiento escolar de la lengua de la minoría.
8. Pluralismo cultural.

Y en el caso de Etxeberría (2002) distingue los modelos multiculturales en función del tipo de diferencias o problemas. Agrupándolo en los siguientes:

1. *Culturas regionales.*
2. *Culturas de origen inmigrante.*
3. *Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y dominadas.*
4. *Educación contra el racismo.*
5. *Educación para la construcción europea.*

Ahora bien, al margen de las aportaciones anteriormente referidas dentro del estudio de la multiculturalidad. Un buen número de tratadistas en el estudio de la diversidad cultural optan por estructurar los diferentes enfoques y sus modelos educativos asociados tanto desde presupuestos hegemónicos con la cultura dominante en su vertiente más extrema como la implementación de presupuestos globales en su opción antónima. No es nuestra intención efectuar un listado exhaustivo de ellos, por lo que, a modo ilustrativo, exponemos las aportaciones de Bartolomé (1997) o de Sabariego (2002) y de Nach (1999) por considerar que son las que tienen mayor relevancia entre los investigadores.

Centrándonos en la clasificación de Bartolomé (1997) o Sabariego (2002) establecen y organizan una asociación entre los enfoques y sus modelos educativos asociados. Esta propuesta queda ilustrada en la Tabla 10:

Tabla 10. *Relación entre enfoques multiculturales y modelos educativos.*

Fuente: Bartolomé, 1997 y Sabariego, 2002.

Enfoques	Modelos educativos
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	<i>Asimilacionista</i> . El alumnado de minorías étnicas se incorpora al sistema escolar ordinario que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen.
	<i>Compensatorio</i> . Las diferencias culturales se consideran un déficit que no permite a quien lo tiene alcanzar el éxito escolar. Se ve necesaria una <i>recuperación</i> con programas de educación compensatoria.
	<i>Segregacionista</i> . En una sociedad claramente fragmentada se relega a las minorías étnicas en escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar	<i>Currículo multicultural</i> . Modificación parcial o total del currículo escolar para la introducción de contenidos multiculturales.
	<i>Pluralismo cultural</i> . Reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se propone la separación parcial o total del grupo en instrucción educativa a la posibilidad de tener un currículo diferenciado.
	<i>Educación no-racista</i> . Debe procurarse evitar la transmisión de valores y conductas racistas. No se cuestiona la dimensión ideológica.
	<i>Intercultural (o diferencia cultural)</i> . Respeta la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Es para todo el alumnado. Prioridad a la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
Hacia una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social y política. (enfoque sociocrítico)	<i>Holístico de Banks</i> . Aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.
	<i>Antirracista</i> . Denuncia las raíces estructurales del racismo.
	<i>Radical</i> . Acción de sensibilización realizada en el interior de las minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos y políticos.
Enfoque global: incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación	<i>Proyecto educativo global</i> . Intenta valorar la diversidad y promover la igualdad. Educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural.

En esta tabla se puede observar la evolución de los modelos desde una perspectiva asimilacionista a otra de cambio social que defiende una nueva sociedad originada por un

cambio que incluye no solo los ámbitos sociales sino también el educativo (García Castaño y Barragán y Granados, 1999).

Por su parte, Sales y García (1997) agrupan los modelos y programas vinculándolos a las políticas que desarrollan: *política asimilacionista: modelo y programas de compensación; política integracionista: modelo y programas de relaciones humanas; política pluralista: modelo y programas de estudios de un grupo cultural; política intercultural: modelo y programas interculturales.*

Ahora bien, si el análisis se referencia a partir de las políticas educativas, Muñoz Sedano (2000) nos ofrece su respuesta organizando los programas multiculturales en tres grandes grupos:

1. *Programas orientados por una política educativa conservadora.* Se encuentran los siguientes programas: asimilacionista y de diferencias genéticas (Programa 3.º de Verne). Se identifican ambos con los programas 7.º y 9.º de Banks (1986).
2. *Programas orientados por unas políticas educativas neoliberales y socialdemócratas.* Entre los que encontramos: programas de educación compensatoria (3.º de Banks, 1.º de Mauviel, 1.º de Davidman, 1.º de Grant y Sleeter), los programas biculturales y bilingües (4.º de Mauviel, 4.º de Banks, 7.º de Verne, 1.º y 2.º de Etxeberría); los programas de aditividad (1.º de Banks); programas de desarrollo del autoconcepto (2.º de Banks); programas de educación no racista (5.º de Banks, 2.º de Davidman, 4.º de Etxeberría); promoción del pluralismo cultural (8.º de Banks, 3.º de Mauviel, 3.º de Davidman,); desarrollo de competencias multiculturales (5.º de Mauviel); educación para la construcción europea (5.º de Etxeberría) y finalmente, modelo de integración pluralista identificado con la educación intercultural donde la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Los dos últimos modelos se identifican con el enfoque intercultural.
3. *Programas basados en el paradigma socio-crítico: programas de educación antirracista (5.º de Banks).* Esta teoría defiende que *la educación multicultural o intercultural es una manera de presentar los temas conflictivos, pero descontextualizándolos de sus consecuencias sociales y políticas* (Etxeberría, 2002).

Además, Muñoz Sedano (2000), a partir de las propuestas de Bartolomé (1997) comentadas anteriormente, incorpora otras nuevas o suprime lo que permiten elaborar un nuevo mapa para emprender la tarea de la atención a la diversidad cultural:

Como se puede apreciar en la Tabla 11, las semejanzas respecto al modelo de Bartolomé son evidentes, salvo la forma de denominar los enfoques y la introducción de dos nuevos modelos educativos (el modelo de relaciones humanas, el modelo de competencias multiculturales y el modelo de crítica a la educación centrada en las

diferencias culturales) y la supresión de los modelos radical y del proyecto educativo global integrados en la catalogación de Bartolomé (1997).

Tabla 11. *Relación entre enfoques multiculturales y modelos educativos.*

Fuente: Muñoz Sedano (2000).

Enfoques	Modelos educativos
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida	<i>Asimilacionista.</i> El alumnado de minorías étnicas se incorpora al sistema escolar ordinario que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen.
	<i>Compensatorio.</i> Las diferencias culturales se consideran un déficit que no permite a quien lo tiene alcanzar el éxito escolar. Se ve necesaria una <i>recuperación</i> con programas de educación compensatoria.
	<i>Segregacionista.</i> En una sociedad claramente fragmentada se relega a las minorías étnicas en escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.
Hacia la integración de las culturas	<i>Modelo de relaciones humanas.</i> Implica la capacidad para intercambiar valores, modelos, actitudes entre diferentes colectivos culturales en igualdad de condiciones. Supone detectar los prejuicios, estereotipos, aunque posee la limitación de no analizar las estructuras sociales, económicas y políticas que explican las discriminaciones étnicas y culturales.
	<i>Modelo de educación no racista.</i> Debe procurarse evitar la transmisión de valores y conductas racistas. No se cuestiona la dimensión ideológica.
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de las culturas	<i>Modelo de Currículo Multicultural.</i> Modificación parcial o total del currículo escolar para la introducción de contenidos multiculturales.
	<i>Modelo de orientación multicultural.</i> Se vincula la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural.
	<i>Modelo de pluralismo cultural.</i> Reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se propone la separación parcial o total del grupo en instrucción educativa a la posibilidad de tener un currículo diferenciado.
	<i>Modelo de competencias multiculturales.</i> Supone desarrollar en el alumnado conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria.
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural	<i>Crítica a la educación centrada en las diferencias culturales.</i> Denuncia de programas que subrayan en exceso las particularidades etnoculturales y las diferencias. Defiende que cada individuo, aunque pertenezca a un determinado grupo cultural o étnico, conserva una identidad personal que es preciso preservar.

	<i>Modelo de educación antirracista.</i> Denuncia las raíces estructurales del racismo
	<i>Modelo holístico.</i> Aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.
	<i>Modelo de educación intercultural.</i> Respeta la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Es para todo el alumnado. Prioridad a la solidaridad y reciprocidad entre culturas.

En este momento, tras realizado un recorrido por la producción bibliográfica que nos acerca a los distintos enfoques, modelos y programas para acometer la atención a la diversidad cultural. Cabe preguntarse cuál de ellos pueden ser más adecuados. No parece una respuesta fácil. Los diferentes modelos demuestran que no hay una única alternativa, sino que la diversidad cultural puede recibir distintas resoluciones e incluso se podrían implementar desde distintos enfoques en una suerte de complementariedad.

En este sentido, Merino y Muñoz Sedano (1998) afirman, por ejemplo, que la educación intercultural debe concebirse como una propuesta integradora de diferentes corrientes siempre que se adecuen al contexto de la comunidad educativa a la que se dirigen y que se rijan por los principios que señala Vázquez (1994, cit. Merino y Muñoz Sedano, 1998):

- *antropológicos*: identidad, diálogo y diversidad.
- *epistemológicos*: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas.
- *praxiológicos y tecnológicos*: programas educativos viables y eficaces.

En definitiva, todas estas clasificaciones invitan a reflexionar acerca de la multiplicidad de opciones que encontramos para la atención a la diversidad cultural. Y sea como sea, todos los enfoques, modelos y programas expuestos solo muestran la creciente preocupación por atender la diversidad cultural, fundamentalmente, desde una perspectiva multicultural e intercultural, conscientes de que son la mejor opción para capitalizar una sociedad más justa e igualitaria desde el valor de la diferencia.

2.2.3. Los modelos para atender a la diversidad cultural en el entorno escolar y su concreción práctica

Lejos de aparecer independientes entre sí, las tipologías expuestas en el apartado anterior, en el cotidiano educativo convergen, puesto que, aunque los enfoques teóricos sean distintos, en la praxis escolar pueden resultar similares.

A priori, somos conscientes de que en nuestra realidad educativa coexisten dos grandes modelos de aprendizaje: el homogéneo y el plural. El primero incide en las similitudes entre el alumnado donde se espera que todos piensen, actúen y se comporten de igual forma. Mientras que el modelo plural, se identifica con la diversidad que sirve para el diseño de estrategias útiles en la práctica docente para todos (Aguado, 2004).

La misma autora insiste en que en el contexto del aula coexisten las dos tendencias, aunque generalmente, se favorece la homogeneidad frente a la diversidad. Prueba de ello son los distintos criterios seguidos para clasificar y seleccionar al alumnado: a) *criterio de edad* que supone asumir una homogeneidad en el desarrollo físico e intelectual; b) *criterio del sexo*, si bien esta división de enseñanza diferenciada o segregada es más frecuente en ámbitos educativos privados; c) *criterio de la etnicidad* que implica la catalogación al alumnado por su país de origen, su religión, etc. ; d) *criterio de la lengua* conlleva que la lengua utilizada a nivel académico suele denostar a la del país de origen del alumnado culturalmente minoritario; e) *criterio de la clase social y bagaje cultural (lugar de nacimiento)*, se utilizan en algunos casos para organizar los agrupamientos.

Hoy día en numerosos centros educativos se defiende la homogeneidad en los procesos educativos, bajo el amparo de argumentos tales como mejorar la calidad educativa del alumnado asumiendo la existencia de un “alumno prototipo”, camuflando la igualdad en aras de una pretendida justicia.

Cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en contextos de diversidad se incide y respeta sus variaciones personales, sus bagajes culturales y sus diferencias, con el objetivo de cubrir sus expectativas bajo la premisa de la igualdad de oportunidades.

En este orden de cosas, numerosas investigaciones que abordan las actuaciones educativas para el tratamiento de la diversidad cultural, constatan que (Ginsburg, 1986; Meijuv, 1991, cit. Aguado, 2003):

- La vinculación medio sociocultural y rendimiento académico es una relación que no se sostiene empíricamente.
- Las familias no suelen ser partícipes en decisiones acerca de las necesidades, los intereses, objetivos educativos, las expectativas de sus hijos en el proceso educativo.
- Los enfoques interculturales escasean en beneficio de los modelos de déficit (compensatorios).
- Se obvian las diferencias del alumnado en relación a el procesamiento de la información, habilidades sociales, resolución de problemas, adquisición del conocimiento, etc.
- Reflexionar acerca de la conceptualización de “éxito escolar” y los criterios de excelencia académica.

Habida cuenta de las dificultades y problemáticas manifestadas en la atención a la diversidad en las aulas y centros educativos, a continuación, se presentan los modelos más generalizados dentro del contexto escolar.

Una primera aproximación a los distintos tipos de modelos que se encuentran en la realidad de las aulas nos introduce en la clasificación efectuada por Sagastizabal (2009), que será objeto de desarrollo en las siguientes líneas. Catalogación que parte desde planteamientos más críticos con los presupuestos interculturales para avanzar hacia ellos. No obstante, encontramos una alternativa intermedia identificada con el modelo

multicultural en sus diferentes versiones que nos aproxima al modelo intercultural, objeto de deseo, compromiso y defensa a lo largo del presente trabajo. A continuación, se desgrena cada uno de estos modelos.

Partimos de la base de que el panorama de la diversidad cultural no siempre recibe una respuesta adecuada que minimice y responda a las necesidades de una educación para todos. De modo que como muestra, Sagastizabal (2009, pp. 63-65) establece una serie de tipologías presentes en nuestras aulas, que nos hemos tomado la libertad de agruparlas en cinco grandes categorías denominadas: a) el rechazo a la diversidad cultural; b) la alineación cultural; c) diversidad cultural y desigualdad social; d) la alternativa intermedia: el modelo multicultural y e) lo deseable: el modelo intercultural.

a) El rechazo a la diversidad cultural

Esta perspectiva en el contexto escolar se resuelve con el **modelo de asimilación** que se identifica con el modelo monocultural cuya práctica escolar se caracteriza por la asimilación o negación del “otro”, es decir, se niega el derecho a la diversidad. Se concibe un alumno tipo, semejante y uniforme, y, en consecuencia, las diferencias culturales deben desaparecer. Asimismo, es lícito limitar la entrada de los grupos culturalmente minoritarios, y cuando ello no es posible, reducir al mínimo los contactos.

El alumnado se percibe como seres homogéneos que trabajan un currículo único, negando las singularidades de colectivos específicos. Existen una desvinculación entre los objetivos de los centros educativos y el alumnado culturalmente minoritario debe adaptarse, porque de lo contrario son tachados de insuficientes, inadecuados, etc. (Colectivo IOÉ, 1999).

Además, este modelo comparte rasgos con el multiculturalismo liberal al defender que en la diversidad existe también la igualdad natural. En el ámbito académico se estima que el “otro” puede ser educado para conseguir ese alumno patrón.

Sáez sostiene que esta perspectiva favorece *“una propuesta de uniformización cultural: valores, normas, lengua del grupo al que se incorporan, proponiendo de esta forma una homogeneidad sociocultural y una igualdad de condiciones para los foráneos y los autóctonos* (2006, p. 70).

Este proceso de integración se presenta bajo una perspectiva unidireccional, donde es el inmigrante el único que debe asumir esta situación, y consecuentemente, descartando cualquier aportación cultural que este colectivo puede realizar en el país de acogida.

Despierta inquietud estos presupuestos asimilacionistas que se vinculan con el denominado *monoculturalismo* que evidencia la plasmación de una cultura dominante que debe ser considerada en el proceso de enseñanza y aprendizaje para abordar las diferentes construcciones culturales.

Esta perspectiva en el contexto escolar se escenifica en el establecimiento de un mismo y único currículo (el de la cultura dominante) y organización escolar para todo el alumnado obviando la presencia de alumnado culturalmente minoritario y la diversidad cultural.

b) La alineación cultural

Esta perspectiva encuentra acomodo en el denominado **relativismo cultural**, entendido como la constatación de que todas las culturas son válidas no considerándose ninguna por encima de la otra, por lo que centra su atención en la diferencia entre ellas. De modo, que se confirma la inexistencia de valores universales. Los valores son producto de cada cultura y, por tanto, solo pueden ser juzgados atendiendo a sus propios criterios (Ariño, 2002).

Este mismo autor señala que *“la historia de la humanidad nos muestra, por el contrario, que estas formas duras de relativismo (“todo vale”, “nadie es mejor que nadie”, “principio de no ingerencia”) se convierten en problemáticas porque dejan inermes para el análisis de la dominación, la explotación, la alienación y la manipulación”* (Ariño, 2002, p. 81). Por lo que puede derivar incluso en una forma de racismo encubierto, dado que se concibe las culturas como estáticas, cerradas sin posibilidad de interacción entre ellas.

Al hilo de estos rasgos, el paradigma del relativismo cultural alinea tanto a todas las culturas como a sus referentes, es decir, sus pautas culturales, lo que conlleva justificar prácticas como la subordinación de las personas, la violencia de género, la lapidación, etc. (Sáez, 2006). Por lo que si bien, esta corriente relativista reconoce lo positivo de cada cultura, defendiendo el valor de cada una y criticando cualquier comparación entre ellas puesto que son diferentes, pero no desiguales y ningún grupo humano está en posesión de la Cultura por excelencia. Sin embargo, este paradigma de relatividad posee sus sombras cuando toma una posición acrítica, incondicional o folclórica ante la diversidad cultural. En tal caso, está contribuyendo a un etnocentrismo, no basado en la superioridad, pero sí en la diferencia (Jordán, 1996).

Resulta evidente que para contribuir a una educación intercultural basada en el enriquecimiento cultural es preciso no perder el sentido de la crítica reflexiva y constructiva que se traduce en alejarse tanto de la postura etnocéntrica como del relativismo cultural extremo (García y Escarbajal, 2007).

Relativizar no significa aceptar de forma incondicional sino comprender. Como señala Camilleri (1985): *“Para los maestros, la educación intercultural debe incluir una información sobre las culturas no solamente de tipo descriptivo, sino sobre todo de tipo genético y explicativo (...) Podrían así aparecer muchas similitudes, frente a problemas análogos, en las reacciones colectivas de las comunidades: lo que ayudaría a hacer desaparecer ciertos estereotipos, ciertos complejos de superioridad o de inferioridad de unos y de otros”* (p. 161).

c) Diversidad cultural y desigualdad social

La conexión entre diversidad cultural y desigualdad social, nos lleva a reparar, en primer lugar, en la acepción de diversidad cultural, entendida como *“el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio y en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal a través de sus descendientes, tanto a lo largo del tiempo como del espacio”* (Aguado, 2004, p. 211).

Conscientes de que a la hora de implementar la educación intercultural en los centros educativos nos enfrentamos con la falsa identificación entre marginación social y cultural. Esta percepción ahonda y justifica de forma perversa injusticias sociales en aras de las diferencias socioculturales. En este sentido, tres son las perspectivas que recogen la conexión entre la diversidad cultural y la privación social, nos referimos a los **modelos de déficit, compensatorio y diferencial/adaptativo**, según Aguado (2004).

Si nos centramos en el **modelo de déficit**, que, si bien parece hoy superado, durante bastante tiempo imperó en los sistemas educativos de los países europeos y estadounidenses, fundamentalmente, en la década de los años sesenta.

Este modelo identificaba la diversidad cultural con déficits genéticos o ambientales. Aunque podemos creer que esta teoría está superada, aún se considera que algunos discentes pueden ser inferiores por cuestiones genéticas, culturales o ambientales (Nieto, 1992, cit. Aguado y otros, 1999).

En relación al **modelo compensatorio**, la diversidad cultural se asimila a déficits genéticos o ambientales. Aunque hoy parecen denostadas las teorías que defienden la vinculación entre privación cultural e inferioridad genética, aún se mantienen y legitiman convicciones en las que el alumnado es visto como inferior por las diferencias genéticas, culturales y ambientales (Aguado, 2003).

Este modelo, consecuentemente, parte de presupuestos jerárquicos que no reconocen la diversidad cultural. Al contrario, se definen como adecuadas unas formas determinadas de pensar o de hacer y se menosprecian aquellas que corresponden a otros grupos culturales minoritarios. De modo que, se sustenta en un absolutismo cultural asimilacionista, identificado con la existencia de una cultura superior que el resto debe compensar sus deficiencias para lograr que todos los ciudadanos puedan disfrutar de una misma calidad de vida (Sánchez Rojo, 2010).

Esta perspectiva compensatoria se visualiza en los centros escolares con la creación de programas basados en la promoción de un nivel inferior a otro superior para lo cual se establecen agrupamientos según la capacidad, apoyos complementarios fuera del grupo-clase, especialistas externos, etc.

Se trata de un modelo deficitario, utilizado durante largo tiempo en el ámbito educativo y hoy vigente en ciertas prácticas pedagógicas, que obvia el carácter interactivo y contextual del proceso educativo (Fernández y Darretxe, 2011).

El modelo compensatorio confunde la diversidad con la deficiencia y la carencia. Al “otro” se le considera desposeído no sólo de recursos materiales sino de valores éticos, de posibilidades académicas, de afectos, de motivación por aprender... Esta visión justifica que la escuela debe “compensar” lo que “falta”. Esta percepción basada en la diferencia como déficit resulta peligrosa al considerar que es improbable que el “otro” pueda llegar a “aprender” siguiendo los patrones educativos. Se trata de una práctica muy extendida en nuestros centros que determina los agrupamientos, el alcance de los contenidos mínimos, menores exigencias de promoción... Prácticas que reproducen la exclusión social en el aula.

Ahora bien, el enfoque compensatorio puede ser válido si se complementa con otras actuaciones propias de la educación intercultural (valoración de la diversidad

cultural, igualdad de oportunidades...) que traspasan el ámbito académico para derivar en acciones sociales. Es decir, se trata de deconstruir la visión monolítica y uniforme que acentúa las desigualdades ya existentes (Aguado, 2003, p. 10). Evitando el temor o el peligro hacia lo diferente que puede derivar en dos tipos de sentimientos, o bien, el rechazo hacia ellos mismos de las minorías culturales, o bien, rechazando la cultura dominante por considerarla una amenaza para su propia cultura. En cualquier caso, ambos sentimientos atentan contra la identidad de las culturas minoritaria, puesto que, o se consideran fracasado por no llegar al nivel de perfeccionamiento de la cultura dominante a la que nunca pertenecerán totalmente, o reaccionarán negativamente ante cualquier acto que consideren una intromisión a sus valores culturales propios (Sánchez Rojo, 2010).

El tercer **modelo diferencial/adaptativo** valora que la educación debe tener en cuenta las diferencias entre grupos como referentes culturales distintos. La evidencia empírica confirma la existencia de una disfunción entre el conocimiento que se recibe en el entorno familiar de los grupos minoritarios culturalmente y el ámbito áulico en relación a comportamientos, actitudes, valores... Para salvar esta situación se opta por incorporar a este alumnado a programas específicos con el propósito de que adquiera la “cultura oficial”. La consecuencia de esta medida favorece un alejamiento de la cultura de origen con lo que se está rechazando implícitamente la diversidad cultural (Aguado, 2003).

d) La alternativa intermedia: el modelo multicultural.

Como venimos constatando, existen diversas formas de afrontar la cuestión de organizar unas aulas culturalmente diversificadas. Si bien, los modelos multicultural e intercultural son los más estudiados y aceptados (Díaz López, 2003).

Pero, de entrada, se nos presenta una cuestión que no debemos obviar. Nos referimos al denominado “problema de los términos” para designar a la educación intercultural y diferenciarla de la educación multicultural (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001).

“De la pluralidad de enfoques da cuenta la dificultad de elegir un término único y con frecuencia encontramos reflexiones sobre educación intercultural bajo descriptores como educación antirracista, (...), intercultural, multicultural, multiétnica, (...), pluricultural (...), etc. La variedad de términos puede derivar, y de hecho así ocurre, en que un mismo vocablo indique cosas diferentes según contextos y/o autores, o que dos o más términos signifiquen lo mismo, también según contextos y/o autores. Dos términos suscitan generalmente la mayor atención: educación multicultural e intercultural. En nuestro contexto se suele señalar que el primero se refiere a una situación de hecho (las sociedades son multiculturales), mientras que el segundo presupone intencionalidad de comunicación e integración entre individuos de culturas diferentes. Este último es de uso común en la Europa continental, mientras que educación multicultural es habitual en los ámbitos anglosajones. Sin embargo, el asunto no está tan claro en la medida en que numerosos autores del ámbito anglosajón se refieren a educación multicultural bajo un registro equiparable a lo que en Europa denominamos como intercultural, sin que sea extraño tampoco que autores españoles lo hagan a la inversa.” (p. 3).

Habida cuenta de la pertinente aclaración, y deteniéndonos en el modelo multicultural es preciso señalar que éste permite la existencia de diferentes culturas sin presentarse una mayoritaria en detrimento de otras, por lo que defiende que todas las culturas son igualmente valiosas. Ahora bien, se puede observar que al otro se le identifica

con “unos rasgos culturales más o menos estáticos, hacia los cuales el multiculturalista mantiene una distancia desde la superioridad, comparando y estableciendo diferencias” (Pérez, 2003, p. 86). Por lo que desde los parámetros de la diferencia cultural se está incentivando la desigualdad.

En este sentido, el multiculturalismo, en bastantes ocasiones, deriva en un relativismo cultural que evita la interacción directa con otras culturas, es decir, desarrolla una yuxtaposición entre ellas. García Roca (2002) describe esta sociedad multicultural donde “coexisten distintas culturas, se yuxtaponen diversas mentalidades y se consagra el pluralismo sin apenas interacción entre los grupos realmente existente” (p. 206).

Además, el modelo multicultural otorga una mayor relevancia a la comunidad cultural frente al individuo “a la identidad cultural sobre la identidad personal, a la coexistencia de grupos culturalmente diferentes sobre la convivencia de personas diversas” (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002, p. 111). Circunstancia que entraña una visión monolítica de las culturas y una cosificación de los individuos culturalmente minoritarios, además, de frustrar cualquier posibilidad de identidad personal y de integración.

La perspectiva multicultural reconoce el derecho a la diferencia y defiende la importancia de la provisión de información acerca de las minorías culturales dentro del currículo para favorecer la comprensión mutua. Sin embargo, esta posición puede derivar en planteamientos de folclorismo pedagógico puesto que transmitir desde una cultura dominante los elementos de otras culturas minoritarias de forma descontextualizada puede facilitar la comprensión de unos significados superficiales y estereotipados, a modo de “curiosidad antropológica”.

La fundamentación multicultural hace prevalecer la separación frente a la integración o la inclusión que propugna el interculturalismo, por entender que las diferencias deben ser discriminadas de forma positiva, no por su valor, sino por su simple existencia (Touriñán, 2013).

En cualquier caso, la educación multicultural supone un avance mayor respecto al modelo de déficit o compensatorio e incluso ha demostrado ser una herramienta eficaz para alumnado culturalmente minoritario tanto para el aprendizaje de la lengua de acogida como para minimizar el fracaso escolar de dicho alumnado (Besalú, 2002).

Con la intención de completar el panorama multicultural, se ha seleccionado las aportaciones de Nach recogidas por Sagastizabal (2009, pp. 60-62) que evidencia una nueva taxonomía para atender a la diversidad cultural a partir de los presupuestos multiculturales. De modo que este autor establece los siguientes programas multiculturales:

Multiculturalismo conservador o monoculturalismo: defiende la superioridad de la cultura patriarcal occidental, de allí se deriva un modelo carencial del estudiante que no responde a este modelo cultural, “nosotros” buenos ciudadanos, ellos “los otros”, marginados, son una carga para la sociedad. Se trata de una visión neocolonial.

Multiculturalismo liberal: sostiene que la diversidad étnica, de clase social o de género comparten una igualdad natural. Desde esta visión se considera que se comparten más similitudes que diferencias y que la desigualdad de las posiciones sociales se debe a

la falta de oportunidades sociales y educativas. Posibilita el diálogo reconociendo las semejanzas sin desconocer las diferencias.

Multiculturalismo pluralista: coincide en muchos rasgos con el multiculturalismo liberal. La diferencia más relevante entre ambas tipologías se encuentra en que la perspectiva pluralista incide en la diferencia mientras que la del liberalismo lo hace en la similitud. La diversidad se aprecia como algo valioso y deseable y, por tanto, es necesaria una alfabetización multicultural.

Multiculturalismo esencialista de izquierdas: desde esta visión se identifica la diferencia con un pasado histórico de autenticidad cultural en que se desarrolló la esencia de una determinada identidad. Surge un orgullo nacionalista que transforma el “estigma” en “blasón”, con afirmaciones tales como “black is beauty” u “orgullo gay”. Considera que la cultura dominante es mala y la cultura marginada es buena. Impulsa una concepción positiva de la diversidad, propia de la realidad actual propiciando no sólo el respeto por la diferencia sino en aras de la justicia social, valorar los derechos históricamente negados a determinadas minorías culturales.

Multiculturalismo teórico: se fundamenta en comprender cómo y por qué la diversidad es fruto de las relaciones de poder, analizando la reproducción cultural y la transmisión de valores dominantes. y los procesos hegemónicos. Es decir, estudia las conexiones entre poder, identidad y conocimiento, de modo que favorece la reflexión crítica del papel de la educación en la sociedad en términos de poder.

En definitiva, resulta evidente que las tradicionales teorías sobre la diversidad cultural, lejos de quedar obsoletas, pueden utilizarse con garantías siempre cuando no resulten disonantes respecto a los principios de la interculturalidad.

e) Lo deseable: el modelo intercultural

Partiendo de la base de que la práctica educativa debería orientarse a la detección de las necesidades educativas del alumnado en función de sus características sociales y culturales. Cualquier persona o grupo posee unas diferencias económicas, así como unas expectativas vitales, valores, intereses distintos. Cuando los centros educativos no dan una respuesta adecuada a esta realidad diversa, las consecuencias generadas para los grupos minoritariamente culturales, pueden derivar en comportamientos apáticos y faltos de ilusión o en actitudes de desconfianza hacia el sistema educativo (Aguado, 2003).

Para evitar estas situaciones se recomienda adoptar medidas educativas para grupos de alto riesgo (minorías culturales y/o grupos socioeconómicos marginados) encaminadas a: atender los requerimientos cognitivos sin perder la parte afectiva; implementar estrategias que favorezcan disciplinas contextualizadas; redefinir las estrategias de aprendizaje (aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, agrupamientos flexibles...); promover modelos de resolución de conflictos (Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Ahora bien, estos cambios encaminados a la promoción con calidad de todo el alumnado (eso es realmente la igualdad de oportunidades) deben ir acompañados de transformaciones estructurales en el sistema educativo para lo cual ha de pasar por la formación del profesorado (Darling-Hammond, 2001). De no hacerlo evidencia que la escuela no está cumpliendo su función social de forma adecuada. Habida cuenta de que la educación debe favorecer el desarrollo de los valores democráticos.

Hasta ahora se sigue promoviendo la categorización de los valores, incluyendo y excluyendo otros según un determinado patrón cultural. Hecho que se instrumentaliza en los enfoques compensatorio y diferencial/adaptativo ya mencionados. No resulta convincente que en una sociedad plural se mantenga y acentúe acciones educativas uniformes y monolíticas que carguen con la responsabilidad de su fracaso a los destinatarios del mismo.

Entendemos que el modelo intercultural es la alternativa a los modelos anteriormente descritos. Una primera aproximación a este modelo nos lleva a aceptar la complejidad de cada persona y de las formas culturales que su comunidad posee. *“Reconoce que todos somos pluriculturales y nos exige tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias”* (Constanzo y Vignac, 2001 cit. Aguado, 2003, 13). Consecuentemente, estos presupuestos teóricos deben materializarse en una propuesta educativa intercultural donde se concibe la diversidad cultural como algo normal e intrínseco a la cotidianidad. Se asume que la diversidad posibilita el entendimiento y enriquecimiento mutuo y que como tal, contempla la construcción de algo nuevo a partir de lo que ya existe.

De modo que la perspectiva intercultural, posibilita el enriquecimiento del mundo cognitivo, afectivo y comportamental con el afán de deconstruir y también construir nuevas lecturas hacia la diversidad cultural. Integra aspectos referidos a la comunicación y al diálogo intercultural. Busca lo común, es decir, aquellos elementos transversales que favorezcan el diálogo intercultural paritario y la comprensión mutua y no tanto, el reforzamiento de la diferencia identitaria del otro (Vargas Peña, 2007).

Al hilo de estas sugerencias, encontramos que, por su parte, Essomba (2008) propone diez ideas clave para abordar la educación intercultural, entre las que se destacan las siguientes:

1. Los escenarios de acogida y desarrollo influyen en la gestión de la diversidad.
2. Se basa en presupuestos de equidad: democráticos, dignos y justos.
3. Debe ser un planteamiento realista y coherente con la realidad social.
4. Las buenas prácticas o las políticas de la atención a la diversidad, no necesariamente son siempre interculturales.
5. Es un norte, pero también un proceso desde una perspectiva constructivista.
6. Los proyectos y las actuaciones deben ser dinámicas, abiertas y flexibles.
7. La necesidad de determinar rangos entre lo común y lo privado, quedando lo primero garantizado por el derecho y la ética civil, y lo segundo por la moralidad.
8. Las prácticas y actitudes cooperativas se convierten en buenos referentes para generar intercambios y comprensiones.
9. La acción educativa debe implicar a la familia y a la comunidad, consecuentemente, trasciende la propia institución escolar.

10. Supone intervenciones para aminorar el fracaso y la exclusión en todas sus variantes.

Por otra parte, se trata de que las identidades individuales aporten a un proyecto común en condiciones de igualdad, donde la escuela se convierte en espacio de convivencia, y para lo se precisa relativizar todas las culturas, empezando por la propia. Esta actitud no debe confundirse con un relativismo cultural, sino se encuadra en lo que Panikkar (2002) denomina *relacionalidad radical*, que presupone que todos somos mestizos, y que nuestra sociedad es mestiza se ampara en los Derechos Humanos contruidos y consensuados por todas las culturas.

Obviamente, no se requiere conocer culturas a nivel cognitivo sino de desplegar sentimientos de proximidad, respeto y relación hacia el individuo culturalmente diferente. Donde el “yo” entable un diálogo con el “tú”, porque en la opción intercultural se sitúa en primer lugar, al individuo frente a la colectividad, un individuo que, además, entre otros rasgos, tiene una determinada cultura (Sáez, 2006).

Porque como apunta Touriñán (2013) el marco escolar ha situado a la educación intercultural, en repetidas ocasiones, en un ámbito cognitivo que conduce al conocimiento, comprensión, respeto a la cultura del otro, pero ha obviado al individuo que está detrás de esa cultura.

Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que la educación intercultural no se agota en el conocimiento y reconocimiento del otro cultural, sino que debe suponer la aceptación y acogida de la persona. Consecuentemente, la óptica intercultural se dirige hacia toda la comunidad educativa, tanto a los pertenecientes a la cultura mayoritaria como minoritaria. En tanto que se configura como un proyecto ético para todos avalado por el derecho a la diferencia, pero también el derecho a la igualdad.

En este sentido, como señala Carbonell (2000) la igualdad se convierte en todo un axioma, un punto de partida innegociable. Su consecución desde la praxis educativa plantea una ardua tarea mucho más dificultosa que la valoración de la diversidad. Dicha igualdad sustenta y ancla los pilares de *aprender a convivir* y *aprender* que nos recuerda Delors (1996). Pilares con menor tradición en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros centros educativos, pero con gran impacto para el aprendizaje de la vida, transmitidos a través de los sentidos y la palabra.

Asimismo, convencidos de que la educación intercultural se orienta no solo hacia la diversidad y la equidad, sino que adquiere el compromiso de apuntar hacia la cohesión social gestionada desde los valores democráticos. Y es que la propuesta intercultural prepara para vivir en una sociedad que legitima y valora la diversidad cultural, pero, al tiempo, capacita para la consecución de unos determinados fines, como nos señala a) reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una Muñoz Sedano (2000, p. 54): realidad social; b) contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad y c) contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Ahora bien, no debemos obviar que atender a la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural exige una serie de reflexiones que determinan las siguientes actuaciones (Moriña Díez, 2004, cit. Fernández y Darretxe, 2011):

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

1. Repensar la diversidad de forma amplia donde tienen cabida las distintas características personales y grupales. Lo que implica reconocer en el alumnado sus diferencias culturales y religiosas, raciales, de género, de capacidad, etc. Pero también entraña reconocer la diversidad del profesorado y de los centros educativos.
2. Repensar la diversidad en los docentes sugiere reconocerle destrezas para procesar la información, tomar decisiones, generar conocimiento práctico, desarrollar rutinas. Cualquier docente posee distintas cualidades personales (interés, empatía, compromiso, etc.), así como, diferentes cualidades profesionales (habilidades organizativas, de observación, de establecimiento de límites, etc.) que condicionan la praxis docente y los procesos de aprendizaje.
3. Repensar la diversidad en los centros educativos conlleva una escuela única y singular ejemplificada en unos valores, unos objetivos y unas actuaciones preferentes desde los parámetros de los principios inclusivos.
4. Repensar la diversidad en los centros educativos moviliza una cultura escolar que promueve el reconocimiento de la diferencia como valor y que desestima la homogeneización y el etnocentrismo cultural.
5. Repensar la diversidad posibilita un currículo abierto e inclusivo que recoge la pluralidad cultural existente en la cotidianidad de las aulas y de los centros.

A todas luces, la educación intercultural entraña una serie de **competencias** identificadas con las siguientes Espejo (1998):

Competencias curriculares: implica resignificar objetivos, contenidos, metodología, materiales y evaluación, relativos a la diversidad cultural y enriquecimiento de culturas; Además, de una formación del profesorado en relación a la educación intercultural; así como, promover programas de cultura y lengua de origen en horario escolar.

Competencias cognitivas: proveer de información y formación sobre diferencias culturales; desarrollar la capacidad crítica y la reflexión para descubrir estereotipos y prejuicios y generar actitudes de tolerancia, respeto, justicia y solidaridad.

Competencias sociales: promover las relaciones interpersonales; incentivar el sentido de la responsabilidad social, así como, trabajar habilidades comunicativas.

Competencias todas ellas que encuentran acomodo para su desarrollo en el denominado **contexto intercultural** que Aguado (2003, cit. Artavia y Cascante, 2009, p. 67) presenta como un escenario holístico y multifactorial, caracterizado por: a) una comunidad educativa que invoca actitudes y valores democráticos e inclusivos; b) que diagnostica e evalúa para favorecer la igualdad de oportunidades y resultados; c) con un currículo y materiales que contemplan la diversidad cultural del centro; d) donde se promueve el pluralismo lingüístico; e) y todo el alumnado independientemente de su cultura de origen disfruta del mismo estatus en el centro; y finalmente, f) profesorado y alumnado aprende a detectar cualquier signo de racismo y discriminación para lograr su eliminación.

Al hilo de estas apreciaciones, García Castaño y Barragán (2000) apuntan una posible definición de intervención intercultural *“el proceso a través del cual se logra que los individuos beneficiados de tales intervenciones desarrollen competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas”* (p. 228). Los mismos autores, indican una serie de principios que debe abordar toda propuesta intercultural (pp. 228-230):

- La acción intercultural desborda el ámbito educativo, presentándose, además, en contextos laborales o sanitarios. Lo que significa que el fomento de la interculturalidad no se restringe exclusivamente a los centros escolares, aunque no en vano, son escenarios privilegiados para su promoción. En este sentido, los medios de comunicación son fundamentales para presentar la diversidad y la diferencia como valor.
- Evitar la identificación entre cultura, lengua y/o grupo étnico. La constatación de esta realidad conduce a eliminar prejuicios y estereotipos hacia las personas de un determinado grupo étnico, cultura o lengua. Lo que se traduce en un concepto de la cultura dinámico, en construcción.
- El fomento de la universalidad y la búsqueda de similitudes entre las culturas. Ello no implica dejar de abordar situaciones problemáticas o conflictivas, al contrario, se trata de ofrecer una respuesta a ellas, pero desde la negociación y compromiso compartidos.
- Aproximación a la propia cultura de forma crítica para acercarnos a otras formas de interpretar, sentir y vivir desde planteamientos culturales. Se trata de crear personas formadas en interculturalidad evitando asociar la dimensión intercultural con la presencia de población inmigrante. Una formación intercultural válida para desenvolverse en la diversidad de la sociedad.

De modo, que de forma sintetizada la conceptualización de lo intercultural presupone y avala una perspectiva dinámica de la diversidad cultural; se centra en el contacto y la interacción recíproca en una sociedad más globalizada económica, política e ideológicamente.

La educación intercultural aspira a responder y a respetar la diversidad del alumnado y del profesorado entendiendo que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación recíproca. Es una educación que se plantea retos al entender que tanto las personas como los sistemas son mejorables. Que permite repensar la diversidad de manera amplia, es decir, no reduciendo el concepto exclusivamente al alumnado sino la diversidad existente entre los docentes y centros educativos (Fernández y Darretxe, 2011).

Por otra parte, los distintos modelos referidos para atender a la diversidad cultural de nuestras aulas muestran la realidad cambiante y transformadora que nos acompaña. Al respecto, Essomba (2006) señala que, de forma generalizada, los centros educativos españoles han transitado por tres fases:

- a) *Estadio de las contribuciones*: el currículo es etnocéntrico, es decir, apenas hay aspectos relacionados con la diversidad cultural. Las únicas referencias a otras culturas se centran en las costumbres, las tradiciones, las festividades, etc. pero no se tratan aspectos como valores, pensamientos o creencias.

- b) *Estadio aditivo*: las áreas curriculares incorporan en sus contenidos algunos elementos pertenecientes a diversas culturas, aunque sin perder la perspectiva de la cultura dominante.
- c) *Estadio transformativo*: un acontecimiento se estudia desde diferentes perspectivas, por lo que se obtiene una visión más rica y compleja de la realidad objeto de estudio.
- d) *Estadio de la acción social*: la diversidad cultural no se atiende sólo desde las áreas del currículo, sino que se promueve desde actuaciones en la comunidad (barrio, pueblo), a través de distintas actividades (exposiciones, juegos, talleres...).

En cualquier caso, el modelo intercultural será objeto de estudio con mayor profundidad a lo largo del capítulo 3 por entender que merece un tratamiento más profundo y consecuentemente individualizado dado que la educación intercultural constituye el constructo sobre el que se vertebra la presente investigación. Tan solo adelantamos que proponemos un nuevo paradigma para una realidad compleja y global a partir de los modelos de diversidad cultural anteriormente analizados. Con la finalidad de interpretar la realidad con mirada más profunda e integradora para evitar posiciones simplificadoras y reduccionistas.

2.3. Recapitulando: a modo de reflexión

Actualmente vivimos en un mundo con importantes cambios políticos, económicos, sociales y culturales que nos introducen a una época de globalización con claras desigualdades. Unas disimetrías que encierran tanto contextos de oportunidades como de exclusión, tanto, escenarios de convergencia como de discriminación.

Este marco global favorece la visibilización de una diversidad cultural relacionada con el fenómeno migratorio y la multiculturalidad. La creciente incorporación a nuestra sociedad de personas pertenecientes a minorías étnicas, culturales y lingüísticas ha tenido el efecto de “descubrir la diversidad”.

Pero esta diversidad no es un fenómeno nuevo ni coyuntural, es algo inherente al hombre y también necesario, tanto desde el punto de vista biológico como social. *“Todos los seres humanos compartimos rasgos universales como especie, pero nuestra forma de interpretar, adaptarnos, reaccionar y actuar ante los mismos fenómenos está mediada por las diferentes culturas en las que hemos sido socializados”* (García Fernández y Goenechea, 2009, p. 34).

Se ha consolidado una sociedad plural y poliédrica que se proyecta a modo de ensamblaje en la realidad educativa, es decir, nos traslada a un rico espectro para abordar la diversidad cultural en nuestras aulas.

De modo, que el discurso educativo nos introduce en una suerte de modelos que nos permiten deslizarnos por propuestas más o menos disonantes con el paradigma intercultural. Recordemos que en las sociedades desarrolladas el concepto de diferente se suele identificar con población inmigrante, extranjera pobre o indígena. Grupos que de forma tradicional han sido silenciados por los grupos culturalmente mayoritarios.

Esta circunstancia, ocasiona que, con frecuencia, se observa que en los contextos educativos, la diversidad cultural se asocia a deficiencias y limitaciones en relación al grupo de referencia. Sin duda, esta percepción responde a intenciones interesadas que en ningún caso están justificadas desde un punto de vista racional, ético o antropológico (Aguado, 2004).

Sin duda, el modelo que sigue vigente en nuestras realidades escolares bajo este paradigma lo descubrimos en el modelo compensatorio que considera que las minorías culturales objeto de compensación no contribuyen a enriquecer a los grupos hegemónicos culturales. No genera intercambio simétrico, reduciéndose la significación de las culturas minoritarias a propuestas simplistas, deficitarias, exóticas e incluso incompatibles con la cultura dominante (Muñoz Sedano, 2000).

Por el contrario, si asumimos que las diferencias de valores, estilos de vida son tan solo el reflejo de la diversidad cultural y no una amenaza o un problema trazaremos las bases para una genuina educación intercultural. No obstante, en ocasiones, se opta por un camino intermedio que cristaliza en el modelo multicultural. Si bien, dicho enfoque transita por el respeto a la diversidad cultural, entendemos que no permite materializar el intercambio, la conexión o la comunión entre las distintas culturas, aspectos éstos propios de los presupuestos interculturales.

Con frecuencia los términos multiculturalidad e interculturalidad se han utilizado de forma indistinta hasta recientes fechas, tan solo diferían según la procedencia del autor o autores. De modo, que en el ámbito europeo no anglosajón la acepción más utilizada era intercultural, mientras que, en contextos norteamericanos e ingleses, se recurría al término de multiculturalidad (Soriano, 2006).

Sin embargo, actualmente es posible apreciar matices entre ambas acepciones, como bien lo muestra Leiva (2008): *“la interculturalidad entraña la interacción entre las diferentes culturas, y por tanto fuente de enriquecimiento mutuo y de diálogo, mientras que la multiculturalidad alude a la coexistencia/ yuxtaposición de diferentes culturas en un mismo espacio y tiempo, pero sin contacto, sin diálogo”* (p. 25). Y es que como indica Escarbajal (2009): *“el prefijo inter indica relación, interacción, intercambio de dos o más elementos, y en ámbito educativo, una intencionalidad de acercamiento al otro, además, de una interacción entre personas de culturas diferentes”* (pp. 259-260).

Estas consideraciones llevan a determinar que el multiculturalismo aboga por el entendimiento entre las diferentes culturas y concede libertad a cada individuo para ejercer su cultura, su lengua o su religión, siempre que dichas libertades no coarten los derechos de los demás. Se verifica en la premisa: *“vive y deja vivir”* (Essomba, 2008).

De igual modo, Coelho (2006) identifica el multiculturalismo con la metáfora de *“mosaico cultural”* que defiende que *“cada cultura contribuye por igual al enriquecimiento de la sociedad, al tiempo que se conservan las identidades culturales (...) cada ingrediente posee su propio gusto y su propia apariencia, pero el sabor es mejor si se combina con otros gustos”* (p. 63).

De lo que se desprende que lo multicultural es ya una realidad existente en nuestras aulas, *“mientras que lo intercultural es una situación deseable, una meta, una ilusión”* (Aguado, 2005, p. 126). La educación intercultural apunta hacia la siguiente

CAPÍTULO 2. La educación en contextos multiculturales

premisa: todos podemos considerarnos diferentes a otros en algunos aspectos, y necesariamente, parecidos en otros (Aguado, 2004).

Se trata de estrechar lazos para encontrar lo que es común dentro de la diversidad, construir puentes entre las distintas realidades culturales, descubriendo sus peculiaridades y sus semejanzas. Encontrar un equilibrio entre similitudes y diferencias para provocar el intercambio desde la base de la aceptación de la diversidad cultural.

Sin olvidar que esta sinergia conlleva la identificación y desactivación de prejuicios y estereotipos, así como cualquier discurso legitimador de la exclusión y discriminación. Solo así estaremos procurando una educación intercultural en el amplio sentido del término.

Y es entonces cuando se apreciarán los aspectos positivos de los procesos de globalización, todo el potencial enriquecedor entre las distintas culturas. Donde éstas se complementen, se descubran y se amplíen. En definitiva, abogar por una sociedad intercultural, contempla un sistema educativo que insta a reconocer, aceptar, a respetar, y valorar la diversidad cultural.

CAPÍTULO 3. REPENSAR LA EDUCACIÓN: UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El presente capítulo nos descubre el paradigma de la interculturalidad para dar respuesta al desarrollo de una educación acorde con una sociedad compleja y poliédrica. Esta concepción reporta la necesidad de buscar las estrategias necesarias para convivir interculturalmente en los contextos multiculturales escolares que en clave de apuntes nos ayudan a desentrañar las claves de la educación intercultural.

Seguidamente nuestra atención se focaliza acerca de la conceptualización de lo intercultural que conlleva la delimitación de la competencia intercultural y de sus dimensiones implícitas (cognitiva, afectiva y comportamental). Dimensiones que actúan en una suerte de sinergias que describen y aseguran el desempeño de la competencia intercultural. Por último, el capítulo se cierra con una reflexión a modo de recapitulación de las consideraciones más relevantes abordadas en él.

3.1. Apuntes para aprender a convivir interculturalmente en la institución escolar

El mundo se ha convertido en un gran mercado por el que transitan capitales, tecnología, productos y personas pluriculturales. En este contexto la acelerada era de la globalización y de los movimientos migratorios en que nos encontramos inmersos está favoreciendo fenómenos inquietantes que muestran a personas y grupos sociales apostando por los denostados modelos monoculturales y evitando tomar conciencia de la multiforme realidad cultural, lingüística, religiosa, etc.

En este escenario interpelamos como ciudadanos y educadores un cambio profundo de pensar, sentir y actuar que se traduzca en una nueva mentalidad cívica y pedagógica. Ya el reconocido informe Delors despejaba algunas dudas hacia dónde orientar la tarea educativa, más allá de la adquisición de conocimientos y procedimientos, nos referimos a los reclamados “saber ser” y “saber convivir”. Esta relación axiomática despierta nuestra preocupación en el ámbito educativo acerca de cómo lograr y contribuir como docentes a aprender a convivir juntos. Sin duda, esta plausible intención centra nuestra atención en uno de los mayores retos de la educación actual. Ciertamente, las instituciones estatales deben velar por minimizar las diferencias económicas, sociales o políticas de esta sociedad multicultural, pero esta responsabilidad no nos exime de trabajar desde los centros educativos para aprender a convivir en la cotidianidad. En efecto, la institución escolar se convierte en un microsistema social ideal para adquirir una serie de cualidades psicológicas y morales. En este sentido, asumimos la posición de Tedesco (2002) de que *“la escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir*

juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se valora dentro de un clima de cercanía (p. 61).

Esta perspectiva centrada en el protagonismo de la educación es la que nos interesa abordar en este trabajo a la hora de realizar nuestros análisis y posicionamientos. Perspectiva que no impide adentrarnos en zonas lindantes, tales como la antropología y la ética. En definitiva, el centro de nuestro interés *hic et nunc* es la formación del alumnado concreto, de su responsabilidad personal e intransferible en la construcción de una sociedad intercultural con predominio de un clima de auténtica convivencia para lo cual la institución escolar se convierte en un agente dinamizador.

La cuestión que interesa clarificar para nuestro propósito es el alcance y los límites de la educación intercultural, tanto el ámbito amplio de la sociedad multicultural como en aquel más discreto de la educación en el seno escolar.

Si bien nuestra sociedad es más multicultural que nunca y en nuestras aulas es manifiesta la diversidad cultural, sin embargo, en demasiadas ocasiones, lejos de percibirse como una situación normal del devenir de las sociedades humanas a la que hay que dar una respuesta satisfactoria, se identifica como un factor que potencia los problemas de disciplina y que resta y/ o dificulta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esta percepción no ayuda precisamente nuestro sistema educativo en tanto no contribuye a dar una respuesta adecuada a la coexistencia de grupos culturalmente diversos, circunstancia que ocasiona desigualdades de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales. La escuela, en demasiadas ocasiones, promueve el paradigma de la homogeneidad sin tener en cuenta, la realidad multicultural y heterogénea. No acepta o invisibiliza el conflicto de intereses, expectativas, necesidades y de valores que aporta esta diversidad cultural. Sigue considerando un alumno prototipo/ para cada nivel educativo, con unas necesidades educativas equivalentes y con unos intereses coincidentes es pura utopía (Fernández y Darretxe, 2011).

Como afirma Rodríguez Izquierdo (2004) en una sociedad con un serio aumento de las desigualdades sociales, la educación se convierte en el instrumento ideal como factor de rechazo de la exclusión y que promueva a través de proyectos sociales comunes la inclusión de los grupos marginados y minoritarios.

Ahora bien, no debemos caer en la ingenuidad, de considerar que el mero contacto con colectivos de otras culturas favorece *per se* una educación intercultural. Es preciso, acometer intervenciones educativas y sociales para avanzar hacia relaciones interculturales (Sánchez Fernández, 2003).

Esta nueva forma de repensar la enseñanza nos aproxima a definir el concepto de **contexto intercultural**. A propósito, tomamos las aportaciones que realizan Arnáiz y de Haro (2006): “*aquel en el que coinciden en el espacio y en el tiempo diferentes grupos y modos de expresión cultural, que interactúan en un plano de igualdad, lo que permite el enriquecimiento mutuo (intercambio y crecimiento conjunto) y la afirmación de su propia identidad*” (p. 111).

CAPÍTULO 3. Repensar la educación: una apuesta por la educación intercultural

Las mismas autoras (2006) nos presentan las características que debe poseer un contexto intercultural:

- Reconocimiento del multiculturalismo como riqueza a partir de la valoración y construcción de la propia cultura.
- Integrar todas las visiones y modelos culturales presentes en los centros educativos. Partiendo de una concepción cultural viva construida en interacción dentro de un equilibrio entre respeto y convivencia.
- Promover un cambio actitudinal a partir del respeto y crítica constructiva.
- Generar un marco cultural común en el que todos los referentes culturales estén integrados.
- Proyectar las relaciones culturales tanto en el ámbito pedagógico como dentro de un proyecto social a mayor escala.
- Desvincular la diversidad cultural de la identificación de una intervención educativa compensadora.

Ahora bien, antes de seguir desentrañando las claves del contexto intercultural hacia dónde dirigimos nuestra atención, se considera pertinente realizar una distinción entre el contexto real, cotidiano y el contexto normativo y político acerca de la educación intercultural, con el objetivo de separar conceptualmente los discursos descriptivos de la interculturalidad y multiculturalidad de los programáticos e ideológicos acerca de la educación intercultural.

Además, existen distintas formas de gestionar la diversidad cultural, basados en unos casos, en el reconocimiento de la diferencia y otros en la interacción entre los diferentes colectivos culturales que conforman la sociedad. En la Tabla 12 muestra la relación de ambos contextos con sus correspondientes distinciones conceptuales:

Tabla 12. *Tipos de discursos en los estudios interculturales.*

Fuente: Giménez Romero, 2003.

Tipos de discursos en los estudios interculturales		
Plano real (sociedad) o de los hechos	Multiculturalidad	Interculturalidad
= lo que es	Diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones inter-étnicas, interlingüísticas, inter-religiosas
Plano normativo (política) o de las propuestas sociopolíticas y éticas	Multiculturalismo	Interculturalismo
= lo que debería ser	Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Igualmente, la implementación de los presupuestos interculturales queda materializada a partir de las claves que nos ofrecen Arnáiz y de Haro (2006):

- La educación intercultural es importante para todo el alumnado, consecuentemente no se debe únicamente desarrollar en contextos escolares multiculturales.
- Reafirmar la propia identidad cultural en su interacción con otras culturas, sin que este extremo suponga posturas asimilacionistas.
- Adoptar una visión de enriquecimiento mutuo de todas las culturas entre sí, valorando la diversidad cultural.

Ahora bien, abordar la educación intercultural no conlleva implementar una serie de objetivos y estrategias educativas dirigidas únicamente hacia los centros con alumnado culturalmente minoritario sino hacia todos, con la finalidad de que el alumnado perteneciente al grupo mayoritariamente cultural acepte como igual a aquellos minoritarios (Sánchez Fernández, 2003).

Es por lo que, en esta línea Gadea (2006) plantea algunos objetivos y programas para la construcción de centros interculturales, referidos a:

- Implementación de programas de discriminación positiva que visibilicen las minorías culturalmente minoritarias en las instituciones educativas y culturales.
- Revisión del currículo, especialmente en las materias de historia y literatura con el objetivo de mejorar el reconocimiento de las aportaciones históricas, literarias y culturales de los grupos culturales minoritarios.
- Adaptar los calendarios escolares en relación a las festividades religiosas de los grupos culturales representados en los centros educativos, sin que ello suponga la disminución de horas lectivas ni de la calidad de la enseñanza.
- Reflexión acerca de los contenidos religiosos que se imparten en los contextos escolares, así como, sobre el reglamento en materia de indumentaria, para respetar la pluralidad cultural.
- Desarrollo de programas transversales que muestren el fenómeno migratorio desde sus raíces históricas, políticas, económicas y sociales. Con el fin de rechazar la discriminación hacia la diversidad cultural.
- Favorecer la participación y la convivencia de toda la comunidad educativa en los centros educativos.
- Incentivar programas que permitan un mayor conocimiento de la cultura de origen de las minorías culturales.
- Posibilitar mecanismos institucionales para que el alumnado de origen inmigrante se distribuya equitativamente entre los centros escolares públicos, concertados y privados.

Por lo anteriormente señalado, es preciso incidir que la construcción intercultural supone concebir el **contexto escolar** como un ecosistema que aspira a la integración dinámica entre las distintas culturas, donde las relaciones de naturaleza psicosocial se resaltan por lo que adquiere especial importancia la representación e interpretación que otorgamos a estas interacciones (Tourinán, 2013).

Asimismo, citando a Del Olmo (2000, p. 65), cualquier proyecto intercultural debe contemplar tres objetivos fundamentales:

- *Enseñar a aceptar las diferencias culturales sin perder el referente de la igualdad.*
- *Enseñar a enriquecerse con la aceptación de esas diferencias.*
- *Enseñar a solucionar las incompatibilidades que puedan surgir entre ellas.*

Participamos de las ideas de Llano (2001) cuando refiere que: *“un régimen que no proporciona a los seres humanos ninguna razón humana para cuidarse entre sí no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad”*. Si esta concepción la circunscribimos al ámbito educativo, resulta obvio que es incompatible con posiciones etnocentristas, compensatorias o asimiladoras. Y, por el contrario, impregna las variables de una educación intercultural, en tanto que el camino hacia la interculturalidad entraña iniciativas educativas orientadas a tender puentes de comunicación, de entendimiento, de empatía y de intercambios igualitarios. Sin lugar a dudas, es uno de los retos que afronta nuestro sistema educativo.

El trazado intercultural requiere de un diálogo cultural, que permita “distanciarse” de la propia cultura (tradiciones, costumbres, formas de entender la vida, modelos de conducta...) para poder percibir otras. Al respecto, nos hacemos eco de las palabras de Fernández Herrería (2002) cuando afirma que es preciso *“desidentificarse para ver con más claridad y distinguir entre aquellos elementos culturales que son valiosos y que por ello merece la pena mantener, de aquellos otros que son criticables de la cultura de cada uno. Tal actitud sirve de fundamento al dialogo con personas de otras culturas, sin caer en conductas intransigentes al tratar de defender todo lo que es propio como si fuera valioso y mantenible”* (p. 47).

Asimismo, el diálogo cultural ofrece una magnífica oportunidad para *“aprender a convivir entre nosotros, sabiendo que ese nosotros somos ya todos, la humanidad completa por encima de las habituales y pertinaces divisiones que utilizamos como instrumento de exclusión: raza, cultura, clase social, género, casta, religión, ideologías...”* (Fernández Herrería, 2002, p. 60). Hoy más que nunca urge la necesidad de una educación que se comprometa con el desarrollo de los valores democráticos, porque la complejidad de nuestras sociedades no justifica actitudes acríicas y paralizantes o discriminatorias.

En este escenario global en que nos encontramos inmersos, la educación intercultural se postula y capitaliza la diversidad, pero sin descuidar la construcción de una raíz común a todos verificada en un sentimiento de unidad solidaria (Consejo de Europa, 1995).

El marco de la educación intercultural impulsa una ciudadanía democrática que se sustenta según Clark (1999) en dos componentes:

1. La *educación del carácter* que se identifica con los valores éticos individuales que promueve la participación cívica.
2. El *aprendizaje servicial* que orienta a asumir responsabilidades al servicio a la comunidad.

Una ciudadanía democrática vinculada a una ciudadanía intercultural que conecta las diferencias individuales y colectivas con la cohesión social. Al hilo de este argumento,

a juicio de Domingo (2007) algunas propuestas para construir una **ciudadanía intercultural** pasan por:

- El reconocimiento recíproco de una identidad inclusiva que conduzca a la tolerancia, la justicia y la interacción positiva, evitando los prejuicios y estereotipos.
- Una participación corresponsable que desactive los conflictos. Que contiene una ética basada en los derechos humanos y cívicos.
- La valoración y aceptación del “otro” y del “nosotros”.

Por su parte, Zabala (1999, cit. Fernández Herrería, 2002) afirma que los **objetivos** de esta educación para la ciudadanía son los siguientes:

1. *Desde el punto de vista social*: participar activamente en la transformación de la sociedad, hecho que sugiere valorarla, comprenderla, intervenir responsable y críticamente para conseguir que sea cada vez más solidaria y democrática.
2. *Desde el punto de vista interpersonal*: actuar con los demás cooperando y participando en actividades al amparo de la comprensión, tolerancia y solidaridad.
3. *Desde el punto de vista personal*: capacidad para conocerse y comprenderse uno mismo en relación a los demás, lo que supone actuar críticamente con libertad y creatividad.
4. *Desde el punto de vista profesional*: adquirir los conocimientos y las habilidades para desarrollar la actividad profesional según sus necesidades y capacidades.

En este sentido, Cortina (1999, p. 177) considera que hablar de ciudadanía supone “*un status legal (reconocimiento de derechos), un status moral (responsabilidades) y también una identidad por la que se siente miembro perteneciente a una sociedad*” (p. 62). Todos estos aspectos forman parte de las características de una educación intercultural en tanto, que son objeto de desarrollo de valores éticos, de compromiso social, de pensamiento crítico y del ejercicio de la responsabilidad y de la empatía. Dichos rasgos logran en palabras de la misma autora un *humanismo transcultural*.

Tomando como referencia la aportación de Pérez Tapias (1996, cit. Fernández Herrería, 2002) se trata de favorecer una **ciudadanía intercultural** “*construida desde un auténtico diálogo entre las distintas contribuciones culturales, asentado en una ética intercultural y una mejor autocomprensión, que permita descubrir, conjuntamente qué aportaciones resultan verdaderamente valiosas y reconstruir un nuevo discurso que haga la convivencia más justa para todos*” (p. 67).

Una ciudadanía intercultural que aúna universalidad con diferencia, unidad y diversidad. Porque según el mismo autor “*quien no acaba de ver en el otro un ser humano como él mismo, sólo prueba su propia deshumanización, al no reconocer al diferente como igual, como quien porta, tanto como uno mismo, toda la humanidad*” (1996, cit. Fernández Herrería, 2002, p. 69).

Autoras como Bartolomé y Cabrera (2003) señalan dos vías fundamentales para el logro de una ciudadanía intercultural responsable, comprometida y crítica:

- Incentivar la convivencia en contextos multiculturales desde el respeto y reconocimiento mutuo.
- Promover el sentimiento de pertenencia a una comunidad sin menoscabo de una práctica ciudadana global.

Por lo que, tal y como señala Sáez (2006): *“Es el pasaporte para que los ciudadanos puedan acceder a la ciudadanía en sentido pleno, es decir, a la ciudadanía legal, donde se vive la totalidad de los derechos que tienen los ciudadanos en asuntos concernientes a la ley; la ciudadanía política, que abarca a todos los derechos políticos, tales como el derecho al voto o a ocupar un puesto o cargo político, por ejemplo, y la ciudadanía social, que incluye los derechos de los ciudadanos a determinadas prestaciones sociales como servicios de salud, educación, empleo, vivienda, seguridad social, etc. Una sola ciudadanía, o legal o política o social, no garantiza la plena integración a la sociedad. Las tres ciudadanía evitan el que haya ciudadanos de primera o de segunda clase”* (p. 96).

Pero, presumimos que para la consecución de esta ciudadanía intercultural garante de la equidad y la justicia social en nuestra sociedad y en nuestros sistemas educativos queda un largo camino por recorrer. En donde, la diferenciación cultural o de origen condiciona la orientación académica de demasiado alumnado. Somos conscientes de que el fracaso escolar afecta más a los grupos minoritarios que a los mayoritarios. Un fracaso escolar que según Aguado (2008) cabe relacionarlo con factores como:

- Un currículo que no contempla las diferentes perspectivas.
- Los estilos de enseñanza y de aprendizaje no se adecuan a todo el alumnado.
- Los centros educativos no fomentan la crítica.

Por otra parte, si profundizamos en el concepto de ciudadanía intercultural hemos de considerar la denominada **ética intercultural**, para la que según Cortina (1999) consta de cuatro variables definidoras:

1. La posibilidad de adoptar identidades culturales diversas desde el respeto activo.
2. La distinción entre diferencias culturales respetables atendiendo a los derechos humanos, y aquellas que no se ajustan a dichos parámetros.
3. Reconocer que comprender otros referentes culturales es clave para comprender la propia.

De todo lo señalado, resulta acertado deducir que el análisis intercultural guarda una estrecha relación con la educación moral y con la educación cívica (Sales y García, 1997). Para conseguir una convivencia intercultural se precisa la concreción de unos valores morales compartidos identificados en los derechos humanos. De lo contrario, la educación puede ser presa de manipuladores (Bernal, 2003).

La educación intercultural *“propone una mirada de la pluralidad cultural como una riqueza, aprecia en el mundo de lo humano, en el mundo de la cultura, su pluralidad de expresiones, las valora como una sobre-abundancia”* (Sagastizabal, 2009, p. 75). Consecuentemente, la educación intercultural capitaliza esta multiplicidad de miradas presente en nuestras sociedades y especialmente en el ámbito escolar.

La misma autora nos recuerda que la diversidad cultural integra dos conceptos: semejanza y diferencia. Desde la semejanza se responde a la diversidad cultural del alumnado cuando se reconocen sus potencialidades y evitando su estigmatización por sus carencias materiales. A su vez, desde la diferencia, sin que suponga aislar en ella, sino que sirva de base a la construcción de un diálogo a partir del respeto y comprensión de dicha diferencia (Sagastizabal, 2009).

De modo que, la interculturalidad, como paradigma educativo, resulta ser un excelente antídoto frente a las lógicas hegemónicas propias de un enfoque homogeneizador. Apuesta por una transformación de las relaciones sociales ante la diversidad cultural, desde una ciudadanía inclusiva materializada en la equidad, pertinencia y relevancia curricular (Sagastizabal, 2009; Fajardo, 2011).

Además, la educación intercultural implica una transformación pedagógica y curricular que parta no solo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos (Walsh, 2001; Sagastizabal, 2009).

Se trata de construir un diálogo intercultural cimentado sobre los códigos comunes que nos asemejan sin que ello implique debilitar nuestras diferencias, porque *“la metáfora de la interculturalidad es el diálogo”* (Sagastizabal, 2009, p. 76). Y él nos permite obviar una mirada simplificadora de la realidad para adentrarnos a toda su complejidad, pero también a su riqueza.

Ahora bien, no debemos caer en posiciones maniqueas y contradictorias al abordar la educación intercultural. Nos referimos a considerar a la población de origen inmigrante con los “buenos salvajes” de Rousseau o con potenciales agentes de desnivelación del sistema educativo (Gadea, 2006). Estos planteamientos están alejados de cualquier presupuesto intercultural porque, sin duda, la interculturalidad aporta un valor añadido a la educación, al establecer escenarios de convergencia entre diferentes realidades culturales cuidando no obviar las identidades específicas y de dotar de capital social desde el paradigma del diálogo.

La puesta en valor de una educación intercultural inspira la construcción de un ciudadano cívico y moral. Como refiere Cortina, a ser ciudadano se aprende por degustación y no por imposición. Un ciudadano que participa del respeto mutuo, de la igualdad, de la solidaridad y del diálogo (Cortina, 1999).

Atendiendo a las palabras de Feyerabend (cit. Savater, 1997, p. 161): *“Si cada cultura es potencialmente todas las culturas, las diferencias culturales pierden su infabilidad y se convierten en manifestaciones concretas y mudables de una naturaleza humana común”*. Consecuentemente, ninguna cultura posee el monopolio de la universalidad, sino un impulso de todas como señala Savater. En este sentido, los Derechos Humanos constituyen un logro universal pero no cultural sino civilizatorio puesto que, a diferencia de las culturas, los logros civilizatorios son patrimonio de todos. Es decir, los procesos civilizatorios son, pues, procesos de mestizaje (Fernández Herrería, 2002, p. 70).

Pero en el contexto de la diversidad cultural nos podemos encontrar con choques entre tradiciones, costumbres o valores. Ante esta problemática, Fernández Herrería (2002, p. 71) recomienda tener en cuenta que no toda diferencia cultural, por el hecho de

serlo es valiosa. Es preciso analizarla y comprobar si atiende a los Derechos Humanos, solo así el enfrentamiento entre particularidades y universalidad puede aunarse para construir un humanismo transcultural.

Al hilo de estas reflexiones, Pérez Tapias (1996, p. 203, cit. Fernández Herrerías, 2002) defiende que este **humanismo transcultural** está en la esencia de los Derechos Humanos, porque las culturas son producto de todo tipo de *“intercambios y de préstamos culturales”* (p. 71) que permiten desde la singularidad llegar a la universalidad humana.

Asimismo, el individuo es portador de humanidad, es decir, la humanidad presente en cada persona constituye la raíz de todos los valores, y consecuentemente, es el núcleo del humanismo transcultural (Fernández Herrerías, 2002, p. 72). *“Sólo el hombre debe ser intocable en su dignidad, pues en él (...) radica lo sagrado (...) la “chispa divina” (...) en la frágil vasija de nuestra humanidad finita”* (Pérez Tapias, 1996, p. 216, cit. Fernández Herrerías, 2002, p. 72).

Por otra parte, hablar de humanismo transcultural nos lleva a profundizar en el concepto de la **herencia cultural**. Entendiendo como aquella que posibilita que la persona se construya como un ser humano concreto. Desde esta perspectiva la cultura se identificaría con una especie de molde que conforma al individuo que acoge. De acuerdo con esta tesis, las distintas culturas corresponderían a las diferentes formas de construir a las personas teniendo siempre la común raíz humana. Sin esta raíz no podríamos hablar de la diversidad cultural (Fernández Herrerías, 2002, p. 72) Porque *“sólo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos para los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental”* (Savater, 1997, pp. 160-161).

En este sentido, Fernández Herrerías (2002) nos aproxima a las bondades del encuentro intercultural (que deriva en el denominado humanismo transcultural) de forma, en nuestra opinión, bastante reveladora:

“Podemos decir que tenemos una identidad superficial, aunque eficiente y funcional, un yo estereotipado y conformado por el medio sociocultural, pero que más allá, trascendiendo este yo ilusorio, podemos expandir nuestra identidad, en un proceso de transformación de la conciencia, en una especie de viaje de descubrimiento en aquella naturaleza que nos es común a los seres humanos. Desde aquí se facilita el encuentro con los demás, al tomar conciencia de la naturaleza humana común. Cuanto más hacia el corazón de nuestra verdadera identidad, nos encontramos progresivamente más en el “corazón” de la vida, las personas, la humanidad y la naturaleza. Es decir, cuando la conciencia penetra profundamente en sí misma, más allá de nuestro yo separativo e insolidario, más nos sentimos implicados y comprometidos con el mundo. Cuanto más “dentro” más progresivamente el ser humano siente que está concernido profundamente por lo que antes llamaba “fuera”. Sólo esta vivencia nos hará sentirnos con-ciudadanos del cosmos” (pp. 72-73).

Esta realidad intercultural nos permite aumentar el estrecho marco de la identidad cultural para acercarnos a otras formas de sentir y pensar propios de contextos multiculturales. Y en este sentido, esta apuesta intercultural no se limita al ámbito

estrictamente educativo, sino que explora y afecta a otros agentes sociales, entre los que es preciso destacar la aportación de las familias. Porque vivir interculturalmente, exige un aprendizaje que se realiza en la acción misma, en la experiencia del respeto, la valoración al “otro”, en definitiva, en la convivencia. La interculturalidad se ejercita con el desarrollo de una conducta que gira entorno a la adquisición y mejora de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales interculturales que ayuden a conocer, apreciar, entender, valorar y empatizar con los valores interculturales. Y es que son las experiencias de la propia familia y de vida cotidiana, un magnífico ámbito y oportunidad para el desarrollo de la competencia intercultural.

La incidencia del pluralismo debe proyectarse como un valor positivo, que da rienda suelta al diálogo intercultural e interétnico. Un diálogo que promueve el respeto mutuo, la justicia social, la resolución de conflictos de forma pacífica. En el ámbito académico consideramos que la educación intercultural debe impregnar el Proyecto Educativo de Centro para dar respuesta a esta sociedad multicultural. Se trata de otra forma de entender la educación actual, la labor educativa, donde tienen cabida otras estrategias organizativas, grupales y cooperativas, donde se solicita la participación a los diferentes agentes y espacios educativos. Dotar a los centros de un currículo intercultural que conlleva a su vez el desarrollo de un currículo sociomoral.

Pensar hoy en educación nos lleva en muchos casos a sumirnos en la desorientación y en la incertidumbre, la educación ha perdido el norte, ha caído en la indefinición y ha olvidado su objetivo fundamental: la formación de la personalidad. Una formación que corresponde, sobre todo, a la familia, pero también a la escuela, a los medios de comunicación, al espacio público en todas sus manifestaciones (Camps, 2008, cit. Soriano, 2011, p. 75).

Pensar hoy en educación nos lleva igualmente a mirarla como un valor que nos permite cambiar y mejorar nuestra cotidianidad, y en este proceso de cambio nos transformamos y mejoramos nosotros mismos y nuestros semejantes. En este sentido, la educación intercultural nos ayuda a conseguir este objetivo porque como señala Coulby (2006, p. 246): *“si la educación no es intercultural, probablemente no sea educación, sino más bien inculcación de fundamentalismo nacionalista o religioso”*.

Pensar hoy en educación supone apostar por un futuro compartido que fortalece las semejanzas y la pluralidad. En esta ardua tarea, la educación no solo consiste en la transmisión de conocimientos sino en la adquisición de valores. Entendiendo por valores *“un tipo de creencia, localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar, o acerca de algún objetivo de la existencia que vale o no la pena conseguir”* (Rockeach, 1973, p. 19). Por su parte, González Lucini (1994) establece cuatro dimensiones diferenciadas respecto a los valores:

- a. Son proyectos ideales que orientan acerca del comportamiento adecuado de las personas y cómo vivir.
- b. Son opciones personales que se adquieren por propia voluntad.
- c. Son creencias que se engloban en la estructura del conocimiento.
- d. Son características de la acción humana que definen la personalidad, orientan la vida y estimulan la conducta.

En definitiva, los valores son *“proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento de la persona a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas de conducta”* (Soriano, Franco y Sleeter, 2011, cit. Soriano, 2011, p. 80).

No obstante, para que los valores sean efectivos en el individuo deben aunar la carga cognitiva con la afectiva, solo así adquirirán un sentido personal y vivencial que lleve la concienciación del mismo. Porque los valores no pueden ser enseñados, sino que deben ser producto del descubrimiento personal y porque los valores no pueden imponerse. En este sentido, Esquivel (2009) propone enseñar a “degustar” el valor, darlos a probar para afrontar situaciones cotidianas e integrarlo en su propio proyecto personal.

Pues bien, esta educación en valores exige el compromiso de todos los agentes educativos, ya sean la familia, el profesorado, lugares de ocio, etc., para acometer con eficacia la construcción de una sociedad intercultural. Una educación a través de la cual se puede favorecer la convivencia en la multiculturalidad. El reto es grande en esta sociedad compleja y globalizada en la que vivimos. Pero no por ello resulta alentador hasta lograr como afirma Bruno Ducoli: *“unir sin confundir y distinguir sin separar”* (cit. Abderrahmane Essaadi, 2006, p. 117).

Pero ¿qué valores queremos para nuestra sociedad multicultural?, ¿qué valores debe desarrollar la educación?

Hablar de valores nos lleva a considerar aquellos que establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que nos sirve de base para todo sistema educativo. En su artículo 26.2 dice: *“La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo (de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*. En consecuencia, cualquier sistema educativo debería garantizar dichos valores, que se identifican con los propósitos conceptuales y pedagógicos de la educación intercultural.

Profundizando en los valores que se desprenden de esta Declaración hay que destacar que se pone el acento en la **comprensión y tolerancia**, pero entendemos que no vale cualquier tipo de tolerancia si solo se reduce al mero hecho de soportar las diferencias, entonces tolerar no entraña necesariamente la aceptación. Es por lo que como señala Elzo (2004) es preciso lograr una tolerancia activa que supone el respeto profundo al otro, una actitud de comprensión hacia el diferente desde sus parámetros personales, sociales y culturales. Se trata de empatizar, de “ponerse en el lugar del otro” y que se incardina inexorablemente con el respeto, la aceptación y el reconocimiento.

Igualmente, otros valores quedan explicitados en la misma Declaración de los Derechos Humanos, nos referimos a los valores de la **solidaridad y de la cooperación**, entendidos como la unidad de esfuerzos como vía única para un bien común (Soriano, 2011). En este sentido, Camps (1996, p. 32) nos aproxima a la definición de solidaridad como *“el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y necesidades”*. Una solidaridad que requiere un comportamiento ético y responsable porque como bien señala Coll (2009) la solidaridad significa reconocimiento, respeto, colaboración y ayuda. Porque, consideramos que la educación debe favorecer la cultura de la solidaridad y para su consecución se ha de caminar, actuar, sin acción no

hay avance hacia un comportamiento ético y responsable. O como afirma Elzo (2004), es preciso dar un salto de la tolerancia activa a la solidaridad.

Inexorablemente a los valores de tolerancia y comprensión surge otro valor a considerar, nos referimos a la **justicia social** entendida por Soriano (2011, p. 86) como la búsqueda del equilibrio social. Para Grant (2009) la justicia social entraña una serie de atributos que tienen por finalidad la eliminación de la opresión y dominación institucionalizada, mientras que para Fraser (1997) la justicia social contribuye a reconocer a aquellos grupos culturalmente definidos. Esta justicia social reclama el valor del pensamiento crítico pues sin él muchos de los valores anteriormente expuestos no se manifiestan. Si nos aproximamos a la acepción que ofrece Soriano (2011, p. 86) significa aquellos *“procesos intelectuales que de forma activa y hábil conceptualizan, aplican, analizan, sintetizan y evalúan la información reunida por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación a medida que guía la opinión y la acción”*.

En definitiva, asumir la heterogeneidad que conlleva la diversidad cultural afianza los derechos humanos. A tal fin, se recoge la interpretación de los derechos humanos que realiza Shirin Ebadi, la ganadora del Premio Nobel de la Paz en 2003, que recoge excepcionalmente, la significación de los **valores universales**:

- *Los derechos humanos encarnan los valores fundamentales de las civilizaciones humanas.*
 - * *Las personas son diferentes, al igual que sus culturas.*
 - * *Las personas viven de diferentes formas y por igual difieren las civilizaciones.*
 - * *Las personas se comunican en una variedad de lenguas. Las personas se rigen por diferentes religiones.*
 - * *Las personas llegan al mundo de diferentes colores y son muchas las tradiciones que matizan sus vidas con diversos tintes y tonalidades. Las personas se visten de maneras diferentes y se adaptan a su entorno de diversas formas.*
 - * *Las personas se expresan de manera diferente y asimismo su música, su literatura y su arte reflejan modos diferentes.*

Pero a pesar de estas diferencias, todas las personas tienen un único atributo en común: todas ellas son seres humanos, nada menos, nada más. Y no importa cuán diferentes sean, todas las culturas comparten algunos principios:

- *Ninguna cultura tolera la explotación de los seres humanos.*
- *Ninguna religión permite la matanza de inocentes.*
- *Ninguna civilización acepta la violencia o el terror.*
- *La tortura es aborrecible para la conciencia humana.*
- *La brutalidad y la crueldad son detestables en cualquier tradición.*

Dicho más escuetamente, estos principios compartidos por todas las civilizaciones reflejan nuestros derechos humanos básicos. Estos derechos son atesorados y cuidados por todos, en todas partes. Así, la relatividad cultural no se debería utilizar nunca como pretexto para violar los derechos humanos, puesto que estos derechos simbolizan los valores más fundamentales de las civilizaciones humanas.

La Declaración Universal de Derechos Humanos es necesaria universalmente, es aplicable a Oriente tanto como a Occidente. Es compatible con cualquier religión. El no

respetar nuestros derechos pone en riesgo nuestra humanidad. Evitemos destruir esta verdad esencial, pues si la destruimos, los débiles no tendrán lugar alguno al que recurrir.

De modo que, si queremos transitar por una sociedad democrática, es preciso impulsar el tejido intercultural de nuestra sociedad. El respeto a los derechos humanos se intercala no solo dentro de una democracia política sino también en el ámbito de la democracia cultural y educacional (Magendzo, 1996).

Pero ¿cómo podemos implementar y mejorar los valores universales y transculturales en el sistema educativo?

La idea es promover la acción en el alumnado convirtiéndolo en coproductor de estos valores a fin de evitar que sea sujeto receptor pasivo que debilitaría su asimilación, porque la mera información no se traduce en formación del individuo. Nos sumamos a Tenti (2008) cuando enfatiza que nuestros jóvenes deben desarrollar competencias expresivas para conseguir personas autónomas. Esta competencia dota de recursos necesarios para buscar y expresar con palabras sus sentimientos, sus deseos, sus necesidades y demandas. Asimismo, debemos facilitar experiencias democráticas en el ámbito escolar. Todos los derechos se aprenden a través de la experiencia y las prácticas escolares deben procurar situaciones de participación, de comunicación, de horizontalidad. La escuela es un buen escenario para proveer de contextos sociales que faciliten la crítica ante aquello inmoral, injusto o inaceptable.

La escuela propone Soriano (2011, p. 89) debe ofrecer a los jóvenes conceptos y teorías de la democracia y de los valores que se han construido en las sociedades a lo largo de la historia. Este ideal puede hacerse realidad con la educación intercultural porque ésta *“nos fuerza a repensar y rearticular los propósitos de la educación en una sociedad globalizada. Lejos de ver la educación como una máquina para entrenar para la economía de mercado libre, la Educación Intercultural es un compromiso con el entendimiento intercultural, con la ciudadanía intercultural, con los derechos humanos y la justicia social; la Educación Intercultural se presenta como contrapunto al mercadeo de personas en un mundo globalizado”* (Grant, 2009, pp. 46-47).

La educación es el mejor medio que tiene una persona para su formación y desarrollo, permitiendo incrementar la calidad de vida y al aumento del bienestar individual, de la convivencia y la solidaridad (Sáez, 2006). Al respecto, Kant (1983, p. 31) señala que *“únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”*.

Sin duda, la educación es uno de los medios más importantes para valorar y respetar la diversidad cultural presente en nuestras sociedades postmodernas. Asimismo, resulta ser un mecanismo eficaz para luchar contra posiciones discriminatorias por lo que contribuye a generar competencias interculturales.

Pero haciéndonos eco de las palabras de Sáez (2006, p. 60), la educación intercultural es una empresa humana compleja. Entendiendo por empresa a todo *“proyecto, a organización, a reto, a grupos que pretenden mejorar y optimizar las relaciones entre personas culturalmente diversas”*. Esta definición privilegia el término relaciones, en el sentido que otorga Maturana (1996, p. 33) cuando señala que *“el ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social. Lo genético no determina lo humano, sólo funda lo humanizable. Para ser humano, hay que*

crecer humano entre humanos. Aunque esto parezca obvio, se olvida al olvidar que se es humano sólo de las maneras de ser humano de las sociedades a que pertenece”.

Indudablemente cuando pensamos en educación intercultural estamos reflexionando sobre la educación en el sentido de relacionar ver, conocer, sentir y vivir los significados que nos ofrece la cultura. Porque la educación desempeña un papel fundamental en la construcción del interculturalismo. La educación *“es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”. La educación es uno de los instrumentos para promover y proteger la identidad cultural. La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado”* (Tourijnán, 2004, p. 27).

Así que toda mejora de la educación conlleva un reconocimiento hacia la diversidad cultural como valor y riqueza. Es decir, la educación es la piedra angular de la interculturalidad desde la perspectiva de que favorece que cada cultura se transforme en todas las demás enfrentándose a los fundamentalismos y nuevas tiranías de identidades o guetos culturales excluyentes (Sáez, 2006, p. 61).

Coincidimos con Braslavsky (2004, p. 37) cuando defiende que no siempre la educación entraña progreso. Esta autora afirma que tenemos demasiados ejemplos donde la educación no es siempre garantía de progreso porque: *“El siglo XX ha dejado como herencia 180 millones de personas muertas por otras personas. Muchos de los líderes y de los dirigentes de la mayoría de esas matanzas fueron personas altamente educadas. Pero, además, en algunos lugares donde ocurrieron genocidios execrables los sistemas educativos y las escuelas fueron corresponsables de la creación de un sistema de legitimación de esos genocidios”.*

Sin embargo, a pesar de esta realidad somos de la opinión de que la educación favorece el progreso personal y social de cualquier individuo. Por lo que es una garantía de la interculturalidad a partir del encuentro con otras culturas desde el diálogo plural, crítico y respetuoso. Una educación de calidad pasa por formar personas con capacidad crítica para vivir en una sociedad multicultural que genere la creación de espacios de confrontación para adquirir conocimientos, aptitudes y actitudes para aprender y avanzar en la interacción intercultural.

La propia interacción entre culturas es un hecho educativo en sí mismo en tanto que, la educación constituye *“el lugar idóneo donde trabajar para que todas las personas asuman sus múltiples pertenencias o identidades y conciliar la necesidad de abrirnos francamente y sin complejos a culturas diferentes”* (Soriano, 2004). Consecuentemente, la educación ha de verse como *“el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables”* (Lipman, 1997).

De un modo gráfico Sáez (2006, p. 63) expone que siempre que se invita a la educación a compartir mesa y mantel en la vida con nosotros, ésta acude y permanece. Y es que tal y como se expresa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26.2: *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las*

naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. Resulta clarificador que este artículo defiende expresamente que la finalidad fundamental de la educación está relacionada con el desarrollo personal y la afirmación de la identidad cultural, pero favoreciendo la relación entre culturas.

La noble tarea de la educación permite adquirir el conocimiento propio y de los demás. Es por lo que educar es algo más que incorporar conocimientos, conlleva en palabras de Novak (1998, pp. 28-29) *“la adquisición de conocimientos (aprendizaje cognitivo), la modificación de las emociones y los sentimientos (aprendizaje afectivo) y la mejora de la actuación o las acciones físicas o motrices (aprendizaje psicomotor), que incrementa la capacidad de la persona para entender sus experiencias”*.

Estos múltiples aprendizajes, orientados hacia la educación intercultural, revelan que la mayoría de las personas tenemos una gran tarea por delante. Necesitamos una base conceptual, pero al mismo tiempo, esta debe ir acompañada de un sustrato que promueva una acción educativa para nuestros sentimientos y nuestras acciones. Así, conocer, sentir y actuar conforman un magnífico *continuum* para construir una educación intercultural. Es decir, la diversidad cultural permite avanzar hacia los tres tipos de aprendizaje, anteriormente señalados por Novak.

Confirma Sáez (2006) que *“el futuro está en manos de la educación (...) Si se trata de construir una sociedad plural y al mismo tiempo cohesionada, integradora y solidaria, hay que incluir necesariamente la educación”* (p. 65) y nosotros añadimos, que esa educación pasa de forma insoslayable por la educación intercultural. En este sentido, nos sumamos a la afirmación de Sáez (2006) cuando defiende que *“la educación intercultural es simplemente la educación de hoy, la única educación posible”* (p. 65).

Una educación intercultural es una buena alternativa para nuestra sociedad respetuosa, con las personas y su diversidad que permite vencer las actitudes racistas, discriminatorias y excluyentes en aras de un discurso basado en el diálogo, en el entendimiento y en la interacción, que tiende puentes y une las orillas de uno y del “otro”. Se trata de aprender el lenguaje del otro juzgándolo desde sus propios parámetros, es decir, no en relación a uno mismo sino en relación con él.

Encontramos numerosos documentos institucionales que abordan la defensa de la diversidad cultural. Como muestra recordemos la Declaración del Consejo de la Unión Europea, de los gobiernos de los Estados miembros, del 16 de diciembre de 1997, sobre el respeto a la diversidad y la lucha contra el racismo y la xenofobia. En este documento se recogen algunas propuestas que podemos asumir en el ámbito educativo (Vera, Muñoz, Buxarrais y Merino, 2002, p. 143):

1. Las actitudes racistas y xenófobas constituyen un elemento desestabilizador para la cohesión social.
2. La diversidad y el pluralismo se consideran como un elemento de enriquecimiento y como una señal de identidad europea.
3. Una de las funciones destacables de los sistemas educativos es fomentar el respeto de todas las personas independientemente de sus orígenes culturales.
4. Mejorar el conocimiento de la diversidad cultural europea y eliminarse los estereotipos.
5. Una forma de medir la calidad de los sistemas educativos en una sociedad pluralista es ver su capacidad para posibilitar la inserción social del alumnado.

6. Los sistemas educativos deben fomentar una educación con valores que generen actitudes solidarias, tolerantes, democráticas y de respeto de los derechos humanos.
7. Adoptar iniciativas que incentiven la cooperación entre los centros educativos y sus comunidades locales.
8. Apremia la formación del profesorado en todos estos aspectos.

En la misma línea, la ponencia de la UNESCO (1997, cit. Sáez, 2006) sobre la educación refuerza la idoneidad de una educación intercultural, configurándola como principio axiomático de toda educación, entendiendo que lo primordial es percibir al otro como persona antes que como ser cultural, descubriendo las diferentes expresiones culturales como parte de la comunidad humana universal:

“La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir, cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista, y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas. Por tanto, las personas deberían comprender y respetarse mutuamente y negociar en pos de la igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos” (p. 67).

Estas reflexiones nos aproximan a repensar la educación hoy, como reza el título del capítulo que nos ocupa. Se trata de abogar por una integración de la población de origen inmigrante en nuestra sociedad, pero pretender que sean los centros educativos los que posibiliten únicamente la integración de este alumnado no es más que una utopía. Ahora bien, la escuela sí puede convertirse en el marco idóneo en el que *“es posible organizar un proceso deliberado y sistemático, orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia”* (Yurén, 1995). Para lograrlo es necesario implementar cambios sustanciales en las estructuras del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado. Se trata de superar las inercias del sistema excesivamente burocratizado y deudor de una respuesta adecuada a una sociedad compleja, mestiza y en continua transformación.

Se hace indispensable introducir nuevos contenidos que reflejen los problemas sociales: discriminación, intolerancia, exclusión social, inmigración, multiculturalismo, etc. para dotar a la escuela de una función más allá de simple transmisora de ciertos “saberes” sino orientada para la vida.

Se hace necesario incluir presupuestos antropológicos y éticos diferentes a los actuales, porque estamos instalados en una educación identificada con los resultados académicos y con el éxito profesional.

Pero la educación es algo más que un modelo profesional y academicista ya que afecta a todas las dimensiones de la persona, presupone el alumbramiento de algo nuevo (Ortega, 2007, p. 38). En este sentido, la pedagogía adolece de una profunda reflexión sobre lo que sucede en nuestras aulas y su relación con el contexto social donde se

inscriben. Se hace necesaria una pedagogía que *“se base más en la importancia del otro, que comience en el otro, en su existencia histórica; que se pregunte por el otro”* (Ortega, 2007, p. 38). Resulta insuficiente educar únicamente en el paradigma tecnológico sin preguntarse por aquello que sucede fuera del centro educativo. No mirar hacia esta realidad es instalarse en un mundo irreal, agotado y adornado de todo artificio en el que renunciamos a educar.

Obviamente, las circunstancias actuales exigen un nuevo lenguaje que conecte con la vida real del alumnado. Entendemos que el componente cognitivo no es suficiente para construir una ciudadanía activa y respetuosa con la diferencia. La confrontación cognitiva (de ideas, creencias, opiniones, etc.) es solo una dimensión de la realidad plural. Las actitudes personales no descansan únicamente en discrepancias cognitivas, sino que se nutren de valores plurales y estilos de vida distintos que guían la propia existencia del individuo.

Estamos convencidos que la pedagogía cognitiva lleva a una práctica educativa planificada y tecnificada en la que los contenidos se controlan, se explican y se justifican sin dejar paso a la afectividad y a la empatía.

Por otra parte, entendemos que la mejor manera de abordar la diversidad cultural es reivindicar una pedagogía de la **alteridad**, que *“sitúe el reconocimiento y la aceptación, mejor dicho, la acogida del otro en el centro mismo de la acción educativa, como condición indispensable para que se dé el acto de educar”* (Ortega, 2007, p. 39).

En el diálogo es algo más que comunicación con el otro de lo que se piensa, es querer compartir no solo ideas sino encuentro en la misma vida. Sin caer en una irracionalidad sentimental, reclamamos en las prácticas educativas una dimensión afectiva que permita tejer un individuo que duda en su “verdad” y que está dispuesto a hacer que la urdimbre de sentimientos se refleje en el contexto educativo.

En el diálogo buscamos al otro en la convivencia y el respeto, condiciones indispensables para vivir en una sociedad plural y multicultural. Esta postura sitúa al profesorado en otro plano frente al alumnado, dicho de otra forma ¿quién es el alumnado para mí como profesor? La respuesta condiciona todas las prácticas profesionales del educador. Preocupa tener que aceptar la realidad que nos cuenta Manen (2003, p. 40): *“Hay muchos jóvenes, sobre todo en nuestros grandes centros de secundaria, que pasan de una clase a otra, de un curso a otro, sin que los profesores ni siquiera les ‘vean’, no conocen sus expectativas ni intereses”*.

Al hilo de esta realidad estimamos la necesidad de otra educación que suponga descubrir al alumnado en otra dimensión basada en su singularidad. Para conseguirlo hace falta mirar con otros ojos, con los del corazón y entonces como afirma Ortega (2007, p. 40): *“educar se convierte en un acto de amor a todo lo que el educando es”*. Es por lo que la relación ideal entre profesorado y alumnado es aquella que refleja una actitud de acogida y de compromiso con el alumnado. Si esta premisa la llevamos al núcleo de la acción educativa, la relación academicista se transforma en una relación ética.

El contexto educativo debería orientarse a dos cuestiones centrales: acogida y responsabilidad, la primera, presupone la aceptación hacia el otro en su realidad singular, como ser cultural e individual. A tal fin, debemos salir de nosotros mismos para cruzar a

la orilla del otro, para ver al otro desde su experiencia, la denominada pedagogía de la alteridad.

Asimismo, educar significa responsabilizarse del otro en su propio proyecto personal en la trama del tiempo inspirada, de nuevo, en la ética de la alteridad y del compromiso. Para la cual la persona se ofrece para cuidar al otro de forma gratuita y responsable. Esta posición implica una nueva forma de percibir y entender la educación que resume acertadamente Ortega (2007, p. 43):

- a) No se puede educar sin amar porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de alumbrar una nueva existencia.
- b) El educador es un amante de la vida que busca en alumnado la pluralidad de formas singulares en las que ésta se puede construir.
- c) El profesorado debe liberar al educando del pensamiento único.
- d) Educar es ayudar a inventar o crear modos “originales” de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura.
- e) Educar es ayudar al nacimiento de algo nuevo, singular, sin menoscabo de respetar una tradición que ha de ser necesariamente reinterpretada.

Defendemos un nuevo modelo educativo que renueve el lenguaje y la praxis. No es tarea fácil ni sencilla, pero convencidos que es la que mejor podemos promover al aunar conocimiento y ética, saberes y atención personal. En donde es posible la comprensión de las ideas y creencias de los otros desde el plano intelectual, pero también desde la dimensión moral (aceptación, respeto, esfuerzo por acoger...), valores que pueden ser impregnados en el alumnado si previamente ha tenido ocasión de experimentar en sí mismo. El alumnado aprende a aceptar, respetar, acoger si anteriormente se ha sentido aceptado, respetado o acogido. Entendemos que esta nueva educación es condición para favorecer la integración de todos en el ámbito escolar y en una sociedad más igualitaria y tolerante.

Consecuentemente, reconocer la diversidad cultural en los centros educativos sienta las bases para construir sociedades interculturales empeñadas en derribar los muros de la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad, la falta de comunicación y de solidaridad (Sánchez Fernández, 2003). Porque *“asumimos que en la educación intercultural la construcción del sujeto es sinónimo de relación e interacción con el otro”* (Santos Rego, 2009, p. 139).

En este sentido, para lograr una convivencia intercultural en los centros educativos, Ortega *et al.* (2003) proponen una serie de requisitos:

- 1) Posibilitar la autonomía del alumnado, lo que se traduce en su capacidad para tomar sus decisiones de forma autónoma.
- 2) Aceptar que los conflictos deben ser resueltos a partir del diálogo para llegar bien hacia un consenso o un pacto de respeto.
- 3) Incentivar aquellas situaciones problemáticas o conflictivas para aprender a expresarnos desde el respeto y reconocimiento a los demás.

En definitiva, se trata de seguir las recomendaciones realizada en el Foro Social para la Integración de los Inmigrantes (2003, cit. González Falcón, 2007, p. 156):

- La realización de cursos para la adquisición de la lengua de enseñanza del país de acogida, con profesorado especializado, sin que derive en una segregación del alumnado culturalmente minoritario.
- La potenciación del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.
- La desburocratización para la escolarización del alumnado de origen extranjero.
- El establecimiento de planes de acogida.
- La transversalidad de los métodos educativos.
- La implementación de un currículum intercultural.
- La formación específica del profesorado que atiende al alumnado culturalmente minoritario y la presencia de figuras especializadas como el mediador/a cultural.
- La participación en acciones comunes de la comunidad educativa. Con especial relevancia a las familias para facilitarles su integración social, así como las de sus hijas/os.

Porque, si en una sociedad tradicional los procesos educativos pueden quedar desconectados de la evolución social, la educación intercultural no puede subsistir sin tener en cuenta la acción social. Es por lo que se precisa del concurso de la sociedad y de la escuela para desarrollar una acción intercultural (Merino y Muñoz, 1998).

3.2. Lo intercultural en las aulas multiculturales

La producción científica y divulgativa desarrollada en torno al adjetivo intercultural ha proliferado en las últimas décadas. Y las evidencias empíricas y reflexión teórica que la acompaña, avanza hacia un consenso acerca de los objetivos que orienta la educación intercultural. No obstante, existe una variedad de perspectivas pedagógicas y de conceptos relacionados con lo intercultural que muestran una falta de consenso al respecto. Asimismo, somos conscientes de que aún la práctica pedagógica intercultural adolece de falta de compromiso y conocimiento, por lo que frecuentemente, su potencialidad queda minimizada.

3.2.1. Definiciones de educación intercultural

La educación intercultural *“sitúa las variables culturales en el centro de toda reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone ayudar a «deconstruir» las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, a luchar contra la «etnización» forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca”* (Aguado, 2003, p. 1).

Habida cuenta, diferentes voces autorizadas nos aproximan a algunas de las **definiciones** de la educación intercultural, destacamos algunas que a nuestro parecer nos parecen relevantes recogidas por Aguado (2008, p.19) de Gorski, (2003) y Banks (1997):

La educación multicultural es un enfoque orientado a la transformación progresiva de la educación que propone una crítica global de las actuales deficiencias, fracasos y prácticas discriminatorias en educación. Se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y globalmente. La

educación multicultural considera la escuela como un espacio imprescindible para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia (Gorski, 2003).

La educación multicultural es al mismo tiempo una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso. Como idea, persigue la creación de iguales oportunidades educativas para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia racial, étnica o de clase social. La educación multicultural trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos a través de un cambio global del entorno escolar, de forma que las diferencias étnicas y culturales presentes en la sociedad se vean reflejadas en las aulas. La educación multicultural es un proceso, porque sus metas son ideales que los profesores y las autoridades educativas deberían tratar de alcanzar constantemente (Banks, 1997).

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad como un todo, que propone un modelo integrado de intervención educativa que afecta a todos los aspectos del proceso educativo de forma que se alcance la igualdad de oportunidades / resultados para todos, la superación del racismo en todas sus formas y manifestaciones y el establecimiento de la competencia y la comunicación intercultural (Aguado, 1995, 2002, 2008) Según esta misma autora (2004) la educación intercultural imposibilita que el fracaso escolar se instale en los centros educativos.

El término interculturalidad es un concepto en gestación, un paradigma educativo emergente y poco sistematizado. Para Díaz López (2003, p. 47):

“Las ideas centrales de esta corriente se hallan en el seno de varias escuelas de sociología (el interaccionismo simbólico, las teorías de la acción inspiradas en la fenomenología, la etnometodología, etc.), de psicología (Piaget, Vygotsky, etc.) y de antropología (Pinxten, Verlot), y además son incluso materia de debate en filosofía política, especialmente entre Rorty y Habermas” (p. 78).

De las reflexiones de esta autora se puede concluir que la interculturalidad se nutre de diversos campos de conocimiento como la educación, la comunicación incluso de un modelo de sociedad basado en unas determinadas relaciones políticas y sociales. Porque el interculturalismo implica comunicación y construcción entre ambos: entre el “yo y el otro”, entre “el otro y yo”. Consecuentemente *“la actitud de la educación intercultural es de autenticidad frente al yo y al yú, de falta de temor a la intersubjetividad que acepta el reto del otro, de lo diferente, de lo diverso” (Sáez, 2006, p. 78).*

La educación intercultural conlleva acercarse al otro para tratarlo como persona y no como lengua, religión o valores distintos (Parekh, 1986, Sleeter, 1991, Perry y Fraser, 1993). Solo así estaremos en disposición de conocerlo y reconocerlo porque *“el otro, diferente y diverso nos exige ser reconocido, no por sus ideas y creencias, sino por lo que es; más allá de cualquier razón argumentativa, el otro se nos impone por la inmediatez de su rostro, por la dignidad de su persona” (Ortega y Mínguez, 2001, pp. 71-72).*

De lo que se desprende que la perspectiva intercultural implica un conjunto de acciones que promueven la interacción cultural en condiciones de igualdad, respeto a las diferencias para convertirlas en fuente de desarrollo para todo el alumnado. Por lo que se trata de una propuesta pedagógica opuesta a la marginación y asimilación de las minorías.

En suma, una propuesta que reconoce y valora la diversidad cultural presentes (Quintanilla, 1998).

Por su parte, Campani (1992) refiere la interculturalidad como la posibilidad que *“consiste en ayudar a los alumnos a captar (agarrar) el código que permite el acceso al universo del otro (historia, modo de pensar, símbolos, valores) -una vez entrenados en el código del otro, se puede regresar al propio, enriquecidos por el cambio”* (p. 13).

3.2.2. Claves de la educación intercultural

La opción de la educación intercultural conecta con el denominado **pluralismo intercultural**, entendido como, *“la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social”* (Giménez, 2003, p. 13). Y esta heterogeneidad puede abarcar diferentes ámbitos territoriales, estados, países, regiones, municipios incluso escuelas. Sáez nos presenta algunos de sus principios fundamentales (2006, pp.79-80):

1. La diversidad cultural es positiva por enriquecedora, de lo que se desprende que hay que respetarla, aprovecharla y celebrarla. Lo que la autora denomina “celebración de la diferencia”.
2. El derecho a la diferencia que ofrece el pluralismo cultural viene a enriquecer los derechos humanos, en marco de la denominada ciudadanía diferenciada.
3. El derecho al reconocimiento del otro si inscribe en el desarrollo de los valores y virtudes de una sociedad democrática.
4. Es una apuesta por la inclusión, en contra de la discriminación, la segregación, el sectarismo, la eliminación del otro, el asimilacionismo que niega la identidad del otro.

Convenimos que el pluralismo cultural se basa en la interacción, en la reciprocidad, en la diversidad cultural como enriquecimiento, donde *“ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia ni por adquisición de la cultura dominante ni por abandono de la original (modelo asimilacionista)”* (Díaz López, 2003, p. 39).

Por lo que la variedad, heterogeneidad y el dinamismo siempre resultan mejor y más realistas frente a la uniformidad, homogeneidad e inmovilismo. Cada grupo cultural es único y valioso para ofrecer, interactuar o comunicar. Pero la convivencia exige un clima de compromiso y de promoción de todos, sean autóctonos o inmigrantes, solo así se logrará un “nosotros común” donde el otro es reconocido, aceptado y valorado.

Por otra parte, cualquier interacción ocasiona integración. Pero qué entendemos en contextos multiculturales por **integración**. Ruiz Lobera (2004, p. 89, cit. Sáez, 2006) que generalmente, se le aplica cuando no se percibe que alguien es distinto a los demás. Aunque este autor puntualiza que se habla de integración intercultural *“cuando hay identificación con la cultura de origen e interés y valoración hacia los nuevos grupos que se encuentra en la sociedad receptora o en la nueva cultura”* (p. 83). De dicha definición se desprende que los individuos siguen manteniendo sus señas de identidad y al mismo tiempo interaccionan positivamente con la cultura del país de acogida. Es entonces cuando las culturas *“se desdibujan al encarnar ahora en personas que pertenecen a dos*

mundos o que cuentan con dos comunidades de referencia, las cuales desde fuera pueden parecer mundos distintos y separados, pero se muestran reunidas en la experiencia, en la identidad de las personas integradas en una cultura y que conservan conciencia de proceder de otra. He aquí la magia de la comunicación intercultural” (Ruiz de Lobera, 2004, p. 91).

Por su parte, García Roca (2002, cit. Sáez, 2006, pp. 84-85) propone una serie de **principios** para que pueda darse de manera efectiva la integración intercultural:

1. Reconocimiento en cada persona de su propia consistencia e identidad, nadie sufre discriminación ni restricción, sino que todos intercambian y salen enriquecidos de sus intercambios.
2. Valoración del derecho a la diferencia entre las culturas y su relación entre ellas.
3. Implica tres premisas: a) su carácter bidireccional; b) se sostiene sobre la convivencia; y c) su carácter de integralidad.
4. Se sustenta en el encuentro y en la comunicación y en el intercambio, lo que supone cambios tanto entre los autóctonos como alóctonos, entre el país de origen y el país de acogida.
5. La coexistencia se transforma en convivencia. Las culturas influyen unas a otras y de esta conexión surge una cultura común, un proyecto común, dinámico y cohesionado.
6. Se reconoce la interdependencia de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.
7. La integración se construye a través de la implicación y el compromiso, mientras que la asimilación se impone.

Por todo lo afirmado anteriormente, podemos deducir que la educación no se plantea como un conjunto de presupuestos pedagógicos a aplicar en aquellos centros educativos con presencia de minorías culturalmente minoritarias. Puesto que, como afirma Carbonell (2000) si uno de los objetivos es conseguir es que el colectivo de miembros perteneciente a la cultura mayoritaria pueda aceptar a los “otros” como iguales (colectivo minoritario), claramente, la educación intercultural es para todos.

El mismo autor, señala que la piedra angular es conseguir que el grupo culturalmente mayoritario inicie cambios para favorecer unas relaciones interculturales en el plano de la igualdad. Ello supone no solo conocer y respetar otras culturas, sino implicarse en la creación de espacios comunes que garanticen la igualdad de derechos y de oportunidades para todos.

El respeto a todas las personas y sus ideales no debe ser incompatible con la discrepancia en las ideas o el desacuerdo hacia ciertas costumbres. La clave está en no realizar generalizaciones e interpretaciones sesgadas. Podemos criticar abiertamente alguna tradición que sea incompatible con los derechos humanos, pero no por ello, pretender demonizar o rechazar todas las costumbres vinculadas a un grupo cultural determinado.

Pero estas actitudes críticas también deben explicitarse hacia la propia cultura, con el fin de evitar caer en modelos asimilacionistas y etnocentristas. Ciertamente, la educación intercultural.

Por tanto, la educación intercultural precisa voluntad de ambas partes para crear un espacio común de convivencia, de diálogo, de respeto y donde el principio de integración se presente sin matices. Ahora bien, en la apuesta por una integración intercultural, es preciso tener en cuenta que la comunicación entre culturas supone, no solo un cambio entre las culturas, a modo de hibridación, sino que entraña la posibilidad de realizar un cambio en las personas en ambas direcciones. En esta necesidad la educación intercultural juega un papel relevante que orienta los esfuerzos no solo sobre la población culturalmente minoritaria sino sobre todos, puesto que la interculturalidad no es solo de grupos inmigrantes y étnicos puntuales. Por lo que la sociedad mayoritaria debe también ser protagonista de este cambio. Puesto que como afirma Giménez (2003), la aportación del interculturalismo está *en su énfasis en el terreno de la interacción* entre las personas culturalmente diferenciadas. El núcleo de la educación intercultural se halla en *“el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios éstos ya asumidos en el ideario pluralista”* (2003, p. 18, cit. Sáez, 2006, p. 87).

La perspectiva intercultural lo que propone es abordar la relación entre las diferentes culturas más allá de concretar una determinada cultural, lo que supone una interacción y aprendizaje mutuo situando la convivencia entre distintos en el centro de interés. Giménez (2003, cit. Sáez, 2006, pp. 88 y 90) sintetiza la delimitación conceptual entorno a la multiculturalidad e interculturalidad que recoge la Tabla 13:

Tabla 13. *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta terminológica y conceptual.*

Fuente: Giménez, 2003, cit. Sáez, 2006, pp. 88 y 90.

Plano Fáctico o de los Hechos LO QUE ES	MULTICULTURALIDAD = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas...
Plano Normativo o de las Propuestas sociopolíticas y éticas LO QUE DEBERÍA SER	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia de la diversidad • Principio de Igualdad • Principio de Diferencia • Principio de Interacción Positiva • Principio de Identidad Personal y Cultural
	Modalidad 1	Modalidad 2

	PLURALISMO CULTURAL

En esta tabla se puede intuir que la pluralidad cultural queda integrada por la multiculturalidad y la interculturalidad, las cuales comparten los principios de igualdad y de diferencia, aunque el interculturalismo amplía con dos nuevos principios referidos a la *interacción positiva* e *identidad personal y cultural*.

En relación al principio de *interacción positiva*, Sáez (2006) plantea tres indicadores que lo sustentan. Nos referimos al *principio de ciudadanía* que implica el reconocimiento de los derechos humanos y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos; el *principio del derecho a la diferencia*, que requiere el respeto a la identidad y, por último, el *principio de unidad en la diversidad*, entendida como una unidad asumida por todos de manera voluntaria.

Otro de los principios base es el de la *identidad personal y cultural*, identificada con la posibilidad de que la pertenencia a un determinado grupo cultural no excluye poder compartir los valores de otros grupos culturales. Esto significa que la identidad puede tener “una *dimensión opcional, o sea, dentro de las diversas identificaciones o identidades múltiples, las personas pueden elegir qué prioridad asignarle a una con respecto a otra dependiendo de lo cambios y de las circunstancias. La identidad no es una dinámica en la que se pierde por un lado lo que se gana por el otro, como si al sumar más de una identidad le restásemos a la otra*” (Sáez, 2006, p. 91), que favorece la tolerancia y minimiza los fanatismos, es decir, se puede tener múltiples identidades.

Actualmente conviven dos posiciones extremas, como señala Maalouf (2002, p. 53), una de ellas es considerar al país de acogida “*como una página en blanco en la que cada uno puede escribir lo que le apetece —o todavía peor— como un terreno indefinido en el que todo el mundo puede instalarse con armas y equipaje, sin modificar nada las actitudes y las costumbres propias. La otra concepción extrema es la que considera el país de acogida como una página ya escrita e impresa como una tierra con leyes, valores, creencias y características culturales y humanas ya fijadas una vez por todas, y en la cual los inmigrantes no tienen más remedio que adaptarse. Ambas concepciones me parecen igualmente poco realistas, estériles, peligrosas (...). El país de acogida no es una página en blanco ni una página acabada, sino una página a medio escribir*”.

Lo deseable es que en el desarrollo de la identidad personal y cultural exista una interacción mutua entre los individuos, sean cuales sean sus señas de identidad. En este sentido, Maalouf (2002, p. 56) lo refiere acertadamente:

“*Con este espíritu me gustaría decirles, primero a los “unos”: “cuanto más os impregnéis de la cultura del país de acogida, tanto más podréis fecundarla con la vuestra”, y después a los “otros”: “cuanto más perciba un inmigrado que se respeta su cultura de origen, más se abrirá a la cultura del país receptor” (...). En el fondo, se trata de un “contrato moral”, en el que las partes integrantes ganarían al precisarse en cada situación particular: ¿qué es lo que, en el país de acogida, constituye el bagaje mínimo que toda persona ha de asumir, y qué es lo que legítimamente puede discutirse o, incluso, rechazarse? Lo que vale igualmente para la cultura de origen de los inmigrantes: ¿qué componentes culturales merecen seguir siendo transmitidos en el país de adopción como algo de gran valor, y qué otros deberían dejarse “en el vestuario”?*”.

Es por lo que la identidad personal y cultural exige la promoción de la empatía evitando la catalogación de las personas por su lengua, religión o su referente familiar solo así se da legitimidad a las diferencias y la integración. Esta realidad nos conduce a un proceso de fortalecimiento del interculturalismo en detrimento del multiculturalismo, es decir, “menor consideración de que los límites culturales son inmutables” y por tanto dinámicos. Pérez (2003, p. 51) comenta que *“las perversiones interculturales tienen su origen, en buena medida, en el desconocimiento y la ignorancia de los otros, de los distintos, de los que no son como nosotros”*.

La perspectiva intercultural plantea una sociedad en el que todas las culturas tienen cabida y ninguna cultural tiene la exclusividad. Quien defiende la interculturalidad se refiere *“necesariamente a interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad..., reconocimiento de valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo... de las interacciones entre las diferentes culturas”* (Touriñán, 2005, p. 1407).

El término intercultural esconde múltiples significados que es preciso descubrir. Para Cohen-Emerique (1993, p. 117) *“la interculturalidad concierne a todo proceso de interacciones entre individuos, de encuentros entre culturas”*. Por lo que la interculturalidad se asocia al contacto entre el “yo” y el “otro”, a la interacción consciente y perseguida. Y es que *“todas las culturas tienen una visión concreta de la realidad y todas tienen diferentes grados de verdad —y también de ignorancia, pues toda cultura es mejorable—. Esta verdad hay que descubrirla y reconocerla. La educación va a favorecer esta labor”* (Sáez, 2006, p. 102).

La educación intercultural encuentra su antítesis en la balcanización cultural que traducido al contexto educativo presenta las siguientes características (Prats, 2001): a) permeabilidad reducida, con pocos intercambios culturales de miembros de un grupo a otro; b) identificación personal asociado a los lazos individuales con el grupo; c) deseo de mantener los privilegios de poder adquiridos por el grupo dominante, lo que determina la presencia de vencedores y vencidos.

Por el contrario, una educación intercultural se sustenta en la diferencia, en la pluralidad y diversidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Es por lo que la educación intercultural va dirigida a todos, y no solo a los grupos minoritarios culturales, manteniendo un enfoque integrador y global en el que se promueve tanto el conocimiento como la tolerancia intelectual y cultural. Ya Aguado, al referirse a la educación intercultural (1991, 90) lo expresaba de la siguiente manera:

“una tendencia reformadora en la práctica educativa y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada”.

En este planteamiento pedagógico intercultural, Merino y Muñoz (1995) proponen una serie de principios que deben regir toda acción educativa intercultural: a) los principios antropológicos, referidos a la identidad personal y cultural, el diálogo y la diversidad; los principios epistemológicos relacionados con los valores comunes existentes en las distintas culturas y, por último, los principios praxiológicos y tecnológicos, como los programas educativos viables y eficaces.

Haciéndonos eco de los principios anteriormente señalados, cabe aclarar que el concepto diversidad e identidad cultural generan una simbiosis en el espacio intercultural en el que es posible la conciliación. Como afirma Colom (1992), la identidad cultural se identifica con la conciencia subjetiva de pertenencia a un colectivo o cultural. Cualquier individuo es un cúmulo de relaciones intrínsecas con otros individuos. En este sentido, como afirman Abdallah-Pretceille y Porcher (1996, p. 50): *”yo estoy inscrito en una constelación de sujetos y mi identidad no sería tal sin la construcción de los otros. Yo me hago a mí mismo, pero en medio de los otros y por los otros. La condición fundamental para que yo sea un sujeto es que todos los otros lo sean también.*

La propuesta intercultural implica tres modos simultáneos de ver la realidad (Sáez, 2006, p. 107):

- a) Conocimiento de la propia cultura y relativizar los valores propios.
- b) Fomento de la empatía para poder comprender la cultura del otro.
- c) Consenso para la construcción común de una nueva representación de la realidad.

Conocer la cultura de origen conlleva, desde la perspectiva intercultural, cuestionar los presupuestos de la propia cultura, de todas las culturas, y no solo de las minoritarias. Para crear un espacio de acercamiento y reconocimiento basado en un diálogo plural y claro, sin recrearse en la diferencia por la diferencia sino en la diferencia como reflejo de la autenticidad personal de cada individuo.

Ahora bien, no se puede reducir la educación intercultural a poner el acento en las diferencias culturales, no se trata de realizar de forma reiterada una exaltación de las diferencias. Es lo que consideran autores como Jordán, Ortega y Mínguez (2002) caer en una visión demasiado culturalista de la identidad. Dichos autores lo argumentan al considerar que esta perspectiva ocasiona la cosificación de la persona en su grupo cultural referencial supuestamente estable, sobrevalorando la diferencia en detrimento de la interacción, e incluso critican una pretendida tolerancia que conduce en la práctica a un racismo culturalista que excluye al otro.

Lo que sí resulta sustantivo de la educación intercultural no es tanto la diferencia, que lo es, como la búsqueda de un espacio de encuentro, el intercambio, donde prevalece el diálogo genuino y abierto. Es decir, la relación intercultural entre personas, la comunicación, porque nadie puede apreciar a los demás si no hay contacto y conocimiento mutuo. Ciertamente, la interacción resulta ser un hecho educativo en sí mismo porque al comunicarnos con el otro, culturalmente diverso, estamos reconociendo nuestra propia identidad (Sáez, 2006, pp. 109-110).

Para fundamentar más adecuadamente esta idea, recogemos una cita de Díaz Estrada (1998, p. 98, cit. Sáez, 2006, pp. 110-111) donde se defiende que conocer al otro favorece el conocimiento de uno mismo:

“El encuentro con el desconocido, con el extranjero, no sólo nos permite captar lo específico de nuestra identidad, por contraste y por comunicación, sino que nos capacita para tomar distancia selectiva de ella, es decir, para crecer. Estamos condenados a la libertad, pero ésta se da por mediación de las relaciones con los otros. Al comunicarnos con el otro, nos autocomunicamos con nosotros mismos, tanto en un plano cognitivo (adquirimos un nuevo conocimiento sobre nuestra personalidad), como afectivo y sensitivo. La dinámica de crecientes encuentros interpersonales no sólo marca

la distancia progresiva —que no la negación— respecto de la familia, la patria local y nacional, la educación asimilada y los valores recibidos, sino que posibilitan el “conócete a ti mismo” de la tradición socrática, que se da relacionamente, no por mera introspección. Al comunicarnos con el otro percibimos nuestra propia identidad”.

Por lo que, para el Consejo de Europa, la educación intercultural, es la única posible. Aquella que capacita para vivir interculturalmente en un mundo multicultural. Es la única encaminada a cultivar una serie de actitudes, aptitudes y conocimientos en la sociedad actual mediante los valores de tolerancia, empatía, rechazo de prejuicios, reconocimiento, aceptación... Algunos consideraran que se trata de una propuesta utópica y difícil viabilidad, nadie dijo que fuese tarea fácil, pero se trata de un reto necesario si queremos evitar sociedades homogéneas, pensamiento único, segregación y marginación.

Como señala Díaz López en una amplia cita (2003, p. 51): *“las bases de la interculturalidad prefiguran la posibilidad de nuevos constructos sociales en los que la diferencia no sea equiparada a lo negativo, ni la uniformidad se corresponda con lo positivo. El binomio diferencia/igualdad es, así, objeto de una nueva lectura. Por un lado, la diferencia es reconocida como un valor enriquecedor de nuestras manifestaciones culturales, históricamente originadas, desarrolladas y modificadas, y como un derecho de los individuos y los grupos a situarse en cada contexto social. Por otro, la igualdad se representa como un derecho a la no discriminación de individuos y grupos en la construcción de su propia identidad y en el disfrute de los derechos y asignaciones que les corresponde, independientemente de su adscripción cultural o de grupo”.*

La enseñanza de la **educación intercultural** entraña una serie de rasgos que Nieto (2011, p. 27) identifica con los siguientes: 1) socialmente justa; 2) antirracista y sin prejuicios; 3) ventajosa a todos y no solo a aquellos catalogados como “diferentes” y “minoritarios”; 4) respetuosa con la identidades, experiencias y valores culturales del alumnado.

Características todas ellas estrechamente ligadas con la igualdad y la educación. A juicio de la misma autora, la educación intercultural presenta las siguientes premisas (2006, pp. 29-35):

* La educación intercultural no debe implicar solamente la reafirmación de la cultura y el lenguaje, que en demasiadas ocasiones en nuestros centros se reduce a jornadas culturales anecdóticas, sin reflexionar acerca de otras cuestiones como las desigualdades. La misma autora, afirma que puede resultar útil conocer el ámbito lingüístico y cultural de un determinado grupo, pero abordándolo desde una posición crítica como justicia social. En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Weinberg (1982, p. 7) que denuncia:

“La mayoría de materiales multiculturales llevan el carácter distintivo cultural de diversos grupos y poco más. Casi nunca hay atención duradera a la fea realidad de la discriminación sistemática contra el mismo grupo que también utiliza ropa pintoresca, juguetes fascinantes, cuentos de hadas encantadores y comida deliciosa. La respuesta a ataques racistas y difamación también es parte de la cultura del grupo estudiado”.

* La educación intercultural debe confrontar las realidades institucionales. Referido a conocer la historia de la diferencia e inmigración de una sociedad concreta que suponen *“desafiar las estructuras de desigualdad institucional, las políticas y prácticas de las*

escuelas y, en última instancia, de la propia sociedad” (Nieto, 2011, p. 31). Se trata de reconocer la historia de las desigualdades y exclusión, así como, la historia de los beneficios de la inmigración. Esta autora, va más allá, y defiende, no tanto la promoción de la sensibilidad de la mayoría hacia las minorías culturales, sino aprender a denunciar la superioridad y arrogancia de la mayoría cultural.

* La educación intercultural contradice la asimilación por considerarla perjudicial para las personas y sus comunidades, perjudica igual a los individuos que a sus comunidades. Portes y Rumbaut (2001, p. 274) apuntan que *“los niños que aprenden la lengua y la cultura de su nuevo país sin perder los del viejo tienen una comprensión mucho mejor de su lugar en el mundo”*, y consecuentemente, se enriquecen y enriquecen a la población culturalmente mayoritaria.

* La educación intercultural integra a todos, puesto que si la orientamos solo hacia los grupos minoritarios culturalmente estaremos defendiendo un programa de compensación y los grupos culturalmente mayoritarios crecerán con esta visión paternalista hacia el minoritario desde la óptica de la superioridad. Se trata de aprender todos, modificando las concepciones de los distintos colectivos que conforman la realidad multicultural. Los minoritarios, a desprenderse de su identificación con la inferioridad, y los mayoritarios, a despojarse de posiciones etnocéntricas.

* Los docentes poseen un papel relevante en la construcción de la educación intercultural. Son ellos quienes convierten en realidad un determinado modelo educativo y, por tanto, piezas fundamentales en el proceso de implementación de la educación intercultural. Sin embargo, no bastan las buenas intenciones, para lograrlo es necesaria una formación inicial y permanente de calidad que garantice un profesorado cualificado para atender adecuadamente la diversidad cultural.

Todas estas virtudes son complementadas por Aguado (2002, p. 2) al señalar de qué manera la educación intercultural **desafía**: a) las ideas de éxito y de fracaso escolar; b) los criterios homogeneizantes; c) la educación como transmisora solamente de conocimiento; d) la identificación de la diversidad cultural con categorías sociales (inmigrantes, nacionalidades, minorías, grupos étnicos); e) la educación compensatoria para lograr la integración; f) evaluar únicamente los resultados académicos; y finalmente, g) construir recetas para solucionar problemas específicos.

En cambio la misma autora refiere que la educación intercultural **compromete** a: a) replantear desde el punto de vista crítico la educación actual; b) capacitar para formar ciudadanos en una sociedad multicultural; c) adoptar una actitud crítica hacia los valores que permitan aprender de los conflictos y asumir normas comunes; d) asumir el relativismo cultural; e) comprender los orígenes, procesos y consecuencias de las actitudes racistas y discriminatorias; f) fomentar la cooperación, mediación y empatía; f) incentivar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Y es que las bases que sostienen la interculturalidad evitan el inmovilismo de las estructuras sociales y educativas. Evitan ortodoxias que obligan a posicionarse en una lectura unilateral y simplista de la complejidad de la diversidad cultural actual. Muy al

contrario, reconocemos la necesidad de desarrollar competencias a través de la educación intercultural para gestionar una nueva convivencia cultural (Sáez, 2006).

El futuro de la sociedad es intercultural porque que el contacto entre personas culturalmente diversas es necesario y enriquecedor. Aunque para lograrlo es preciso redefinir el concepto de diversidad cultural, entendida como aquella que se fundamenta en la igualdad de las personas, más allá de sus diferencias. Igualmente apremia una nueva comprensión de la educación que favorezca aprender a vivir interculturalmente. Estas necesidades encuentran acomodo en los cuatro pilares que señala el informe Delors (1996) acerca de los retos de la educación para el siglo XXI. Esto es, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se trata de los aprendizajes básicos para la vida.

El reto intercultural precisamente incide en atender a estos cuatro principios de forma holística y complementaria. Con ellos aprendemos a vivir interculturalmente, si descubrimos la importancia de aprender a pensar, aprender a desarrollar la inteligencia emocional, aprender a comunicarse interpersonalmente y finalmente, aprender a vivir los valores éticos y morales (Sáez, 2006).

Las credenciales de la educación intercultural se concretan en los **cuatro principios** referidos del informe Delors en las siguientes virtualidades teóricas y prácticas:

- *Aprender a conocer* supone en el ámbito de la educación intercultural aprender a aprender variables no solo cognitivas sino afectivas que permitan descubrir y conocer el mundo que vivimos. Según Román y Díez (1999, p. 93) aprender a aprender supone: “*dotar al individuo de “herramientas para aprender” y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje, y a la vez desarrollar su inteligencia potencial. Esto implica desarrollar en el aprendiz capacidades, destrezas y habilidades para aprender y también una arquitectura mental para almacenar y utilizar lo aprendido*”. Necesitamos conocernos y sentirnos puesto que sin conocimiento y sentimientos no se puede construir una educación intercultural.
- *Aprender a hacer* implica desarrollar los niveles de calidad a través de la educación y la formación para fomentar el bienestar de la sociedad. Atendiendo a las directrices del Common European Framework of Reference for Languages (2001, p. 102) entraña desarrollar ciertas habilidades con la finalidad de obtener:
 1. La capacidad para conectar la cultura de origen y la cultura extranjera.
 2. La sensibilidad cultural para establecer contactos con personas de distintas culturas, evitando los malentendidos, las situaciones conflictivas y estereotipadas.
- *Aprender a vivir juntos* es habilitar a las personas para vivir en contextos de diversidad e igualdad, posibilitando aprender a enriquecernos en la interacción con los demás de forma creativa y saludable.

Este aprender a vivir juntos queda explicitado en la declaración de la UNESCO (1997, p. 29) cuando plantea que: “*la problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la*

pobreza, consolidar los procesos democráticos y favorecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil”.

En este mundo globalizado, con mayor ímpetu, la perspectiva intercultural supone nuevos retos y dilemas porque el escenario ha cambiado con la aparición de grupos culturales diferentes con distintos valores, ideas o formas de vida. Este nuevo horizonte implica reacciones diversas. *“Para muchos, esta nueva diversidad es emocionante, incluso habilitadora. Para otros, es inquietante e inhabilitadora. Muchos temen que la globalización signifique la pérdida de sus valores y formas de vida: una amenaza para la identidad local y nacional”* (PNUD, 2004, p. 10).

* *Aprender a ser* permite aprender a desarrollarse de manera integral como persona, con su bagaje de valores humanos y culturales. En definitiva, consiste en aprender a ser persona. Porque como afirma López Melero (2004, p. 59): *“la vida humana no está genéticamente predeterminada, ni estamos genéticamente predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano”*. Este principio se identifica con la identidad cultural que cada uno posee, referida a sus motivaciones, actitudes, valores, creencias, estilo cognitivo, etc. En este sentido, siguiendo las indicaciones de Common European Framework of Reference for Languages (2001, p. 103) para su consecución se puede seguir las siguientes pautas:

1. Apertura e interés hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas.
2. Relativizar cultura propia y su sistema de valores.
3. Rechazar actitudes que atenten contra la igualdad y respeto a la diversidad cultural.

Conviene destacar que los cuatro principios expuestos poseen el denominador común del término aprender. Entendido como el camino hacia la construcción de uno mismo. En este sentido, son reveladoras las palabras de Jarvis (2001, p. 20) cuando señala que el aprendizaje es *“la combinación de procesos que permiten construir y transformar nuestra experiencia en conocimientos, valores, actitudes, habilidades, creencias, emociones y sensaciones”*.

Si bien, los cuatro pilares son básicos en el desarrollo integral de las personas, por nuestra parte, profundizaremos fundamentalmente en los referidos a aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, por entender que conectan directamente con los fines de la educación intercultural.

Porque la interculturalidad propone una educación para todos y no solamente para el alumnado de origen inmigrante. Al respecto resulta elocuentes las palabras de Solé (2002, p. 245) acerca de la conveniencia de revisar nuestros planteamientos y actitudes hacia otras culturas:

“No se piensa ni remotamente en la necesidad de educación de la población autóctona ante la nueva realidad multicultural. No se cuestiona la revisión de los presupuestos ideológicos de un sistema educativo operativo y eficaz en la esfera

productiva y legítima como homogeneizador de conductas y actitudes. No se imagina la existencia de otra posible cultura, tan homogénea y unitaria como la propia” (p. 26).

Se trata de reflexionar acerca de nuestros prejuicios que nos empujan a admitir y valorar unas culturas en perjuicio de otras, que nos paralizan para vivir la educación intercultural más allá de los centros educativos. Pero somos conscientes que la educación como asegura Novak (1998, p. 27): *“es una empresa humana tremendamente compleja, en la que hay más formas de provocar cambios que son nocivos o de escaso valor que formas de realizar mejoras constructivas”* pero que a pesar de todo ya *“no es simplemente un medio de desarrollo entre otros, sino que se convierte en uno de sus elementos constitutivos y una de sus finalidades esenciales”* (Delors, 1996, p. 88).

Caminar hacia una educación intercultural constituye uno de los retos de la educación del siglo XXI habilitadora del desarrollo humano que permite un pasaporte para la vida que supone comprenderse mejor a uno mismo, entender a los demás y participar activamente en la sociedad. Dicho de otro modo, la educación intercultural es el pasaporte para que las personas puedan acceder al estatus de ciudadanos política, social y legalmente (Sáez, 2006, p. 27).

Caminar hacia una educación intercultural exige profundizar en las aspiraciones y expectativas de cada persona, exige la consecución de mejores condiciones y modos de vida, de bienestar y satisfacción personal para todos los individuos, independientemente de su condición social, económica, cultural...

Caminar hacia una educación intercultural exige desarrollar la igualdad de oportunidades y la expansión de las capacidades de todos los individuos. Ilustrativas son las palabras de Mill (1970, cit. Sáez, 2006):

“la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo, dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva” (p. 27).

Ahora bien, hablar de educación intercultural es introducir cambios que afectan a la **estructura del sistema educativo**. A continuación, esbozamos algunas propuestas escogiéndonos, en tal caso, a aquellas que sugiere Ortega (2007) que pueden favorecer la interculturalidad en los contextos educativos. Entendemos que son solo algunas propuestas porque la institución educativa no puede asumir sola la responsabilidad de educar en la interculturalidad, no obstante, estimamos que los centros educativos pueden contribuir a la construcción de una nueva sociedad:

- *La educación intercultural* exige un cambio de actitudes. Las situaciones de discriminación al diferente se exhiben con demasiada frecuencia dentro y fuera de la institución educativa. Los referentes o modelos de conducta de familias, profesorado, medios de comunicación influyen en la forma de pensar, valorar y de actuar de nuestros niños y adolescentes. Conscientes de que el cambio de lenguaje en algunos medios de comunicación resulta utópico, convenimos que sí se puede y además, urge actuar desde el ámbito familiar y como educadores, desde el ámbito escolar para desenmascarar y neutralizar los comportamientos excluyentes amparándose en una injustificada identidad cultural. Pero todo cambio de actitudes conlleva previamente identificar las

causas que explican el rechazo a la diversidad cultural en la sociedad, en general, y en los centros educativos en particular.

- *La educación intercultural* supone una nueva mirada al diferente. Tenemos la necesidad de movernos en un mundo controlado, seguro y cuando esta circunstancia se trastoca se tiende a replegarse frente al extraño, al otro. Es entonces, cuando las diferencias culturales las percibimos en valores absolutos, identificando al grupo dominante como reproductor de una cultura inalterable y estática determinada y malogrando la posibilidad de generar personas creadoras de su propia identidad cultural. Es entonces cuando la diferencia se convierte en amenaza o problema. Como señala Ortega (2007, p. 47): *“sustantivizar la diferencia llevaría a centrar las propuestas educativas en las diferencias ético-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico- culturales haya, y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Conduciría a levantar fronteras culturales absurdas e ilusorias porque el futuro del mundo es heterogéneo, plural y mestizo, en el que cada vez nos mezclamos más unos con otros”*.

- *La educación intercultural* implica ver al otro como uno más con sus singularidades y su bagaje cultural, pero no extraño. El rechazo al extranjero se explica no solo por el desconocimiento de su cultura sino por sentimientos largamente arraigados en la sociedad. *“Un extranjero es tal porque las significaciones de las que está imbuido son extranjeras lo que quiere decir que necesariamente son siempre extrañas”* (Castoriadis, 1999, p. 184, cit. Ortega, 2007, p. 48). La construcción de la imagen del otro es una atribución social y, por tanto, cambiante, que en numerosas ocasiones lleva a una percepción disonante e irreal de la realidad. Si transformamos la imagen del extraño estaremos asegurando la posibilidad de buscar a la persona y no lo que representa como grupo cultural.

- *La educación intercultural* debe abordarse más allá del ámbito escolar, nos referimos la importancia que adquiere el entorno familiar para su construcción. Si la familia aporta vivencias positivas con la diferencia la educación intercultural se abrirá no como un modelo impuesto, sino que surge de la experiencia. Cualquier valor exige un modelo referente, no se aprende se interioriza con las actitudes que demuestran las personas de nuestro entorno más próximo de forma continuada y coherente. Si nuestra intención es educar en valores sin contar con la familia, la propuesta resulta tremendamente difícil. Es en la familia donde se apropian los valores. *“Acoger, aceptar y respetar al otro también se aprende; es fruto de una larga experiencia de acogida, y en esto la familia es indispensable. La familia, en la diversidad de sus formas, constituye el ámbito privilegiado de vínculos entre personas con tal fecundidad que posibilita la apertura a otras personas, genera el altruismo e inicia a los hijos en la cultura de la gratuidad”* (Ortega, 2007, p. 50).

- *La educación intercultural* exige responsabilidad con los otros en una sociedad plural y compleja como la actual en las formas de vivir y de pesar. Es decir, nadie debe ser ajeno y mucho menos el que convive conmigo porque *“el otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta”* (Ortega, 2007, p. 51). Nuestro comportamiento hacia el otro le afecta directamente por lo que somos responsables de ellos. Dicha responsabilidad conlleva, además, atención y cuidado hacia el otro consiguiéndolo con la empatía. En este

sentido, Ortega (2007, p. 52) ofrece todo un catálogo de potencialidades que entraña **la alteridad**: no solo ponerse en el lugar del “otro” sino reconocerlo y comprenderlo; responsabilidad de nuestras acciones en la sociedad; relación moral hacia el “otro” que implica escucha y atención; y finalmente, analizar de forma crítica la realidad desde la dignidad del individuo.

-La educación intercultural desarrolla estrategias de diálogo y de comunicación con la diversidad cultural. Nos comunicamos no solamente para expresar ideas sino también sentimientos y experiencias. Partiendo de la base que el diálogo y la comunicación es donación y entrega, entonces esta orientación lleva implícita el reconocimiento y acogida al otro.

-La educación intercultural asume la comprensión de las diferencias culturales buscando respuestas a los factores que explican los movimientos migratorios. Si obviamos las historias de desarraigo y discriminación que sufren los otros, si no percibimos los prejuicios y estereotipos que ocultan la inseguridad y la irresponsabilidad del mundo desarrollado para con otros mundos. Si no detenemos nuestra mirada a conocer las circunstancias que empujan a las gentes a dejar su vida buscando dignidad. En definitiva, si tratamos de dar una respuesta sincera a estas cuestiones sin caer en el folclorismo y relativismo. Afirma Ortega (2007): *“la educación intercultural ni empieza ni acaba en el “conocimiento intelectual” de la cultura del inmigrante. Es antes que nada una pregunta: ¿Por qué? Y si ésta se soslaya, llenaremos nuestras cabezas de informaciones curiosas sobre otras culturas, pero el otro, el diferente cultural será un extraño aventurero o un visitante molesto cuya historia personal permanece desconocida, ignorada para nosotros. Y la integración no afecta sólo a la cultura; es, ante todo, integración de la persona con toda la historia que tiene detrás”* (p. 55).

Es por lo que la noción de interculturalidad adquiere en el contexto educativo principalmente tres usos instrumentales: por un lado, como paradigma para crear una pedagogía de la diversidad, por otro, la elección de una metodología para la renovación del currículo escolar y finalmente, una plataforma crítica para denunciar visiones etnocéntricas desde el punto de vista cultural (Fajardo, 2011).

De las valoraciones anteriores, resulta obvio que la educación intercultural conlleva una **educación inclusiva**, puesto que *“es inútil intentar el mutuo conocimiento, respeto o convivencia positiva entre personas de distintas culturas, si estas no se educan en un mismo centro”* (Casanova, 2011, p. 99). Es decir, la interculturalidad como propuesta pedagógica resulta inviable sin el concurso activo de individuos de distinta procedencia cultural.

Estos breves comentarios referidos al modelo inclusivo nos obligan, a continuación, a concretar su significado y su contribución a la educación actual. Pues bien, hablar de inclusión supone defender una concepción educativa que atiende a toda la población escolar caracterizada por la diversidad y diferencia por principio. Para su concreción traemos los principios que atribuye (Aguado, 2002, p. 3) para generar una educación con carácter inclusivo: la aceptación de que las personas tenemos más elementos comunes que diferentes; la asunción de la diversidad y del conflicto; la necesidad de conocer otras sociedades distintas a la propia; plantear una perspectiva

global para entender a los colectivos más allá de su catalogación social, cultural, étnica, religiosa, etc.; comprender que la justicia social y la democracia solo son legítimas si son compartidas; creer que la diversidad cultural ayuda a buscar soluciones a unos mismos problemas; y para concluir, tomar conciencia de transmitir prejuicios y estereotipos en nuestra relación con los demás.

En España tradicionalmente se ha tendido a equipar integración con inclusión, si bien son dos acepciones completamente diferentes. Veamos algunos de sus principales rasgos definitorios (Casanova, 2011):

Integración: se relaciona con el proceso de adaptación del alumnado al contexto escolar, a través de apoyos con medios específicos para el desarrollo de sus capacidades (programas, especialistas, etc.). Se identifica con alumnado con necesidades educativas especiales.

Inclusión: se centra en la obligación de la institución escolar para procurar que el alumnado pueda formarse, sean cuales sean sus características personales. Implica revisar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para dicha consecución.

Estas diferencias permiten identificar el modelo inclusivo como el que ofrece mejores garantías para abordar la diversidad presente en el alumnado. No olvidando que se trata de una diversidad de cualquier tipo porque cada uno es distinto, por lo que requiere una atención educativa personalizada. Dicho de otra forma, abarca al alumnado procedente de culturas diversas, al que no domina el idioma vehicular del país, al procedente de distintas clases socioculturales, al que se ve obligado a cambiar de población por causas familiares, al alumnado enfermo o convaleciente o al alumnado con alguna discapacidad o con alta capacidad intelectual (Casanova, 2011). Nos hacemos eco de las palabras de Casanova (2011, pp. 97-98) cuando señala que:

“Deberían desaparecer de la terminología escolar las necesidades educativas especiales, las nacionalidades, las lenguas, el nivel o ritmo de aprendizaje... Todos son alumnos que hay que educar en el centro, atendiendo a las diferencias de cada uno, pero adoptando las medidas para que ese centro cuente con las condiciones adecuadas para hacerlo y con los recursos institucionales necesarios (de todo tipo, pero especialmente los pedagógicos y profesionales). Hay que avanzar hacia el modelo inclusivo, superando las excusas que se esgrimen para justificar la desigualdad en las sociedades ricas y que apoyan la escuela segregada, las escolarizaciones paralelas y siempre desiguales”.

El planteamiento educativo que se desliza de la inclusión e interculturalidad incide y potencia una escuela comprensiva, flexible, autocrítica, creativa, amplia que garantiza la igualdad de oportunidades con calidad a todo su alumnado. Desde esta perspectiva, la escuela actúa como núcleo vertebrador entre el individuo y la sociedad con capacidad para promover aprendizajes reales y duraderos para sus integrantes. En el que no tienen cabida la exclusión por el carácter diferenciador de la persona y, en su caso, de determinados grupos minoritarios étnicos o de índole económica y cultural.

Como señala, Sales Ciges (2006) la educación intercultural nos introduce en un mundo de diversidad cultural, de mínimos compartidos, de diálogo, de mestizaje. Nos lleva a un imaginario de participación, de compromiso y de igualdad.

Estas ideas vienen reforzadas por las palabras de Agustín de la Herrán (2010, p. 268, cit. Casanova, 2011, p. 98) al señalar que:

“El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son “culturas inclusivas” —“políticas inclusivas”, —“prácticas inclusivas” — “comportamientos inclusivos”. En conjunto se puede percibir como una evolución del comportamiento democrático, fundamentado en el conocimiento y la coherencia en los niveles social, institucional y personal. Cada altura conseguida nos sitúa en un grado más complejo de conciencia o lucidez, y deja atrás —porque los engloba— argumentos duales, excluyentes o rentabilistas”.

La base, el desarrollo y la meta de una educación intercultural se centran en responder a una sociedad multicultural y étnicamente plural sino también a implicarse en el proyecto de sociedad futura compleja y cambiante, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de sus valores culturales y sociales (Artavia y Cascante, 2009, p. 62).

Porque *“la educación del presente y, sobre todo, del futuro ha de ser intercultural si quiere configurarse de acuerdo con los valores de una democracia que rechaza la existencia de topes morales y legales a la igualdad, y que propugna unas relaciones basadas en el diálogo y la convivencia entre las diversas culturas”* (García Martínez, 2002, p. 330).

Llegados a este punto, conviene precisar cuáles son las **diferencias que se aprecian entre una educación multicultural e intercultural**. Con demasiada frecuencia ambos términos se reproducen de forma indistinta sin serlo. Como venimos señalando, la interculturalidad posee una serie de connotaciones de las que no participa la multiculturalidad. Sin duda, la sociedad multicultural es ya una realidad, pero no tanto se puede decir de la perspectiva intercultural, que todavía sigue manteniendo la categoría de reto, por lo que está en construcción.

La pertinencia de concretar qué es y qué no es la educación intercultural nos lleva a diferenciarla del modelo multicultural. A tal fin, nos basamos en las propuestas que realiza Sáez (2006, p. 95) a través de la Tabla 14 para ayudar a concretar de forma resumida los rasgos de ambos planteamientos:

Tabla 14. *Comparativa entre el planteamiento multiculturalista e intercultural.*

Fuente: Sáez, 2006, p.95.

Movimiento multiculturalista	Planteamiento intercultural
1. El acento está puesto en cada cultura.	1. Lo que preocupa es abordar la relación entre las culturas.
2. Acentúa, con acierto, la identidad de cada cual, como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias.	2. Buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común.

3. Enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo.	3. Va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio.
4. Parece conformarse con la co-existencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro.	4. Sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. 5. Trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. 6. Valora la identidad personal y cultural.
5. Aborda la diversidad.	

Por su parte, Larraín (1997, pp. 5-8) refiere una serie de argumentos para el esclarecimiento de la delimitación conceptual de la educación intercultural, indicando a su vez, aquellas realidades que le son ajenas a la misma, a partir de la Tabla 15:

Tabla 15. *Lo que es y no es interculturalidad.*

Fuente: Larraín, pp. 5-8.

Lo que no es interculturalidad	Lo que es interculturalidad
Una especie de estadio entre dos culturas. Un situarse entre dos culturas como observador externo, sin participar o pronunciarse por alguna de ellas.	Una aproximación real entre dos o más culturas y grupos étnicos (en su calidad de portadores de cultura).
Un proceso de diálogo entre dos culturas homogéneas, de idéntico o casi idéntico nivel de desarrollo (francos y valones en Bélgica)	Una posición de respeto mutuo entre las culturas en contacto.
Una especie de tránsito obligado de una cultura a otra. Una síntesis entre dos culturas, de suerte que aparezca una nueva, producto de una amalgama de dos realidades preexistentes.	Un anhelo por conocer los fundamentos éticos, antropológicos, sociales y filosóficos de la otra cultura y no contentarse con las exterioridades de la misma (folklore, música, fiestas, vestimenta típica, bailes, etc.).
	Un convencimiento íntimo y sincero de que existen otras formas de ver el mundo, otras cosmovisiones productos de otras lógicas para entender la realidad.
	Una convicción profunda de que tales cosmovisiones o modos de ver el mundo,

	conforman otras maneras de formar a sus miembros.
	Más aún, una convicción profunda de que toda cultura tiene un sistema de valores coherente en sí mismo, basado en una filosofía de vida y de la acción humana transmitido a través de su propio modelo educativo.

Igualmente, Aguado (2002, p. 2) explicita una Tabla 16 clarificadora que permite diferenciar las propuestas interculturales de aquellas otras que no adquieren la significación de interculturales:

Tabla 16. *Lo que es y no es interculturalidad.*

Fuente: Aguado, 2002, p.2.

¿Qué es la educación intercultural?	¿Qué no es la educación intercultural?
La diversidad cultural entendida como todas las diferencias individuales tanto en el contexto estructurado de la educación como en otros contextos más informales.	La diversidad cultural no se refiere sólo a etiquetas nacionales o étnicas, ni a grupos especiales o a minorías.
La igualdad de oportunidades y recursos implica que todas las habilidades, talentos y experiencias de los estudiantes tienen que tomarse como un punto de partida válido para construir procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la justicia y la genuina posibilidad de equidad en los resultados académicos de todos.	Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo, las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc.
Un equilibrio entre lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, el proceso y el producto, la diversidad y la unidad.	Clasificar a determinados grupos como “los otros” y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
Una coordinación de esfuerzos para conseguir al mismo tiempo cambiar, lograr una positiva autoestima, autoconfianza y seguridad en sí mismo, y exige también una cierta claridad de visión que nos permita superar muchos dilemas y paradojas.	Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”.
La puesta en marcha de medidas que promueven la igualdad de oportunidades pone a prueba tanto nuestra capacidad de tolerancia como la habilidad para apreciar la diversidad como una fuerza valiosa, en vez de como una debilidad que es necesario superar.	Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.

En necesario que las escuelas pongan en práctica medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, pero no es menos necesario que esas mismas medidas encuentren contrapartidas en el ambiente de trabajo, en la familia y en el resto de la sociedad.	Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
	¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Como vemos la implementación de la educación intercultural supone una ingente y ambiciosa tarea en tanto que no solo compete al ámbito educativo, sino que pretende modificar las relaciones sociales. De lo contrario, la propuesta intercultural se tratará de forma reduccionista y esconderá desigualdades (Aguado, 2002, p. 4).

La perspectiva que vislumbra la interculturalidad nos introduce, en primer lugar, en la realización de un ejercicio de delimitación conceptual en el que concitan determinados parámetros. Si atendemos a su definición y objetivos una educación intercultural parte de las siguientes **premisas** (Aguado, 2003, p. 15): a) implica una reflexión de la educación ante las diferencias culturales, no identificándolas con deficiencias o déficits respecto a un prototipo ideal e inexistente; b) las diferencias culturales son flexibles, dinámicas y adaptativas; c) la diversidad cultural queda determinada por los distintos significados que se asignan a ciertos elementos (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar conocimiento...); d) implica a toda la sociedad; e) se orienta a la igualdad de oportunidades educativas de todos sus miembros, tanto al acceso a la educación como a los beneficios que ello comporta; f) incentiva el desarrollo de las competencias interculturales en el alumnado y profesorado; y finalmente, g) permite superar contextos discriminatorios.

En relación con sus **finés**, siguiendo a la misma autora, la educación intercultural persigue convertirse en un eficaz instrumento para luchar contra la segregación y discriminación en el contexto escolar, además, de contribuir a la cohesión social y garantizar una vida digna a todos.

Estas cuestiones previas suscitan desentrañar otro rasgo definitorio de lo intercultural en oposición a lo multicultural. Así pues, la interculturalidad trata de superar las carencias que se atribuyen a la multiculturalidad en tanto que solo contempla la coexistencia de culturas distintas. Mientras que la interculturalidad supone avanzar hacia un espacio común de encuentro en el que de forma continua se producen nuevas construcciones socioculturales (Aguado, 2003, p. 13).

Ahora bien, para que la interculturalidad sea visible es necesario que se apoye en políticas sociales, laborales y jurídicas adecuadas, es decir, que haya un afán por el

desarrollo humano de todas las personas de la sociedad haciendo hincapié en una democratización participativa de una nueva ciudadanía. La interculturalidad exige de una educación intercultural que implica manejar factores personales, contextuales, históricos y culturales que se muestran en nuestras relaciones personales. Desechando los mitos y la magia por historia y ciencia (Sáez, 2006).

Pero no siempre el paradigma intercultural ha seguido la misma evolución. En un primer momento, se identificaba con el estudio de las lenguas (por lo que no se puede hablar propiamente de educación intercultural, ya que la acción se dirigía únicamente al alumnado inmigrante para compensar sus déficits lingüísticos), posteriormente, se centró la atención en las identidades culturales, su representación y significado. Y en la actualidad, se ha orientado hacia el estudio de la comunicación y los conflictos interculturales. Prescindiendo como hemos señalado de la primera etapa, en las dos siguientes se puede hablar ya directamente de una educación intercultural dirigida a todo el alumnado independientemente de su origen, cultura, religión, etnia... a partir del reconocimiento hacia las diferencias culturales e interacciones entre culturas (Sáez, 2006).

Cualquier educación para el futuro se postula por la interculturalidad, pero queda aún un largo camino por recorrer hasta conseguirlo. La educación intercultural prepara para vivir en la diversidad, pero como afirma Abdallah-Pretceille (2001, p. 58): *"La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora"*.

Para que la diversidad étnica y cultural se traduzcan en valor, es preciso promover un diálogo, abierto, flexible, crítico y libre de encapsulamientos entre las distintas culturas. Solo así se avanzará de la multiculturalidad hacia la interculturalidad. Este diálogo se descubre en continua construcción para el enriquecimiento personal y la comprensión de valores alternativos.

Sabido es que con los movimientos migratorios llegan otros valores y contravalores. Es labor de la educación intercultural el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de las mismas. A su vez de forma paralela asistimos a un proceso de globalización caracterizado por el intercambio, pero también por la homogeneización. La aceptación de otras culturas supone reconocer otras realidades históricas, económicas y sociales. Y los miembros que pertenecen a ellas pueden reinventarlas, contribuyendo a ofrecer respuestas adecuadas para nuevas situaciones. Como bien dice Sáez (2006): *"cuando las culturas se integran, se recrean... las culturas cuando son receptivas pueden ser creativas; cuando son capaces de asimilar, revelan una potencia creadora"* (p. 99).

Pero este reto no resulta tarea fácil como la realidad cotidiana así lo demuestra. En demasiadas ocasiones la diversidad cultural genera conflictividad y sospecha. Es entonces, cuando el diferente es identificado por amplios sectores de la sociedad como un problema y no como un valor irrenunciable para el enriquecimiento personal, social y cultural. Es por lo que no cesamos en reiterar la importancia que tiene la educación intercultural para nuestro alumnado por lo que tiene de función transformadora de la sociedad. Como afirma Sáez (2006) *"educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión"*

de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación servirá para modificar actitudes respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales” (p. 101).

Y es que, en definitiva, la educación intercultural se convierte en una esperanza para la promoción de dos aspectos relevantes, por un lado, el reconocimiento cultural y, por otro, de la identidad personal. (Taylor, 1992, cit. Fernández y Derretxe, 2011, p. 2). Porque como señala Ibáñez (2006): *“entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (p. 61).*

3.3. La competencia intercultural

En la búsqueda de nuevos retos para reforzar la idea de educación para todos de calidad y desde una lectura atenta de este mundo global, es preciso encontrar las herramientas adecuadas a tal fin. Conscientes que trabajar en contextos sociales complejos expone al docente a nuevos caminos plagados de incertidumbres y de equivocaciones, creemos que, en todo proceso de aprendizaje, los errores no son horrores y, además, posibilitan nuevos conocimientos.

Hoy se hace más indispensable que nunca *“una pedagogía de la sensibilidad y la deferencia que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del otro” (Ortega, 2007, p. 44).*

Convenimos que si todas las personas diferentes (todos somos iguales y diferentes) deben (y quieren) vivir y convivir juntas, lo mejor será que también se eduquen juntas. Este deseo nos lleva a dirigir nuestra acción hacia una nueva significación de la multiculturalidad, la referida educación intercultural que responde con otra mirada a la multiculturalidad postmoderna.

Aprender a vivir con las diferencias puede no resultar fácil, pero cuando lo hacemos, nos abre grandes posibilidades, que en caso contrario no tendríamos. Es por lo que apostamos por una educación intercultural centrada en *máximos comunes*, que a juicio de Jordán (2007) conlleva:

(...) idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes educan de unos valores que primen la relación entre personas (...). Una educación así, edificada sobre esa postura de máximos comunes, no se contenta con la valoración y el respeto de las diferentes culturas de los otros, sino que penetra en las entrañas de lo mucho y fundamental que nos une (p. 77).

En coherencia con lo expuesto anteriormente, urge dotar de las herramientas necesarias a nuestro alumnado para que la interculturalidad en nuestros centros educativos sea una realidad con el fin de permitir aportar una mirada fresca y caleidoscópica a este nuestro mundo global desde la comprensión de su complejidad. Esta propuesta implica necesariamente, realizar una apuesta pedagógica materializada en el desarrollo y mejora de la competencia intercultural. A lo largo del presente capítulo,

tendremos ocasión de ahondar, caracterizar y justificar la necesidad abordar esta competencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el marco institucional de la LOE, concreta en el Real Decreto 1621/2006 de 29 de noviembre (BOE 5/01/07) sobre las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, se hace referencia a la educación por competencias básicas, que con mayor o menor acierto se están desarrollando desde los diferentes ámbitos de conocimiento. Sin embargo, en modo alguno, se señala a la **competencia intercultural** como una más para formación de ciudadanos activos, solidarios y críticos dentro de una sociedad multicultural, plural y en continua transformación.

Consideramos que dada la composición social de nuestro país en la Unión Europea urge ser competente interculturalmente para generar conocimientos y comportamientos adecuados hacia los demás, sean no de su misma cultura. Pensar en interculturalidad presume un sentido positivo. Sin embargo, *“debe decirse que, en principio, se trata de una característica meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las relaciones entre culturalmente diferentes. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Las sociedades contemporáneas son “interculturales de hecho”. Esta “interculturalidad de hecho” frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, que desafortunadamente incluyen formas de racismo y desvalorización de diferencias culturales significativas”* (Mato, 2008, p. 15).

Ciertamente, la detección de esta competencia nos lleva a considerar que merece una atención investigadora debido a que se trata de una competencia obviada, velada o sesgada dentro de los currículos, los proyectos educativos o las leyes educativas.

Pero antes de aproximarnos a la delimitación conceptual de la competencia intercultural, consideramos conveniente responder qué entendemos por **competencia**. Recordemos que el término competencia se ha definido desde múltiples perspectivas con aportaciones que van desde la pedagogía, psicología, sociología, ámbito laboral...A modo ilustrativo, recogemos algunas conceptualizaciones entorno al término. Así, por ejemplo, para Casanova (2011, p. 119) las competencias *“se pueden considerar como unos supraobjetivos que sirven de guía para el enfoque de la enseñanza, pues, en definitiva, constituyen el quicio sobre el que apoyar decisiones de evaluación, promoción y titulación de los alumnos y alumnas”*. Para la misma autora, una competencia es *“un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los ámbitos en los que desarrolla su vida, con un nivel de calidad satisfactorio”* (2011, p. 120).

Para Belisle y Linard (1996, cit. González Jiménez, 2011, p. 134) la competencia es *“la capacidad de un individuo para realizar una tarea profesional según ciertos estándares de rendimiento”*. Si atendemos a la definición que nos ofrece Montmollin (1996, p. 13) *“la competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos, etc.), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que solo se adquieren por medio de la experiencia) “*. Por su parte, Ibarra (2000) refiere la competencia no solo a conocimientos, habilidades o destrezas sino al desempeño en un determinado contexto laboral. Es decir, *“es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser”*.

Por su parte, para Bisquerra y Pérez (2007) la competencia es la capacidad para movilizar los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes precisas para realizar diversas actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia. Estas competencias quedan relacionadas entre sí y se desarrollan a lo largo de los años.

Por otra parte, a instancias de la Comisión Europea, todos los estados miembros se han comprometido a incluir en sus distintas legislaciones educativas las competencias que son consideradas básicas para el ciudadano europeo del siglo XXI y consecuentemente, se convierten en referentes de todo aprendizaje. Se trata de que toda la población escolar integrada en el sistema de la educación obligatoria pueda conseguir un acceso digno a la sociedad, tanto en ámbito personal como profesional.

Siguiendo las directrices de la Unión Europea a través del proyecto *Definition and Selection of Competences* (2005) determina que las competencias deben reunir tres características:

1. Ser potencialmente beneficiosas para todos los miembros de la sociedad.
2. Cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan.
3. Tener en cuenta el contexto en que se van a aplicar.

En España a partir de la LOE, las competencias básicas se han concretado en las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Estas ocho competencias deben ser abordadas a lo largo de la educación obligatoria desde todas las áreas de conocimiento establecidas en el currículo. Hecho que manifiesta un planteamiento transversal durante las diferentes etapas educativas, así como que el desarrollo de una implica trabajar simultáneamente otras con lo que quedan reforzadas entre ellas.

Actualmente, con la Ley para la Organización y Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) las competencias han sufrido una ligera modificación, de modo que se ha incorporado la competencia para desarrollar el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y de conciencia y expresiones culturales. Desapareciendo aquella que está directamente vinculada con nuestra área, referida a la competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico, además de cambiar la denominación de la competencia social y ciudadana por sociales y cívicas.

En cualquier caso, al margen de las variaciones establecidas por una legislación educativa u otra, es indudable que aceptar una educación intercultural implica reconocer según el Consejo de Europa (1983, p. 3) las siguientes realidades. Por un lado, la constatación de que las sociedades se han hecho multiculturales; que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad; que cada cultura tiene sus especificidades respetables; que el interculturalismo no es solo el objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales; que se trata de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro, y finalmente, que el

interculturalismo es fundamentalmente, una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia, que afecta no solo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

De modo que el mismo Consejo de Europa, unos años más tarde, en 2008, manifiesta la necesidad de un aprendizaje y enseñanza de competencias interculturales con el objetivo de promover el diálogo intercultural para toda la vida. Si bien, puntualiza que el desarrollo de dichas competencias no se adquiere de forma automática, sino que se deben aprender, se deben practicar y se deben mantener a lo largo de la vida. Al hilo de esta justificación, recogemos literalmente estas recomendaciones (2008):

El aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Al ofrecerse a todos, una educación de calidad que propicie la inclusión, se fomentan la participación activa y el compromiso cívico, y se previene la desventaja educativa (...) En definitiva, las instituciones educativas deberían velar por que el desarrollo del diálogo intercultural y la educación inclusiva (p. 51).

Ahora bien, para que la educación intercultural sea una realidad es preciso desarrollar en todos, nuevas actitudes, competencias, estrategias, habilidades, destrezas intelectuales y emocionales, para garantizar poder vivir adecuadamente en la sociedad multicultural. Por lo que la **competencia intercultural** trae asociado generar una actitud intercultural. Pero antes de proseguir, conviene primeramente delimitar el concepto de actitud. A tal fin, traemos la definición que aporta Trechera (2004, p. 210) para quien, se trata de una “*predisposición a reaccionar ante un estímulo social de manera estable y predecible*” o, dicho de otra manera, “*tener una actitud es tender a pensar, sentir y actuar de la misma manera ante el mismo estímulo*”.

Centrándonos en las actitudes interculturales, el mismo autor refiere que están constituidas por tres componentes:

1. Se relaciona con una *predisposición* a actuar, aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación.
2. Incorpora *dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales*.
3. Se organizan de *forma estructurada* y sistemática, estableciéndose un conjunto de elementos relacionados entre sí, de manera, que un cambio en alguno de ellos influye en el resto.

El reto educativo que supone generar actitudes interculturales implica cambiar nuestras actitudes, asimilar nuevas informaciones y profundizar en nuevas formas sentir hacia personas culturalmente diversas. Para conseguirlo, la educación intercultural se ha de contemplar de forma viable, teniendo presente que no todas las expresiones de una cultura tienen el mismo valor ni todos elementos resultan igualmente adaptativos en un contexto sociocultural concreto como refiere Jordán (1996).

Como defiende Touriñán (2005, p. 1402): “*el reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante*” es decir, capaz de realizar intercambios de una a otra.

La actitud intercultural debe verse complementada con la Competencia Intercultural, definida según Sáez (2006) como *“una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano”* (p. 116) y que para el mismo autor se concretan en las siguientes:

- a) Adoptar actitudes positivas en relación a la diversidad cultural y mejora del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.
- b) Favorecer habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, verbales y no verbales, que potencien relaciones efectivas en contextos interculturales, evitando situaciones ambiguas.
- c) Promover la capacidad de entendimiento de la propia cultura a partir de la acción y la reflexión, reconociendo cómo ésta nos influye para percibir a nosotros mismos y a los demás.

Adentrarnos en la definición de competencia intercultural, nos permite centrar nuestra atención, no tanto en conocer nuevas culturas, sino en la acogida de las personas que son culturalmente distintas (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002).

El concepto de competencia intercultural viene asociado a *“tanto a habilidades que permiten tener “éxito” como individuo y como organización en las relaciones transculturales, como visiones más críticas e interesadas a los diferentes contextos y papeles sociales que juegan un rol en la definición y percepción de las relaciones”* (Surian, 2012, p. 205).

La definición de competencia intercultural nos introduce en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (2002) que evidencia que el concepto de competencia intercultural se vincula al concepto de competencia comunicativa. En este sentido, recordamos la definición elaborada por Oliveras (2000, p. 38):

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas.

Por su parte, Paciano (1997, p. 256, cit. Sáez, 2006, pp. 116-117) ha configurado su propia propuesta de competencias interculturales de forma más específica:

- a) Impulsar la capacidad para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos, creando actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- b) Asunción de la posibilidad de diferentes perspectivas culturales.
- c) Deseo de vivir con quienes pertenecen a otras culturas.
- d) Valoración y reconocimiento de la propia cultura y de la de los demás.
- e) Superación de los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes respecto a las personas y grupos culturales diferentes.
- f) Conocimiento de los fenómenos migratorios, los contextos culturales y las diversas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura.

De tal forma que conseguir ser competente interculturalmente contempla “(...) *la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes*” (Chen y Starosta, 1996, pp. 358-359). Lo que implica reconocer nuestros propios códigos comunicativos para conocer aquellos que caracterizan otros entornos culturales.

Deslizarse por la competencia intercultural nos ancla a repensar nuestra cultura, pero desde la perspectiva de otra cultura. Un ejercicio que, sin duda, puede resultar enormemente enriquecedor y contribuya a ayudarnos a tener una mejor conciencia de nosotros mismos (Israel, 1995).

Claramente, la competencia intercultural se convierte en una herramienta fundamental para convivir en la sociedad plural del siglo XXI. En esta línea, otros autores como Etxeberria, Karrera y Murua (2010, p. 81) ofrecen su propia definición: “*una forma de competencia social o de habilidad de vida aplicada a entornos y contextos caracterizados por la diversidad cultural. Es decir, se refiere a la capacidad de las personas para captar las necesidades del contexto interpersonal y adaptar su respuesta al mismo*”.

La competencia intercultural lleva implícitas otras, a propuesta de Sáez (2006, p. 117), relacionadas con la competencia de la **tolerancia** y del **diálogo intercultural**. En relación a la primera, resulta imprescindible para la consecución de la competencia intercultural, en tanto como afirma la UNESCO: “*La tolerancia es mucho más que la coexistencia pacífica de culturas diferentes. Es una actitud activa y positiva, inspirada en el reconocimiento de y el respeto hacia los derechos y libertades de los demás. Esto significa que la preocupación por los demás prevalece por encima de la insensibilidad y el desprecio, y que un esfuerzo por conocer al “otro” tome el lugar de la ignorancia, del prejuicio ciego y de la discriminación. Significa el ejercicio vigilante de una ética de responsabilidad, preocupada por la integridad del ser humano y sustentada en nuestra lealtad hacia una humanidad digna de tal nombre. Más que una virtud moral, es un ejercicio razonado a través del cual podemos definir, juntos, mediante el diálogo, los intercambios y la aceptación de la diferencia, los valores en los cuales deseamos cimentar nuestra existencia*” (Cit. Sáez, 2006, p. 117).

Las virtualidades de la tolerancia han supuesto que este organismo internacional propusiera desde 1995 cada 16 de noviembre la celebración del Día Internacional de la Tolerancia. Y es que la tolerancia es una de las bases de la interculturalidad, entendida como “*la capacidad de admitir las diferencias, incluso estando en desacuerdo con ellas*” (Díaz López, 2003). Por el contrario, la intolerancia nos introduce en el rechazo o la negación de personas portadoras de otras experiencias y contextos. En numerosas esta intolerancia es fruto de la ignorancia o el miedo a lo desconocido. Tratándose del contexto multicultural, designa el temor y desconocimiento hacia otras realidades. Por lo que desarrollar la tolerancia entraña ejercer el conocimiento a través de la comunicación y del diálogo.

Pensar en desarrollar la competencia intercultural exige una aproximación a la coexistencia que encuentra su mejor acomodo en la tolerancia. Existen variados análisis sobre esta temática que nos refieren como punto de partida a los trabajos de J. Locke, que

ya en el siglo XVII enfatizan esta cualidad como una de las más valiosas que debería caracterizar al ciudadano inmerso en un puzzle social plural (Jordán, 2007).

Los prejuicios y rechazos visibles en la urdimbre de nuestras relaciones dentro del seno de una sociedad multicultural, permiten defender la tolerancia como un valor a cultivar. Es decir, *“la tolerancia es una actitud básica que ayuda a aceptar esa diversidad que hemos calificado como cultural”* (Jordán, 2007, p. 64).

Observamos con frecuencia, que en contextos plurales no siempre resulta fácil tratar al extraño y sus costumbres como legítimas y normales, permitir que viva en un territorio entendido generalmente como una pertenencia exclusiva. Pero estas actitudes prejuiciosas, discriminatorias, etnocéntricas y viscerales no son propias de cualquier sociedad democrática donde todos sus ciudadanos son de primera al margen de sus diferencias adjetivas. Una sociedad plural que *“prima el principio de igualdad sobre el de diferencia, en aras siempre de la consideración debida a la inapelable dignidad humana, plasmada con aproximación esencial en los Derechos Humanos”* (Jordán, 2007, p. 64).

El primer paso para garantizar una ciudadanía igualitaria es empezar por demostrar actitudes tolerantes hacia el otro. Recordar que el término tolerancia proviene del verbo latino *tolerare*, que significa sufrir, llevar con paciencia o soportar. De tal modo, que tolerar al diferente implica tener paciencia y respetar sus singularidades dentro del plano de los ya mencionados Derechos Humanos. Ahora bien, en la vida real la tolerancia puede ser frágil cuando, como afirma claramente Camps (2001):

Fácil es que la tolerancia se quede sólo en apariencias, en fórmulas insuficientes para corregir la práctica de raíz. Pueden bastar unas políticas de discriminación positiva para la inmigración magrebí, una reforma educativa que recupere a los olvidados por la sociedad y la historia, algún decreto que permita que las niñas islámicas mantengan su velo en las instituciones públicas. En suma, desde la perspectiva tolerante pueden bastar unas cuantas leyes y formalidades para que todos esos posibles conflictos queden resueltos. Pero, para ser veraces, quedan resueltos tan sólo en apariencia. Se puede tolerar la presencia de grupos o culturas cuyos individuos de hecho no son reconocidos como tales. Una tolerancia así no sólo va destinada a aceptar lo que no se comparte, sino lo que (en el fondo) se quisiera excluir, pero hay que “tolerar” por conveniencia. Hablar de tolerancia es eludir el auténtico reconocimiento de las personas. En este sentido se queda en la antesala de la verdadera convivencia (p. 121).

Es por lo que la tolerancia precisa de ciertas dosis de confianza, de seguridad para adoptar una imagen del diferente, mínimamente compatible con la propia, así como de relativismo que minimice las actitudes etnocéntricas. Pero ciertamente, en la práctica la tolerancia puede caer en la indiferencia respecto al diferente lo que manifiesta su extrema fragilidad en las relaciones interpersonales. Si la tolerancia se convierte en pasividad entonces, el otro se concibe como objeto y no sujeto de esta sociedad lo que le convierte en un ser discriminado y excluido. De modo, que la sustantiva fragilidad de la tolerancia, que venimos señalando, evoluciona desde posturas prosociales a otras limitadas e incluso negativas que restringen el diálogo con lo que abre la posibilidad de quebrar la misma tolerancia ante cualquier incompatibilidad.

Las consideraciones anteriores nos llevan a pensar que la coexistencia no siempre va acompañada de una tolerancia entendida desde los patrones interculturales. En muchos

casos, *“la tolerancia simple resulta un flaco aval para sostenerla en una estabilidad mínima”* (Jordán, 2007, p. 67).

La tolerancia tiene repercusiones directas en la institución escolar. En un contexto educativo multicultural, ésta es un valor que no se puede desatender. Se trata de “un primer paso para caminar hacia un horizonte más profundo de enriquecedora convivencia”. Porque acaso, como defiende Jordán *“¿el sentirse reconocidos no es una de las mayores necesidades psicológicas que desean satisfacer todos y cada uno de los seres humanos?”* (2007, p. 67).

Somos conscientes que desarrollar la tolerancia y el diálogo supone repensar en un mundo ideal que no idealizado. Lo primero presupone un reto, lo segundo, una utopía irrealizable. Al situarnos en la perspectiva intercultural creemos que podemos lograrlo a través de la tarea educativa.

Como venimos señalando la tolerancia exige comunicación, contacto y éste es posible en un contexto intercultural promocionando la habilidad del diálogo intercultural. Como afirma Sáez (2006): *“la confrontación en el diálogo entre puntos de vista culturalmente distintos irá perfilando el contenido de valores comunes, aproximándose hacia una definición de contenidos de valor mínimos que unan a todos los hombres, vengan de una tradición cultural o de otra”* (p. 120).

Por su parte, el diálogo es intrínseco al individuo y su cultura. A modo ilustrativo Gimeno Sacristán (2001, p. 110) nos introduce en la dimensión de la persona como ser cultural y social al mismo tiempo:

“Vemos, sentimos y valoramos a los otros, nos comunicamos con ellos a través de los significados que nos proporciona la cultura; nos acercamos o nos alejamos de ellos gracias a ella, dialogamos y discutimos porque nos une y nos separa la imagen que tenemos de ella, bien se trate de retazos de la misma o gracias a elaboraciones más generales. El ser humano es a la vez un ser cultural y social, en todo lo que hace, piensa y quiere”.

En la relación dialógica encuentra acomodo el enriquecimiento cultural, entendido como reconocimiento de la singularidad de las personas y no de la aceptación ciega que manifiesta el otro. En este sentido, Lamo de Espinosa (1995, p. 70) defiende la necesidad de que la comunicación entrañe la aceptación del otro: *“El primer requisito para toda comunicación es la aceptación del otro, no como síntoma de una situación o de un tipo de personalidad, sino como discurso entero y verdadero. Pues la primera tentación del diálogo intercultural es la estereotipación del otro y la reconstrucción de su discurso como manifestación enferma o perversa de algún rasgo dominante [...] sólo la previa aceptación del otro, de su lengua, de su cultura, permite la comunicación verdadera y, por lo tanto, la fertilización cruzada”.*

Como refiere Sáez (2006, p. 121), *“en el diálogo enseñamos lo que sabemos y lo que no sabemos e ignoramos. Pero, sobre todo, aprendemos lo que saben los otros”*. El diálogo intercultural se sitúa en una posición de aprecio mutuo entre los interlocutores, esta circunstancia parte de las siguientes premisas (Ruiz de Lobera, 2004, p. 90):

a) La diversidad forma parte de nuestro mundo y es imposible substraerse a ella. Consecuentemente, no existe una respuesta única y universal a todos los problemas.

b) La adopción de la pluralidad en las respuestas, siempre que se adecuen a unos mínimos éticos enmarcados en los Derechos Humanos.

Y dando un paso más allá, hay quien afirma con rotundidad como Pujolás (2004, p. 94) que el diálogo es algo vital en las personas: *“no podemos existir como hombres, si no es a través del diálogo, puesto que lo que “humaniza” al hombre es la transformación del mundo, y éste sólo se transforma a través del diálogo”*.

La dialogicidad es algo más que el encuentro entre personas, es el contacto entre personas que se preguntan acerca de su entorno vital, que aportan su individualidad para buscar referencias comunes. Generando procesos de deconstrucción (análisis de la realidad) y de construcción (síntesis) de representaciones colectivas de la realidad (Vichés, 2011).

Haciéndonos eco de la visión de Paulo Freire acerca del diálogo (Moacir Gadotti en Monferrer y otros, 2006, p. 214, cit. Viché, 2011, p.4): *“el diálogo no es solamente un encuentro de dos sujetos que buscan el significado de las cosas (el saber), sino el encuentro que tiene lugar en la praxis, en la militancia, el compromiso social. Dialogar no es cambiar ideas. El diálogo que no lleva a la organización de los oprimidos es puro verbalismo”*.

Recordando que la interculturalidad es algo más que la mera coexistencia de diferentes culturas. Y que, esta premisa nos introduce directamente en el concepto de cultura. Queremos significar que, aunque ya el Capítulo I se ha abordado su significación, cabe enfatizar que nuestra apuesta pasa por defender un concepto de cultura dinámico, en continua evolución y adaptativo. Es por lo nos identificamos con la definición de cultura que señala Aneas (2003):

- Un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc.
- Que pueden influir en variables de tipo etnográficas (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión).
- Cuyo propósito es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven.
- Que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona, tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional.

De estas características se puede desprender que una organización intercultural, en nuestro caso, el ámbito académico, es aquella que facilita la integración y cuyos rasgos son (Aneas, 2005, p. 4):

- Adaptación social entre sus miembros.
- Integración cultural de sus integrantes.
- Incremento de la idoneidad profesional.

A tal fin, es preciso que se establezcan unas condiciones previas para que pueda emerger y ejercerse la competencia intercultural, tales como (Aneas, 2003, p. 152):

- Las relaciones interculturales deben ser simétricas entre todos sus miembros.
- Sus componentes se sienten integrados cultural y socialmente.

- Los miembros de los grupos disfrutan de un estatus equitativo.
- Los estereotipos negativos son rechazados.
- Promover objetivos comunes.

El esclarecimiento de la conceptualización de la competencia intercultural nos aproxima a varias investigaciones, fundamentalmente anglosajonas, desarrolladas a partir de la década de los 50 del pasado siglo. Investigaciones que prioritariamente han centrado su atención en las dinámicas del shock cultural (Oberg, 1960) y en la comunicación interpersonal (Hall, 1966).

En este sentido, destacamos las aportaciones de Bennett (2002) quien propone una relación entre comunicación y competencia intercultural. Este autor nos introduce los términos *mindset* (actitudes) entendido como “las maneras de mirar el mundo” y *skillset*, las prácticas y las competencias que se necesitan para la acción.

Ahora bien, la revisión bibliográfica nos sumerge en una problemática que no debemos obviar cuando tratamos de conceptualizar el término competencia intercultural. Nos referimos al hecho de que no existe un acuerdo generalizado para utilizar el término competencia intercultural, como bien lo ilustra Deardorff (2004, p. 122). Esta autora identifica más de diez conceptos sinónimos de competencia intercultural: *cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, multicultural competence, transcultural competence, cross-cultural effectiveness, international competence, global literacy, global citizenship, cultural competence, crosscultural adjustment*. Aunque los términos *cross-cultural* y *global competence* son los más utilizados, a juicio de Kim (2001) el concepto de competencia intercultural es el más apropiado.

Tal como venimos señalando, los trabajos acerca de la competencia intercultural tienen un origen anglosajón, aunque en los últimos años se han sumado diferentes autores nacionales que han aportado su propia visión en relación a este tópico. A modo de ejemplo, referimos aquellos que a nuestro juicio son más representativos. Entre los que destacamos los de Aguado (2003, p. 141), para quien la competencia intercultural es el conjunto de “*habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural*”. García, García y Moreno (2012, p. 27) la definen como “*el conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, entendida ésta como forma de intervención ante la diversidad existente en un espacio social*”. Para los mismos autores dicha competencia entraña “*un proceso de profundización en el conocimiento del otro, la adquisición de valores y habilidades para las relaciones interculturales*”.

Como se puede apreciar, las dimensiones de la competencia intercultural coinciden con la definición general de competencia, referidas a conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes. Dimensiones que, en la competencia intercultural, están determinadas por los valores que poseen los diferentes grupos sociales de una determinada sociedad (Aguado, 2003).

Otras propuestas alternativas en la definición de competencia intercultural las encontramos en las investigaciones de Santos, Artosi y Brighenti que defienden la necesidad de incidir cómo una sociedad reconoce y trata el capital cultural de los recién llegados más allá de las definiciones tradicionales que inciden en la afirmación personal de individuo (Surian, 2012). Lo que para el mismo autor es interpretado que estas acepciones defienden “*más un modelo de sociedad de co-existencia o co-adaptación, y*

entonces, modelos multiculturales o transculturales, pero no intercultural, todavía no centrados en la coevolución” (Surian, 2012, p. 215).

Una perspectiva distinta es también el modelo que ofrece Ting-Toomey (2004) para abordar la competencia intercultural, quien establece tres criterios en el contacto con dos personas: apropiación, eficacia y adaptabilidad. Este último criterio hace referencia a los comportamientos verbales y no verbales a partir de una adecuada flexibilidad cognitiva, afectiva y comportamental en la comunicación interpersonal.

Por su parte, Vargas Peña (2007) se refiere a la competencia intercultural como *“un conjunto de actitudes que la ciudadanía debe adquirir y desplegar ante el multiculturalismo presente en nuestras sociedades. Dichas actitudes están basadas en un nutrido grupo de valores (solidaridad, justicia, pacifismo, etc.) y otras competencias de corte democrático”* (p. 7).

No obstante, antes de proseguir aportando nuevas acepciones de la competencia intercultural, consideramos pertinente recordar que en numerosos trabajos la delimitación conceptual de este tópico conlleva una identificación con aspectos relacionados con la sensibilidad cultural o con la competencia comunicativa intercultural.

En este sentido, nos sumamos a las valoraciones efectuadas por Aneas (2009) cuando denuncia que la competencia intercultural queda equiparada tanto con aspectos relacionados con la sensibilidad cultural (Burns, Keyes y Kusimo, 2005) o con la competencia comunicativa intercultural (Deardorff, 2009). Para ella, tales aspectos son solo algunos de los componentes de la competencia intercultural, pero no exclusivos. De tal forma que, coincidimos con Aneas en el hecho de que el componente de la sensibilidad cultural, definido por Bennett y Hammer (1986), aunque es un elemento importante no es una competencia en sí misma, puesto que tan solo alude a aspectos actitudinales, sin tener en consideración aquellos relativos a los aspectos cognitivos y comportamentales.

Asimismo, identificar la competencia intercultural con las competencias comunicativas interculturales centradas únicamente en la comunicación, es a nuestro juicio, obviar, ignorar o relegar otros aspectos interesantes, como de nuevo, el elemento cognitivo, así como el afectivo. Consecuentemente, tanto la sensibilidad intercultural como la competencia comunicativa intercultural no responden al concepto de competencia intercultural puesto que son componentes de la misma, pero ésta requiere de una amplia gama de competencias interculturales de muy diverso espectro, integrando componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Otra de las cuestiones denunciadas son las definiciones acerca de la competencia intercultural con un marcado carácter europeo (Deardorff, 2004; Quassoli, 2006). La perspectiva europea es dominante al no existir prácticamente definiciones que contemplen la competencia intercultural desde puntos de vista no occidentales. Un ejemplo, excepcional lo encontramos en los trabajos del coreano Yum (1994) que identifica la competencia intercultural en relación con los procesos comunicativos en contextos grupales, catalogándola en cinco dimensiones: empatía, sensibilidad, mensajes indirectos, ser reservados y trascendencia.

Entendemos que solo así una persona será capaz de asegurar el desempeño eficiente en contextos interculturales. Es decir, que pueda abordar la actividad académica

teniendo en cuenta las necesidades y características culturales del entorno en el que se inscribe.

Las reflexiones anteriores nos han permitido puntualizar y delimitar lo que no es competencia intercultural, llegados a este punto, es preciso abordar una conceptualización de la competencia intercultural. A tal fin, la revisión bibliográfica de estas aportaciones permite realizar una definición del constructo de la competencia intercultural, entendida como *“un conjunto holístico y aplicado de componentes cognitivos, actitudinales y comportamentales que permiten apreciar y dar respuesta a los requerimientos del trabajo y de relación generados por la diversidad cultural de la organización”* (Aneas, 2009).

No obstante, otros autores como Earley y Ang (2003, p. 59) prefieren sustituir el término competencia intercultural por **inteligencia cultural** en relación *“a cómo las personas saben adaptarse a nuevos contextos culturales”*. Esta propuesta entiende la eficacia en relación *“con la capacidad de adaptación a los nuevos contextos y a la solución creativa de los problemas estableciendo prioridades y pensamiento crítico sobre las normas”* (Surian, 2012, p. 216).

Ahora bien, las definiciones anteriormente referidas a la competencia intercultural tienen el denominador común de caracterizarse por ser demasiado genéricas, circunstancia que ha motivado a Reyzábal (2009) a concretar la competencia intercultural en otras microcompetencias. La autora propone una serie de competencias exclusivas para desarrollar la educación intercultural, cuya consecución capacitaría y avalaría al alumnado al finalizar su etapa de educación obligatoria a una persona competente interculturalmente, y, en consecuencia, un ciudadano del siglo XXI que sabe y disfruta con la convivencia en la diversidad.

En la Tabla 17 quedan especificadas las referidas **subcompetencias interculturales** que propone Reyzábal (2009, p. 50).

Tabla 17. *Características de una persona competente interculturalmente.*

Fuente: Reyzábal, 2009, p. 50.

UNA PERSONA ES COMPETENTE INTERCULTURALMENTE CUANDO...
Conoce otras culturas
Respeto las costumbres de otras culturas
Comparte la propia cultura con los demás
Dialoga sobre las diferencias de las culturas que conviven en un mismo contexto
Asume lo positivo de cada cultura, incluyendo la propia
Evita lo negativo de cada cultura, incluyendo la propia
Revisa objetivamente su cultura para conocerla desde enfoques nuevos
Respeto las diversas: — ideologías — capacidades

— opciones sexuales — circunstancias sociales de grupo
Facilita la convivencia entre las personas cercanas de diferentes culturas
Propone actuaciones de distinto tipo que favorecen y promueven las relaciones interculturales
Dispone de una autoimagen ajustada a la realidad
Se observa y valora sus propias acciones
Actúa de forma coherente con su ideología
Flexibiliza sus actuaciones y opiniones

Como bien se puede apreciar esta microcompetencias aportan un mayor grado de profundización para trabajar la interculturalidad desde las aulas. Pero no olvidemos que, al tratarse de competencias, éstas se pueden emprender desde cualquier área del currículo y nivel educativo, por lo que su carácter transversal queda garantizado.

Por su parte, Zavala, Cuenca y Córdova (2005) nos plantean la competencia intercultural organizada en las siguientes áreas temáticas:

1. *Contacto cultural*: que implica no solo conocer al otro o respetar su cultura sino mantener una actitud receptiva al otro para aprender de él. Ello no supone cambiar las formas culturales propias para incorporar las de él, sino que significa valorar al otro y descentrarse uno mismo.
2. *Habilidades comunicativas*: todos adquirimos unas competencias comunicativas dentro de un contexto social y cultural determinado. Desarrollar habilidades comunicativas positivas supone aceptar y comprender las diferentes lógicas en la comunicación dependiendo de los contextos culturales diferentes.
3. *Modos de conocer y aprender*: para entender al otro es preciso obtener información acerca de él, tomando conciencia de su realidad sociocultural y lingüística evitando simplificaciones reduccionistas de tintes folklóricos o reproducir prejuicios hacia otras culturas.
4. *Relaciones de poder*: tomar conciencia de la situación de asimetría e inequidad en las relaciones entre las culturas con el objetivo de comunicarse desde un plano de igualdad, solo así se conseguirá un diálogo intercultural.
5. *Ciudadanías interculturales*: entraña el reconocimiento de derechos y deberes para formar parte activa de la sociedad, lo que implica una conciencia crítica con la propia cultura y la valoración de saberes de las otras culturas.

Estas distintas categorizaciones recogen las **características** que, a juicio de Aneas (2003, p. 176), deben tener las competencias interculturales para trabajar en contextos multiculturales:

- a) La transversalidad.
- b) La valoración de los aspectos más individuales y subjetivos de la persona.

- c) La influencia del contexto en el que se ejercen estas competencias.
- e) La necesidad de que permitan identificar estrategias o habilidades complejas de aprendizaje, análisis de la información, toma de decisiones, etc.
- f) La integración de componentes cognitivos, comportamentales y actitudinales, así como su materialización en comportamientos observables.

3.3.1. Dimensiones de la competencia intercultural

El desarrollo de la competencia intercultural es un objetivo básico de toda propuesta pedagógica intercultural. En este sentido, la implementación de lo intercultural en el ámbito educativo queda materializado como mínimo desde una doble dimensión: a nivel cognitivo y a nivel actitudinal (Rodrigo Alsina, 2016). No obstante, reconocidos autores consideran oportuno sumar, un tercer nivel constituido por el nivel comportamental, entre los que destacamos Bennet (1998), Kim (2001), Aguado (2003), García, García y Moreno (2012).

No es nuestra intención generar controversias algunas acerca del número de ámbitos para desarrollar la competencia intercultural, y, por ende, la educación intercultural. Puesto que, en cualquier caso, parece consensuado que esta competencia puede articularse a través de parámetros distintos, complementarios y transversales. Asumiendo que las desigualdades empobrecen y las diferencias enriquecen.

Si nos atenemos a Aguado (2003), la competencia intercultural se estructura en tres grandes dimensiones: las actitudes interculturales, los conocimientos y las habilidades y destrezas relacionadas con la interpretación y comparación y el aprendizaje e interacción. Aguado destaca las actitudes interculturales por considerarlas fundamentales y básicas a dicho constructo, si bien se resiste a obviar los otros componentes. Siguiendo con la misma autora, a continuación, exponemos sus características de forma más detallada (2003, pp. 141-142):

- *Las actitudes interculturales* se identifican con aspectos como la curiosidad y apertura hacia otras culturas. Lo que conlleva la capacidad para cuestionar aspectos de la propia cultura, tales como valores, creencias y comportamientos tratando de empatizar con otras perspectivas culturales.
- *Los conocimientos* sobre otros grupos culturales. No se trata de obtener un conocimiento profundo de una determinada cultura, sino de conocer aspectos relacionados con sus señas de identidad y su funcionamiento para facilitar el contacto con distintas culturas.
- *Habilidades o destrezas* relacionadas con los siguientes parámetros: a) interpretación y comparación, y b) aprendizaje e interacción. El primer aspecto se vincula con la capacidad para interpretar, desde distintas perspectivas ideas y acontecimientos de otras culturas que permitan explicarlas y compararlas con la propia. Esta destreza supone tomar conciencia de que podemos malinterpretar aquello que una persona comenta, escribe o realiza. Atendiendo al aspecto del aprendizaje e interacción supone la capacidad para obtener nuevos conocimientos sobre otra cultura, y la habilidad de implementar dichos conocimientos en situaciones reales.

De forma gráfica, las aportaciones de Aguado (2003) quedan sistematizadas en la Tabla 18, adaptada por Fajardo (2011, pp. 30-31).

Tabla 18. *Dimensiones de la competencia intercultural.*

Fuente: Fajardo, 2011, pp. 30-31.

Dimensiones de la competencia intercultural
Dimensión I: Conocimientos
1.1 Conocimientos sobre la propia cultura: historia, creencias (religiosas, morales...), valores, características (vestido, comida, territorio...), productos culturales (artesanía, mitología...), procesos generales de interacción social 1.2 Conocimientos sobre otras culturas de contacto: ídem todo lo anterior 1.3 Comprensión de la diversidad cultural 1.4 Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas, y cómo influyen en la relación con dicha cultura, es decir, cómo se elaboran y mantienen los estereotipos y cómo nos influyen para actuar 1.5 Conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento 1.6 Comprensión del significado y consecuencias en la conducta de: sexismo, racismo, xenofobia, prejuicios y todo tipo de discriminación por la diferencia.
Dimensión II: Actitudes
2.1 Curiosidad, interés positivo y apertura hacia el otro, es decir, capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo 2.2 Aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria 2.3 Aceptar una relación horizontal con la diferencia cultural, manifestando confianza en el valor de su propia cultura 2.4 Capacidad de reconocer contrastes y puntos en común con otras culturas, es decir, aceptar la validez de otras maneras de pensar 2.5 Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura 2.6 Capacidad de ponerse en los zapatos del otro 2.7 Demostrar respeto y tolerancia 2.8 Disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación 2.9 Rechazo a manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones, en general
Dimensión III: Habilidades y destrezas
3.1 Aprendizaje, habilidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos acerca de otras culturas de contacto. Saber cómo preguntar a personas de otras culturas sobre sus costumbres 3.2 Interpretación y comprensión de los nuevos conocimientos sobre otras culturas. 3.3 Mediación lingüística: escuchar, negociar, dialogar, resolución de conflictos 3.4 Analizar y reconocer pautas comunicativas y conductas que conllevan manifestaciones de racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones en general 3.5 Comparación de formas culturales diferentes, o entre la cultura propia y otras 3.6 Comprensión de las diferencias, del origen de los malentendidos 3.7 Interacción: habilidad de utilizar todos estos conocimientos en situación reales de interacción comunicativa

3.8 Confianza y tranquilidad para abordar temas conflictivos

En la misma línea, para autores como García, García y Moreno (2012, p. 28), la adquisición de la competencia intercultural requiere el desarrollo de tres tipos de competencias específicas, tales como:

- *Competencias cognitivas*: en alusión a la capacidad de comprender que todos formamos parte de un cultural; conocer la cultura del otro; identificar las causas históricas, sociales y políticas de la exclusión, etc.
- *Competencias afectivas*: referidas a la capacidad de generar y recibir emociones positivas; controlar la ansiedad que genera el desconocimiento del otro; superar el culturalismo en las relaciones con el inmigrante como explicación simplificadora de toda su situación.
- *Competencias prácticas*: identificadas con la capacidad para manejar la comunicación no verbal; la flexibilidad cognitiva; la empatía, las habilidades de resolución de conflictos; las habilidades sociales; la conducta prosocial; la asertividad, etc.

Al hilo de estas propuestas, Kim (2001) argumenta que la competencia intercultural es la capacidad de adaptación a nivel cognitivo (dar sentido), afectivo (tendencias emotivas y estéticas, predisposiciones motivacionales y actitudinales), y operacional/comportamental (nivel de flexibilidad y recursos a disposición).

Estas dimensiones que integran la competencia intercultural pretenden evitar lo que autores como Jordán, Ortega y Mínguez denuncian: que *“ha habido, hasta ahora, una excesiva escolarización de la educación intercultural, acentuando los aspectos cognitivos de la misma como si sólo, o principalmente, se tratara de conocer y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad, en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que está detrás de esa cultura”* (2002, p. 114).

Por su parte, Earley y Ang (2003, p. 264) sugieren que la competencia intercultural quede estructurada en diez categorías: habilidades comunicativas; tolerancia a la ambigüedad; empatía; apertura mental; flexibilidad; capacidad de saber enfocar una tarea o una relación; postura positiva hacia el aprendizaje; tolerancia hacia estilos y culturas diferentes; conocimiento cultural; capacidad de tener éxito en contextos diferentes.

Ya unas cuantas décadas anteriores, Berger y Luckmann (1967, p. 71) afirmaban que la competencia intercultural debía incluir fundamentalmente la discusión de los estereotipos adquiridos, de los que somos poco o nada conscientes a juicio de los autores referidos. En esta línea, Surian determina que aún hoy existen limitadas investigaciones científicas sobre este aspecto, *“más allá de su relación con el rendimiento individual y las bases mentales de dicho rendimiento”* (2012, p. 211).

En la actualidad, se le otorga una destacada consideración al modelo diseñado por Paige (2004, p. 171) que se vertebra entorno a seis dimensiones principales: a) elementos en relación al conocimiento de la cultura; b) cualidades personales como apertura, flexibilidad, tolerancia de la ambigüedad y humor; c) habilidades comportamentales, como la eficacia en la comunicación, actitudes culturalmente adecuadas a los roles y posturas relacionales; d) consciencia de sí, y específicamente de valores y convicciones;

e) habilidades técnicas como la capacidad de llevar a cabo una tarea en el nuevo contexto cultural; f) factores referidos al nuevo contexto tales como la semejanza relativa con la cultura de origen, la forma de acoger el extranjero, las condiciones socioeconómicas y políticas de la “segunda” cultura, el nivel de claridad en relación a las expectativas en relación al rol y a la posición del extranjero, la presión psicológica asociada al extranjero.

Como se puede comprobar se trata de una perspectiva que centra su atención en un enfoque dicotómico: sujeto/nuevo contexto local. Por lo que está orientado a conseguir ser eficaz en un determinado contexto cultural (Surian, 2012). Para la investigadora la capacidad de adaptación como *“la capacidad del individuo para suspender o mudar algunas modalidades culturales adquiridas y de aprender y acomodar algunas de las nuevas modalidades culturales, encontrando creativamente maneras de gestionar las dinámicas relativas a los papeles inter-grupo diferentes y el estrés asociado”* (Kim, 1992, p. 377). En definitiva, observamos que la competencia intercultural es un conjunto de habilidades del individuo para adaptarse a contextos distintos.

Por otra parte, la interculturalidad se perfila en tres dimensiones, como afirman Dietz, Mateos y otros (2009, p. 66):

1. Dimensión “inter-cultural” que implica la visibilización de prácticas culturales distintas.
2. Dimensión “inter-actoral” centrada en la negociación y mutua transferencia de saberes entre grupos culturales.
3. Dimensión “inter-lingüe” que permite conocer otras realidades lingüísticas.

Para su consecución se requiere de la interdisciplinariedad y transversalidad con la finalidad de atender a las siguientes premisas:

1. Ser crítica, participativa, dialógica y aplicable a diversos contextos geográficos.
2. Asumir un pluralismo metodológico basado en modelos etnográficos, cuantitativos y cualitativos para atender lo intercultural.
3. Descubrir los múltiples fenómenos producto de la experiencia, de la cotidianidad para ir derivando en marcos teóricos y conceptuales que permitan interpretar la realidad y aportar soluciones para mejorar la convivencia intercultural.

De modo que, la perspectiva *intercultural* centra su interés en interpretar la realidad desde las diferentes posiciones que entraña la cultura de distintos colectivos. Esta visibiliza la diversidad y opta por la interacción entre grupos culturales heterogéneos. Mientras que, la perspectiva *intracultural* parte de la lógica de una cultura determinada para identificarla y diferenciarla de otras. Pues bien, la síntesis de ambas genera una perspectiva *transcultural* en tanto que vincula las visiones propias con las ajenas, las hegemónicas con las minoritarias con el objetivo de valorar críticamente tanto unas como otras para conseguir propuestas transformadoras en la sociedad (Dietz, Mateos y otros, 2009, p. 66).

Todas estas perspectivas recogidas en el constructo de la interculturalidad pretenden estimular una nueva forma de enseñar y de aprender, unos nuevos programas que presenten *“una nueva historia de los dioses y los ganadores, en donde aparezcan los que antes no estaban, los que antes eran ignorados por la historia, por los dioses, o por el devenir de un sistema social que mantenía a Europa en el centro de su propia periodización histórica. Esta escuela intercultural, tal vez, sea realmente la apuesta por*

una educación no eurocéntrica, sino verdaderamente universalista. Lo universal se retomaría en el diálogo intercultural, no como un objeto histórico prefijado, no como una historia de un ganador que juzga desde su conciencia culposa y enternecedora el derrotero de la Razón en la Historia, sino desde un perspectiva entrecruzada, entremezclada de relatos que no terminen de cuajar nunca en una armonía de carácter superior, que se mantenga siempre como tensión de discursos que no logran nunca abarcar y explicar la totalidad de las historias en juego” (Gadea, 2006, pp. 128-129).

Si bien, la tarea de una educación intercultural no debería agotarse en el contexto escolar, entendemos que éste representa un lugar idóneo para implementarla. La función socializadora de la escuela puede materializar dichos presupuestos y principios para conseguir una ciudadanía libre, activa y cohesionada.

Como venimos comprobando la integración de conocimientos, habilidades y actitudes impregna la mayoría de las definiciones acerca de la competencia intercultural. Sin embargo, encontramos una excepción en la propuesta que presentan Imahori y Lanigan (1989, pp. 276-277). Para ellos, la competencia intercultural está relacionada con *“un adecuado nivel de motivación, conocimiento y habilidades de quien se encuentra en otro contexto y de las personas de este nuevo contexto en relación a los intercambios que establecen y que llevan a resultados relacionales eficaces”*. Como se puede apreciar, en esta definición ambos actores entran en contacto interaccionando a nivel de motivación, conocimiento y habilidades, y ambos están influenciados por objetivos y experiencias pasadas de cada uno. Consecuentemente, es un modelo que incide en la interacción de la acción transcultural (Surian, 2012, p. 213).

Este modelo expuesto no participa de las características que defiende el Proyecto Intercultural Competence Assessment (INCA) financiado por el Programa Leonardo de la Unión Europea que limita el concepto de competencia intercultural *“a la capacidad de interacción eficaz y aceptable por parte de los otros, poniendo la atención sobre las capacidades lingüísticas, identidad y comprensión cultural”* (Byram, 1997, cit. Surian, 2012, p. 213).

Sea como fuere la distinta catalogación que permita vertebrar la competencia intercultural, nuestra preocupación y ocupación se orienta a conseguir ofrecer una respuesta plausible a la siguiente pregunta: **¿Cómo se puede adquirir la competencia intercultural?**

Son varios los investigadores que ofrecen sus aportaciones en este sentido. Escogemos algunos de los más representativos como los modelos evolutivos de Hoopes (1979) y Bennett (1993). Ambos coinciden en partir de una situación de etnocentrismo para derivar progresivamente al estadio de la competencia intercultural. El modelo de Bennett (1993) denominado *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* distingue tres etapas etnocéntricas (rechazo, defensa y minimización) y tres etapas etnorelativas (aceptación, adaptación e integración). Entendiendo la postura etnorelativa cuando *“las culturas solo se puedan entender en relación entre ellas y que una postura específica solo se puede entender en su contexto cultural”* (1993, p. 46).

Esta concepción de etnorelativismo es identificada para Hakansson y Montgomerit (2002) con la empatía. Esta acepción en palabras del propio Bennett es *“la habilidad de hacer experiencia de aspectos de la realidad de forma diferente de cómo se*

haría en la cultura personal” (2002, p. 53). Dicho de otra forma, la capacidad de identificar y adaptarse a otros marcos de referencia distintos a los personales.

Las distintas opciones expuestas permiten reconocer que no existe un marco unívoco entorno a la competencia intercultural, tal como señalan Lustig y Koester (2003, p. 65): *“no se puede hablar de un conjunto prescriptivo de características que puedan garantizar con certeza competencia en cualquier relación y situación intercultural”*. Ahora bien, lo que sí parece claro es que existe un discurso dominante en las dimensiones de la competencia intercultural entorno a desear la eficacia del individuo en contextos culturales ajenos. No obstante, Surian (2012, p. 214) critica que otros aspectos, tales como la perspectiva espacio-temporal, aspectos de la relación que impliquen una cultura dominante o las dificultades específicas relacionado con los fenómenos migratorios, no despierten aún demasiado interés.

Todo ello concita la necesidad de profundizar en estudios desde una perspectiva ecológico-cultural. Aunque ya existen trabajos orientados en esta dirección como los realizados por Ogbu (1981) o Dussel (2003) que inciden en cómo se transmite socialmente y cuál es la interdependencia con el medio ambiente de las formas de comportamiento actitudinal.

La educación intercultural se concibe como una apuesta por plantear la educación bajo supuestos de diálogo y reciprocidad entre las culturas a partir de su renacimiento y valoración. No obstante, en la última década la educación intercultural ha sido objeto de duras críticas desde la izquierda radical, al denunciar su falta de transformación al obviar la desigualdad estructural que padecen algunos colectivos y culturas. Igualmente, ha recibido críticas desde posturas más conservadoras al observar que la educación intercultural puede ser un problema e incluso una amenaza para la unidad social. Superar estos recelos y controversias implica asumir una educación intercultural que parte de dos premisas fundamentales: luchar contra toda forma de exclusión social y desarrollar estrategias educativas que promuevan valores compartidos que supongan la construcción de un espacio social integrador (Vilà, 2007).

Estas dos responsabilidades que constituyen la esencia de la educación intercultural conducen al desarrollo de las competencias interculturales. Unas competencias que se estructuran en torno a cuatro componentes básicos (Bartolomé, 2002): a) el sentimiento de pertenencia, b) el desarrollo del juicio crítico, c) la participación ciudadana y d) la competencia ciudadana. Una aproximación a esta competencia ciudadana nos lleva a centrar el interés en el desarrollo de habilidades para posibilitar la comunicación entre personas culturalmente diferentes. Consecuentemente, la **comunicación intercultural** se revela como un aspecto esencial de la competencia intercultural ya que facilita la construcción de un nuevo modelo ciudadano dispuesto a vivir en sociedades cohesionadas complejas y plurales, pero sin renunciar a la diversidad cultural.

Este mismo autor señala una serie de actitudes como fundamentales para desplegar la competencia intercultural, tales como:

- La asunción de que la diferencia es un elemento inherente y enriquecedor de la naturaleza humana.
- La capacidad para valorar y respetar la diferencia en sus distintas manifestaciones.

- La capacidad de empatía, siendo capaz de identificar, apreciar las vivencias del otro e implicarse en la búsqueda de alternativas.
- La capacidad de resolución pacífica de conflictos.
- La capacidad para trabajar en equipo persiguiendo metas compartidas.
- La capacidad de reconocer los contenidos transculturales que nos unen.

Admitiendo que el enfoque intercultural entraña que las culturas están relacionadas entre sí de forma estructural (Byram y Fleming, 2001), es decir, interaccionan entre sí. Hemos de aceptar que la adquisición de la competencia intercultural no es uniforme ni homogénea, sino que pasa por distintas fases. A tal efecto, Meyer (1991) señala tres etapas:

1. Nivel monocultural: donde prevalece una posición etnocentrista, plagada de estereotipos y prejuicios hacia la diversidad cultural. No se aceptan ni se valoran otros códigos culturales. Se interpreta las distintas culturas desde la perspectiva de la propia.
2. Nivel intercultural: se obtiene un mayor conocimiento de la diversidad cultural lo que permite establecer comparaciones entre la propia y las otras culturas. Se conocen, aceptan y valoran las diversas realidades culturales.
3. Nivel transcultural: se produce una mayor descentración de la propia cultura, respecto al nivel anterior. Se es capaz de mirar con los ojos de la otra cultura sin renunciar a la propia.

Sin duda, los dos niveles últimos son los deseables a alcanzar porque confieren la categoría de ser una persona culturalmente competente. Y es que, sin duda, el reto de una convivencia intercultural supone la adquisición de la competencia intercultural. Una competencia que tiene como pieza angular el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por otra parte, dentro de la competencia intercultural hemos de referirnos a una cuestión clave como es la comunicación entre las personas de diferentes realidades culturales. Es entonces cuando hablamos de la *competencia comunicativa intercultural*. Se trata de una competencia indispensable para la adquisición de la competencia intercultural, como venimos señalando, que debe ser tratada y trabajada desde los centros educativos

(Dinges y Baldwin, 1996, Everett, 1994, Gudykust y Moody, 2002). Recordemos que si la realidad de nuestras aulas es plural y multicultural como reflejo de la sociedad en que vivimos, parece oportuno conocer los códigos de transmisión adecuados cuando emisor y receptor proceden de distintos grupos étnicos y/o culturales.

Porque como señala Vilà (2001, p. 22): “*cada individuo en función del grupo étnico al que pertenece, presenta un modelo comunicativo, una concepción de la realidad y sistema de valores distintos*”. De lo que se desprende como apunta Rodrigo (1999) que es necesario construir significados comunes entre las personas sin obviar las diferencias. Lo que supone crear un grado de comprensión aceptable y positiva entre los individuos.

Estas consideraciones ya las plantean Chen y Starosta (1996) y Bennet (1998) en sus respectivos modelos de *sensibilidad intercultural*, identificada como el conjunto de habilidades que favorecen en el encuentro intercultural emociones positivas. No obstante, entre ambos modelos encontramos diferencias como exponen Sanhueza y Cardona (2009), de modo que el modelo de Chen Starosta para estas autoras, pretende promover

entre los interlocutores el reconocimiento, la empatía, la comprensión, la tolerancia y la integración entre las distintas culturas para conseguir una ciudadanía global.

Por su parte, el modelo de Bennet incide en la diversidad cultural, marcando las diferencias y en las habilidades necesarias para gestionarla. Además, el modelo de Chen Starosta incide en la dimensión afectiva de la competencia intercultural, mientras que el modelo de Bennet concibe la competencia comunicativa intercultural como un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Sanhueza y Cardona, 2009).

En cualquier caso, Estas perspectivas se ve complementada por autores como Samovar y Potter (2000) quienes defienden que conviene que las personas de contextos culturales distintos sean conscientes de que los distintos códigos culturales, puede influir en la comunicación. Es preciso conocer que en muchas ocasiones el contexto cultural en el que se ofrece el mensaje no responda a las intenciones del emisor.

Hablar de comunicación intercultural nos refiere a la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. Recordando que se entiende por multiculturalidad la presencia de varias culturas sin relación alguna entre ellas, mientras que el concepto de interculturalidad introduce la reciprocidad, la simetría, la interacción entre personas con diferentes referentes culturales sobre la base del reconocimiento y aceptación de esa diversidad.

Esta distinción posibilita caracterizar el objeto de estudio, centrándolo en la comunicación intercultural articulada sobre la base del intercambio e interacción cultural recíproca. Lo que se denomina comunicación intercultural interpersonal (Wiseman y Koester, 1993) es entendida como aquella *“donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se autoperciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/ contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva”* (Vilà, 2007, p. 264).

La comunicación intercultural se fundamenta en dos elementos claves (Vilà, 2007, pp. 263-264):

- La multiculturalidad del encuentro, que implica que la comunicación se establece entre personas pertenecientes a distintas culturas.
- El intercambio comunicativo asegura la comprensión mutua hasta llegar a la tercera cultura, fruto de unos significados compartidos y por tanto de adaptación de los participantes.

Asimismo, la *competencia comunicativa intercultural* emerge como uno de los recursos más potentes para afrontar con éxito la comunicación intercultural. ¿Pero qué entendemos por competencia comunicativa intercultural? Vilà (2007, p. 280) nos ofrece su propia definición: *“el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz”*. Para Rodrigo (1999, p. 151) es *“la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces”*. Refiriéndose esta eficacia al grado de comprensión aceptable y suficiente para las personas interlocutoras, aunque entrañe cierto grado de incertidumbre.

Existen diferentes **modelos de comunicación intercultural**, entre los que destacamos el modelo contextual de Hall (1989) o el modelo de las dimensiones culturales de Hofstede *et al* (2010). El primero, explica cómo afecta el contexto, la administración

del tiempo y el espacio en la comunicación intercultural. Entendiendo por contexto aquello que en una cultura se da por sobreentendido y por tanto no es preciso realizar alusiones explícitas. A tal fin, distingue entre Culturas de Contexto Alto y Culturas de Contexto Bajo que derivan en distintas formas de comunicación intercultural.

Además, en el modelo de Hall se distinguen tres tipos de aprendizaje de una cultura: la conciencia formal que recoge las normas y tradiciones de esa cultura. La conciencia informal que engloba actividades y comportamientos que aprendimos inconscientemente, y, por último, la conciencia técnica que permite registrar, explicar y enseñar.

Por su parte, el modelo de las dimensiones culturales de Hofstede muestra cómo la cultura de los grupos autóctonos afecta al comportamiento de las sociedades y las organizaciones. Este modelo establece seis dimensiones donde delimita los patrones y valores de cada cultura. A saber: 1) distancia del poder: el grado de desigualdad entre las personas que una sociedad es capaz de tolerar; 2) individualismo: el grado que la gente espera valerse por sí misma; 3) masculinidad vs. feminidad: la asignación de roles en esa cultura; 4) evasión de la incertidumbre: el grado que una sociedad acepta la incertidumbre y los riesgos; 5) normativo vs. pragmático: el grado que una sociedad acepta más o menos las normas; 6) indulgencia vs. contención: mide la capacidad que tiene una cultura para satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos de sus miembros (Huang, 2015).

Pero en nuestro caso hemos escogido el que ofrece Vilà (2001) que, según la misma autora, se sustenta sobre cuatro teorías, que detallamos a continuación:

**La Teoría de la Adaptación* desarrollada por autores como Kim y Gudykunst (1992). Esta teoría implica la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa para que las personas sean capaces de recibir y procesar la información derivada de la sociedad. En virtud de esta teoría, se diferencian tres tipos de competencias: la *competencia cognitiva* referida a aquellos aspectos que conoce la persona sobre la cultura y la lengua de los demás; la *competencia afectiva*, relacionada con la motivación que debe manifestar la persona para superar eficazmente situaciones propias de la diversidad cultural. Y finalmente, la *competencia operacional* que se identifica con la actuación de la persona en el proceso comunicativo.

** La Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura* defendida por Chen y Starosta (1996, 1998). Conlleva la construcción de una tercera cultura con el propósito de favorecer la comunicación entre las personas. La confección de esta tercera cultura entraña cinco fases:

1. Comunicación intracultural intrapersonal: el individuo comienza a estar interesado por la comunicación intercultural.
2. Comunicación intercultural interpersonal: los individuos en la búsqueda de información establecen puntos comunes.
3. Comunicación intercultural retórica: se refuerzan los aspectos comunes de ambas culturas y establecen aquellos elementos que configuran la tercera cultura.

4. Comunicación metacultural: identificada con la acción mutua, el intercambio simbólico y en la reinterpretación.

5. Comunicación intracultural: el individuo asume la tercera cultura y actúa desde sus parámetros.

* *Teoría de la Organización Cognitiva*, se orienta hacia el constructivismo, la atribución social, la categorización y la psicolingüística. En relación con el constructivismo se centra en señalar que todas las personas poseemos unos esquemas cognitivos que permiten interpretar los significados y las actuaciones de los demás. En cuanto a la teoría de la atribución social y categorización, apunta que, de forma habitual, las personas asignamos características positivas a nuestro grupo y hacemos lo contrario con los colectivos ajenos. Por último, la teoría psicolingüística se basa en los procesos cognitivos desarrollados en la emisión y comprensión de mensajes.

* *La Teoría sobre relaciones interpersonales*, dentro de la cual destacan dos:

1. *La Teoría de la Penetración Social*: señala que las relaciones entre los sujetos están condicionadas por la información que mostramos a los demás acerca de nosotros, de modo que éstas relaciones serán más o menos fuertes en función del nivel de intercambio.

2. *La Teoría del Conflicto Intercultural*, que determina que cada cultura establece la forma más adecuada de resolución al conflicto.

Al margen de estas teorías, es preciso recordar que Chen y Starotas (1996), en su modelo de competencias comunicativas interculturales, estructuran dichas competencias en tres ejes:

- a) La *sensibilidad cultural* relacionada con los procesos afectivos que desarrolla un proceso comunicativo intercultural como la empatía, la implicación en la interacción, el escuchar sin emitir juicios, la flexibilidad en pensamientos y conductas, la imagen que tenemos de nosotros y la capacidad de evaluar nuestra conducta.
- b) El *conocimiento intercultural* identificado con el conocimiento que se posee acerca de la cultura propia y ajena, así como, los elementos semejantes y distintos entre ambas.
- c) Las *destrezas sociales*, que suponen el conjunto de habilidades que debe poseer una persona para realizar una comunicación efectiva, entre las que se destacan la capacidad para interpretar o emitir mensajes verbales y no verbales o adaptar nuestra comunicación a las características de las personas.

Por otra parte, al abordar el concepto de comunicación intercultural es preciso delimitar las *áreas de estudio* dado que en función de ellas se concreta cómo se entiende la comunicación intercultural. En este sentido, se pueden distinguir cinco variantes básicas del contenido de estudio: la comunicación intercultural (personas con distinto referente cultural), internacional (personas de distinto país), interracial (personas de

diferente “raza”), interétnica o minoritaria (personas de distinta etnia), y contracultural (referido a las personas implicadas en procesos de colonización).

En relación a los contenidos de estudio, siguiendo las directrices de Gudykunst (1994) se pueden clasificar en: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo. El primer eje aborda cuáles son los aspectos centrales en la comunicación, pudiendo distinguir dos enfoques: comparativo e interactivo. El segundo eje se refiere al canal que establece la comunicación, diferenciando entre la comunicación interpersonal o de los medios de comunicación. Y, por último, el tercer eje configura la multiculturalidad presente en los procesos comunicativos, en términos étnicos, culturales, raciales, etc.

Para alcanzar esta competencia comunicativa intercultural es preciso cumplir una serie de condiciones (Vilà, 2007, p. 281):

- Cierta proximidad cultural.
- Un lenguaje común.
- Un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia.
- Interés en aprender de las otras culturas.
- La conciencia del propio etnocentrismo.
- Capacidad para empalmar.
- Capacidad de metacomunicarse.
- Evitar relaciones desiguales.

Apreciamos que todos estos requisitos implican la unión de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Dicha distinción se basa en modelos de relevancia científica, entre los cuales destacamos los de Chen (1989); Chen y Starosta (1998); Hammer (1989); Kim (1992); Rodrigo (1999); Spitzberg (2000).

Tal y como hemos referido, las competencias cognitiva, afectiva y comportamental quedan entrelazadas inexorablemente e influyen unas sobre otras, puesto que el desarrollo de la competencia cognitiva y afectiva favorece a su vez, la comportamental. Es decir, cuanto mejor se adquieran estas competencias mayor probabilidad de éxito ante el encuentro intercultural. No obstante, es preciso tener presente otros elementos que favorecen las relaciones interculturales tales como los aspectos personales y contextuales.

Siguiendo los criterios de Bartolomé (2002) y el Colectivo Amani (1996, cit. Leiva (2007, p. 3), de forma sintetizada las principales características de la comunicación intercultural serían:

- 1) Engloba competencias tanto cognitivas como emotivas que posibilitan intercambios entre personas de diferentes referentes culturales.
- 2) Toma conciencia de la diversidad de significados producto de la diversidad cultural puede suponer conflictos interpersonales.
- 3) Permite relaciones interculturales más simétricas y flexibles a través del diálogo como expresión del lenguaje verbal, gestual y el afecto.

En definitiva, siguiendo nuevamente a Leiva (2007): *“la comunicación intercultural más que un tipo concreto de intervención en la escuela intercultural, es sobre todo un talante de receptividad, de diálogo y de respeto por parte del profesorado*

ante el alumnado inmigrante y su familia, que se puede, y debe, desarrollar en la práctica educativa de la diversidad” (p. 3).

En este punto, consideramos pertinente profundizar en mayor medida en cada una de estas competencias que favorecen la educación intercultural.

a) La competencia intercultural cognitiva

Comenzando por la definición de competencia cognitiva, encontramos la que aporta Vilà (2007, p. 282): *“el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras, que promueven una comunicación efectiva”*.

Igualmente, el componente cognitivo para Rodrigo (1999, p. 121) se identifica con *“la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos de otras culturas”*. Por su parte, para Gudykunst (1989), Lustig y Koester (1996) lo denominan *conocimiento*, y lo entienden como la conciencia y la comprensión de lo que es necesario para la comunicación efectiva, tanto desde una aproximación cultural general como específica.

Asimismo, para Chen (1990) favorece la oportunidad de desarrollar la autoconciencia (*self-awareness*) que supone el conocimiento de la propia identidad cultural y conciencia cultural (*cultural awareness*) que implica la comprensión de las otras culturas en términos de pensamiento y acciones.

Dicho de otro modo, las personas desarrollan la competencia intercultural cognitiva cuando *“tienen un alto grado de auto-conciencia y conciencia culturales”* (Chen y Starosta, 1996, p. 366).

Por otra parte, los **elementos** que integran esta competencia cognitiva se centran en aspectos referidos al *“control de la incertidumbre, el conocimiento de semejanzas y diferencias de otras culturas respecto a la propia y la capacidad de alternatividad interpretativa”* (Vilà, 2007, p. 283). Seguidamente desarrollamos cada uno de estos componentes de manera más explícita.

Control de la incertidumbre

Versa sobre las respuestas que otorga una persona ante una situación desconocida, incierta e impredecible ante el encuentro intercultural (Lustig y Koester, 1996). Cualquier situación novedosa puede orientarse de distinta manera: furia, hostilidad o reto, lo que se traduce en una alta tolerancia ante la ambigüedad.

Lo deseable según Gudykunst y Nishida (2001) es buscar un equilibrio entre una incertidumbre predictiva de sentimientos y actitudes, y una incertidumbre explicativa.

Capacidad de alternatividad interpretativa

Esta capacidad se identifica con *“las aptitudes de percibir una mayor variedad de características de la otra persona, favoreciendo categorizaciones mucho más eficaces”* (Vilà, 2007, p. 283). Supone un mayor conocimiento de la diversidad cultural lo que se traduce al mismo tiempo en minimizar los estereotipos y prejuicios. Además, el reconocimiento de la diversidad cultural implica un mayor grado de comprensión y consecuentemente, ayuda a interpretar la realidad de manera más ajustada. En este sentido, Storti (1990) defiende que la competencia cognitiva desarrolla la observación sin prejuicio alguno, y por tanto, resulta fundamental para promover la interculturalidad. Ahora bien, aunque esta competencia por sí sola no garantiza una educación intercultural es importante porque previene juzgar de manera inadecuada Storti (1990).

Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes

Este elemento comporta conocer las semejanzas y diferencias entre la cultura propia respecto a las otras culturas representadas en la sociedad o en los centros educativos. Es preciso conocer los valores, los referentes culturales, el estilo comunicativo, así como los estereotipos y prejuicios (Calloway-Thomas *et al.*, 1999) de nuestra cultura para compararla con otros referentes culturales.

Como afirma Affaya (1996, p. 25) *“solo una verdadera interculturalidad, justa y humanista, puede desmitificar los estereotipos y las falsas imágenes”*. Solo aquello que se conoce, se valora. Lo que se desconoce conduce a prejuicios, simplificaciones y sesgos de la realidad. Carecer de conocimiento deriva en la utilización de tópicos y sesgos que desvirtúan la esencia de la interculturalidad.

A tal fin, la competencia intercultural cognitiva aflora cuando se es capaz de intercambiar mensajes y valorar otros puntos de vista alternativos, otras interpretaciones, otros niveles de lectura (Rodrigo Alsina, 2016).

Ahora bien, la aproximación cognitiva por sí sola no resulta suficiente para favorecer y desarrollar la competencia intercultural, sino que es necesario que sea complementada con la intervención de las otras dos competencias: afectiva y comportamental (Bennet, 1998).

b) La competencia intercultural afectiva

Esta dimensión se relaciona con *“la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales”* (Chen y Starosta, 1996, pp. 358-359). Generalmente, esta competencia se identifica con la sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*) que proclaman Chen y Starosta, (1996) tomando como referente las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrenner.

Esta competencia aborda las emociones y sentimientos que despierta la interacción con personas y situaciones interculturales. Autores como McCroskey, Neuliep y Richmond (1993, 1997) asocian el componente afectivo con la aprehensión comunicativa intercultural (*Intercultural Communication Apprehension*), entendido como el miedo o ansiedad asociada tanto a interacciones reales como anticipadas con personas de grupos diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y/o raciales.

Por su parte Vilà (2007, p. 285) nos refiere su propia definición de competencia afectiva: “*como aquellas capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural*”.

Esta competencia, según la misma autora, integra varios aspectos, tales como el control de la ansiedad, la empatía, la motivación hacia la comunicación intercultural, y finalmente, la actitud a no juzgar. Cada uno de estas cuestiones son desarrolladas con mayor profundidad a continuación:

Control de la ansiedad

Se entiende por ansiedad un estado emocional caracterizado por la preocupación, la inquietud y la tensión ante unos resultados potencialmente negativos que la persona percibe como un problema (McCroskey y Neuliep, 1997). Esta situación puede minimizarse trabajando el control de los sentimientos que permita cierta tolerancia a la ambigüedad, es decir, que suponga la aceptación de situaciones desconcertantes.

La idea es previamente identificar el sentimiento negativo cuando aparezca (ansiedad, disgusto...) para seguidamente, descubrir las razones racionales que lo motivan. Evidentemente, la superación de estos estados personales forma parte de la mejora de la denominada educación emocional.

Empatía

Entendida como la capacidad para situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción (Chen y Starosta, 1998). La empatía supone un paso más respecto a la simpatía, puesto que la primera parte de los referentes culturales del otro y no de los propios (Bennett, 1998; Gudykunst, 1994). En consecuencia, desarrollar la empatía conlleva participar positivamente del encuentro intercultural, es decir, de la experiencia de las demás personas.

Motivación hacia la comunicación intercultural

Tener motivación para comunicarse con personas de distintas culturas a la propia, supone (Vilà, 2007, p. 287): manifestar interés por conocer otras culturas, voluntad para aprender de los demás, valorar la pluralidad cultural y la relatividad de su verdad, y finalmente, la construcción de una identidad dinámica y contextual.

Actitud a no juzgar

Normalmente se emiten juicios de valor partiendo de referentes de la propia cultura, por tanto, se juzga como positivo aquellos aspectos que son similares o coinciden

con nuestra cultura, y por el contrario, otorgamos una valoración negativa cuando se alejan de nuestros referentes. Es decir, la cultura propia se vertebra como criterio de referencia (Vilà, 2007, p. 288). Esta situación no beneficia la valoración de la diversidad cultural ni la interacción intercultural.

La idea es lograr que, ante el encuentro intercultural, la persona observe e interprete sin llegar a juzgar. Solo así una persona será competente interculturalmente. La acción intercultural nos obliga a cambiar, a aceptar el reto de mirar sin trabas y de comprender las distintas formas poliédricas de interpretar la realidad. Y de convencernos de que ésta es plural intentando superar los propios horizontes para acercarnos a la diversidad cultural desde la semejanza y no tanto desde la diferencia (Hassanain, 1995).

c) La competencia intercultural comportamental

De los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales se desprende que su adquisición debe constituirse como un todo integrado en el que la sinergia entre estas competencias se refuerza entre sí. Ahora bien, la dimensión cognitiva y afectiva resultan fundamentales para abordar la última dimensión, identificada con la comportamental. En este sentido, es la competencia comportamental la que permite manifestar más explícitamente las habilidades interculturales.

La dimensión comportamental hace referencia al “*conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva*” (Vilà, 2007, p. 288). Otra definición nos la aproximan Chen y Starosta, (1996, p. 56) para quienes son “*aquellas habilidades para desarrollar el comportamiento necesario para comunicarse apropiada y efectivamente (intercultural adroitness) para definir cómo actuar efectivamente en las interacciones interculturales*”. A su vez para Rodrigo (1999) la competencia comportamental la identifica con la destreza de actuar adecuadamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global.

Diferentes autores utilizan otros términos para designar esta competencia comportamental como el de *destrezas (skills)* (Gudykunst, 1994) o el de *acciones* (Lustig y Koester, 1996).

Esta competencia lleva asociada implícitamente una capacidad de adaptación como bien aseguran los diferentes modelos teóricos que estudian la habilidad comportamental (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, 1993; Spitzberg, 2000). Al igual que se considera la efectividad y el grado de adecuación en el contexto (Gudykunst y Nisihida, 2001; Lustig y Koester, 1996). Asimismo, revierte en un proceso de negociación edificado sobre la base del diálogo intercultural, lo que se traduce en mostrar una posición de igualdad entre los interlocutores.

Seguidamente, explicitamos los elementos integradores de esta competencia comportamental tomando como referencia las aportaciones de Vilá (2007, pp. 289-291):

Capacidad de adaptación del comportamiento según el contexto y la situación: flexibilidad comportamental

La flexibilidad comportamental responde al desarrollo de habilidades interpersonales de adaptación del estilo comunicativo en función del contexto cultural y la situación en que las personas están inmersas (Kim, 1992; Samovar et al., 1998). Consecuentemente, la flexibilidad comportamental se corresponde con aquellas “*habilidades que permiten responder de forma apropiada a diversidad de comunicaciones, condiciones, personas y contexto*” (Vilà, 2007, p. 289). Dichas habilidades conllevan un proceso previo de reflexión ante la situación para poder actuar de forma lo más adecuada posible.

Habilidades verbales

En la competencia comunicativa intercultural en su vertiente comportamental subyacen una serie de habilidades verbales, entre las cuales destacamos las siguientes (Vilà, 2007, p. 290):

- Expresar mensajes claros, construcciones sencillas, obviando expresiones coloquiales.
- La repetición de las ideas relevantes.
- Metacomunicar, manifestando el sentido del mensaje para evitar malentendidos.

Por su parte Adler (1997) sugiere la estrategia de preguntar a terceras personas, cuando se presente cualquier duda interpretativa sobre el comportamiento de los demás.

Estas habilidades verbales predisponen al reconocimiento de la diversidad cultural, aunque el hecho de ser consciente de la diversidad cultural no presupone el desarrollo de las habilidades verbales. De todas formas, parece probado que el desarrollo de las habilidades verbales es poco probable si no se consigue la asimilación de elementos cognitivos y afectivos.

Habilidades no verbales

Las habilidades no verbales al igual que ya se ha señalado para el caso de las habilidades verbales, presuponen la adquisición de las competencias cognitiva y afectiva. Aunque su desarrollo no presupone la incorporación de la competencia comportamental. Las habilidades no verbales que se sugieren (Adler, 1997) están relacionadas con los siguientes aspectos:

- Utilización de recursos visuales.
- Gestos faciales para enfatizar el significado de las palabras y pausas frecuentes.
- Asegurar que los gestos signifiquen lo mismo para los comunicadores.

Todas estas cuestiones revierten en una mejora de las relaciones interpersonales interculturales. Es decir, la competencia comportamental se refleja cuando entran en acción estos aspectos en un contexto diversidad cultural. Teniendo presente que desde una cultura concreta se atenderán tanto las habilidades verbales como no verbales más adecuadas para la interacción intercultural.

Como observamos, la capacitación en competencia intercultural entraña realizar una intervención integral de elementos cognitivos-conceptuales, actitudinales-afectivos y

comportamentales, que han quedado desarrollados a lo largo de estas páginas. De modo que desarrollar la competencia intercultural inevitablemente nos conduce a preparar al alumnado en competencias emocionales, sociales y comunicativas.

Pero en este punto, estos planteamientos nos llevan a formular la siguiente cuestión, **¿cuándo resulta conveniente desarrollar la CI en el alumnado?**

Son numerosos los autores (Antúñez, 2001; Bisquerra, 2002; Segura, 2002) que insisten en la necesidad de trabajar la competencia intercultural en los primeros años de la vida del alumnado, por lo que la etapa de educación infantil se configura como clave para que éste vaya adquiriendo una serie de hábitos conductuales y destrezas que propicien dicha competencia.

Este planteamiento facilita que cuando este alumnado avance en las siguientes etapas educativas responderá de forma satisfactoria para vivir en una sociedad multicultural. Si, por el contrario, se espera a la etapa de Educación Secundaria para aproximar al alumnado a dicha competencia, quizás nos encontremos con el inconveniente de tener que eliminar, cambiar o desaprender ciertas conductas contrarias a la competencia intercultural ya adquiridas. Estamos convencidos que esta etapa de Educación Secundaria debería ser no el inicio sino el de consolidación de la educación intercultural.

Nuestros centros educativos son reflejo de las realidades sociales y multiculturales que se perciben en la sociedad. Las aulas se convierten en mayor o menor medida en escenario de acontecimientos que se manifiestan en nuestra sociedad. Consecuentemente, apremia la necesidad del aprendizaje, tanto para el alumnado autóctono como de origen inmigrante, de estrategias, habilidades y competencias que favorezcan la convivencia intercultural para minimizar o solucionar conflictos de carácter intercultural.

El objetivo fundamental con la adquisición de la competencia intercultural es *“lograr una ciudadanía intercultural, activa, crítica y responsable”* (González Jiménez, 2011, p. 130). Por lo que la competencia intercultural es una buena oportunidad para ayudar a convivir en sociedades multiculturales y plurales.

Si bien hemos referido que todas las etapas educativas son idóneas para encontrar acomodo al desarrollo de la competencia intercultural, entendemos que la etapa de Educación Secundaria se postula como un marco excelente para abordar los propósitos de dicha competencia. No olvidemos que esta etapa constituye la fase final de la educación obligatoria, motivo que urge que el alumnado esté habilitado en las competencias básicas para vivir en sociedades multiculturales, tanto si se inserta en el mundo laboral como si decide proseguir con la actividad académica.

En relación con la etapa de Educación Secundaria, este autor defiende que el primer ciclo debe centrarse en la adquisición de la asertividad en la regulación de las emociones y gestión de la frustración, así como en aprender a gestionar la influencia del grupo de iguales. Para el segundo ciclo de Educación Secundaria, el discente debe asimilar conceptos tales como, la autoestima, la empatía y el aprendizaje de conductas prosociales, así como desarrollar su autoconcepto.

Asimismo, la etapa de Educación Secundaria es un escenario ideal para favorecer la adquisición de la competencia intercultural puesto que constituye una etapa de

encrucijada en la vida del adolescente: es ahora cuando se produce una ruptura con los valores y normas establecidos en el núcleo familiar en la búsqueda de nuevos modelos referenciales más próximos a sus expectativas y necesidades en los que apoyar su identidad.

La comunidad educativa debe estar atenta a estos cambios, puesto que en ocasiones estos nuevos modelos se traducen en códigos conductuales discriminatorios hacia la diversidad y los diferentes. Asumiendo esta realidad más cercana de lo que quisiéramos, convenimos la necesidad de trabajar la competencia intercultural que conlleva, entre otros valores, la aproximación hacia lo desconocido desde el respeto y entendimiento.

En este sentido, Vilà (2008) defiende que en la etapa de Educación Secundaria se deben trabajar aspectos como la identidad cultural en la adolescencia, el fomento de pensamientos positivos hacia uno y hacia los demás, y acometer actividades que desarrollen la justicia social. Al hilo de estas recomendaciones, otros autores como Kohlberg (1986) o Eisenberg (1982) han investigado acerca del desarrollo social y moral de los niños y adolescentes en las distintas culturas, llegando a establecer patrones comunes. En concreto Kohlberg (1986) establece tres niveles de desarrollo moral:

1. *Preconvencional*: la moral se adquiere de los padres por lo que viene dada desde fuera y su violación supone un castigo.
2. *Convencional*: orientado a mantener el orden social y asumir las normas sociales.
3. *Posconvencional*: nivel que coincide con la Enseñanza Secundaria y que divide en dos etapas:
 - *Orientación hacia el contrato social*: el alumnado acepta las leyes establecidas por la sociedad porque consideran que son positivas para todos, pero se plantea que estas normas no son fijas por lo que se pueden cambiar en función de las necesidades y del desarrollo de la moral.
 - *Orientación hacia el principio ético universal*: el alumnado identifica leyes correctas aquellas que defienden los derechos universales y la dignidad de las personas.

Por su parte, Heinz (1987, cit. González Jiménez) defiende que el alumnado en función de su desarrollo madurativo pasa por dos fases claramente diferenciadas: a) *moral heterónoma*, cuando el alumnado acepta las normas impuestas; b) *moral autónoma*, cuando se cuestiona las normas y las selecciona y modifica para asimilarlas.

Eisenberg (1982) señala tres niveles de desarrollo prosocial, que al igual que los anteriores tiene lugar en la etapa de Educación Secundaria:

1. La orientación centrada en la aprobación: el individuo busca la aprobación de su entorno por lo que actúa con este objetivo. Además, posee imágenes positivas y negativas de las personas.

2. La orientación empática: el individuo es consciente cuando manifiesta sentimientos de empatía hacia otras personas.
3. La orientación hacia valores interiorizados: el alumnado ha asimilado valores, normas y conductas haciéndolas suyas. En este nivel se defienden los derechos humanos.

De las etapas referidas, a juicio de González Jiménez (2011) es el tercer nivel el que puede plantear mayores problemas en tanto que, un individuo puede interiorizar valores negativos nada acordes con un adecuado desarrollo moral. Si nos centramos en los valores interculturales, la ausencia de éstos puede entrañar serias dificultades para que ese individuo pueda convivir en una sociedad multicultural.

En la Tabla 19 se ilustra la evolución del desarrollo moral y social del alumnado de Educación Secundaria según distintos autores (Kohlberg (1986), Heinz (1987) y Eisenberg (1982) extraído de González (2011, p. 134).

Tabla 19. Evolución del desarrollo moral y social de los alumnos de Secundaria.

Fuente: Kohlberg (1986), Heinz (1987) y Eisenberg (1982).

Niveles morales según Kohlberg (1986) en los alumnos de Secundaria	<i>Desarrollo de la moral según Heinz (1987)</i>	<i>Los niveles de razonamiento prosocial de Eisenberg (1982) en los alumnos de secundaria y últimos años de Primaria</i>
— Nivel posconvencional: • Orientación centrada en el contrato social, • Orientación basada en el principio ético universal	— Moral Heterónoma y autónoma.	— Orientación basada en la aprobación.

3.4. Recapitulando: a modo de reflexión

Entendemos que estas páginas que integran el capítulo 3 han permitido realizar una delimitación de la competencia intercultural y sus diferentes vertientes: cognitiva, afectiva y comportamental. Y que ayudarán, sin duda, a proponer el diseño de un programa de intervención intercultural teniendo como destinatarios a alumnado que cursa

3.º ESO del IES Poeta Sánchez Bautista. Programa que será objeto de presentación e implementación a lo largo del marco empírico de la presente investigación.

En nuestra cotidianidad es fácil comprobar que continuamente nos relacionamos con personas distintas en el modo de pensar, sentir, comunicar, interpretar o valorar. Esta diversidad responde a una herencia cultural que nos acompaña y que en relación con personas pertenecientes a otras culturas se convierte en un reto para avanzar hacia una sociedad intercultural.

Los centros educativos no pueden obviar una formación en competencia intercultural, máxime cuando se observa que la diversidad cultural, en ocasiones, es tratada con ignorancia e incluso con rechazo. Cuando asistimos a estas realidades, pensamos que resulta evidente el fracaso de los valores fundamentales y de una formación integral del alumnado y también, del propio profesorado. Una visión fragmentada de la realidad y con escaso espíritu crítico que transmite estereotipos y prejuicios hacia la diversidad y la diferencia, se revela como grandes obstáculos para la construcción de una educación intercultural.

La clave para subsanar estos contextos la encontramos en el desarrollo de unos centros educativos interculturales. Que se configuran como escenarios privilegiados para lograr el respeto a la diversidad cultural a través de la tolerancia y la comprensión.

Asimismo, hablar de una educación intercultural supone materializar la competencia intercultural. Porque hablar de competencia intercultural es proponer nuevos desafíos educativos que supongan un cambio de concepción acerca de la educación, una redefinición que deriven en nuevas perspectivas formativas y de desarrollo personal. Que impliquen un análisis del contexto social y cultural de los centros educativos. Que permitan un proyecto de inclusión curricular de la diversidad.

En la actualidad urge conseguir ciudadanos capacitados interculturalmente para hacer frente a los múltiples desafíos que exige una sociedad multicultural cambiante y dinámica. Una realidad social definida por el intercambio y la movilidad de las personas, los valores y los modelos culturales.

La relación educativa entre personas de distintos referentes culturales es una relación dialógica expresada a partir del respeto a las singularidades de cada persona y de su cultura. Como apunta Ruiz de Lobera (2004):

“Es a través del diálogo como se teje la urdimbre de lo común, algo que no se puede establecer de antemano ni decretar. Las condiciones para la convivencia intercultural se apoyan de esta manera, a su vez, en las condiciones para que se produzca la comunicación intercultural. Es preciso crear el espacio que otorga reconocimiento y legitimidad a todas las partes, a la pluralidad, e iniciar un diálogo sobre las condiciones para establecer unas nuevas relaciones de convivencia en la diversidad” (p. 99).

Es preciso que los docentes tomemos conciencia de la necesidad de incorporar la competencia intercultural en nuestro quehacer educativo en tanto que posibilita la prevención de conductas discriminatorias y problemáticas en el alumnado. Ahora bien, en esta tarea no solo el papel del docente resulta fundamental, sino que toda la comunidad educativa debería apostar por proveer de mecanismos para su desarrollo.

Hoy día existen un conjunto de necesidades sociales y académicas que no están atendidas adecuadamente o en grado suficiente por la educación formal que se relacionan con las emociones y los comportamientos. Y justamente, la competencia intercultural conlleva el desarrollo de destrezas y habilidades sociales y emocionales para mejorar o solucionar problemas de comunicación con otros grupos culturales.

En un mundo plural de las aulas que aspiran a ser interculturales, se hace necesario, más que nunca, construir mensajes compartidos y para descubrirlos es preciso generar contextos de comunicación adecuados a los presupuestos interculturales. Porque como afirma Melucci (2001): *“para ponernos de acuerdo, e incluso para poder hablar, debemos aprender a escuchar a los otros y a construir un lenguaje común: éste es el desafío que nos aguarda en un mundo en el que apenas estamos entrando, un mundo en el que nadie tiene el monopolio del lenguaje, de los códigos o de la comunicación. Debemos, pues, trabajar para traducir continuamente entre diferentes lenguajes, preservando su especificidad”* (p. 53).

Una educación intercultural que abarca los pilares de la educación del informe Delors (1996), recordemos: conocer, saber hacer, convivir y ser, por lo que se trata de una educación permanente para la vida y consecuentemente, debería incluirse en la actividad académica ya que pretende maximizar el desarrollo personal y social del individuo.

Convencidos de que el calificativo intercultural implica la adquisición de la competencia intercultural. Que asegura habilidades para la vida, que se nutren de los siguientes verbos: entender, comprender, empatizar, aceptar, intercambiar, interactuar, escuchar, y en definitiva, dialogar. Como afirma de manera acertada Lledó el diálogo es donde se encuentra el pensamiento. Un pensamiento que esgrime un haz de relaciones que permiten el reconocimiento del otro.

Enfrentarse a un mundo cuyo principal rasgo es ser un mosaico de culturas y experiencias de vida es el marco al que se abre la educación actual. Y educar bajo el prisma de la interculturalidad supone integrar tres aspectos clave: *educar en la interculturalidad, desde la interculturalidad y para la interculturalidad*. De modo, que estos tres elementos consiguen aunar: implicación pedagógica, curricular y reflexión en la acción docente.

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

El presente capítulo ressignifica el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural, y es que las connotaciones sociales y curriculares del área ofrecen una magnífica posibilidad de desarrollar un proyecto intercultural en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, principio axiomático de una educación integral, comprometida y para la vida.

A lo largo del capítulo se profundiza en la relevancia del profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para avanzar de la teoría a la praxis en la acción intercultural. Ello nos permite tomar en consideración la necesidad de una formación específica en educación intercultural para sostener las bases de un proyecto intercultural.

Pero toda apuesta intercultural suscita la idoneidad de emprender un currículo intercultural desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Un currículo que se materializa en un marco de trabajo impregnado de unos objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, unas estrategias metodológicas, así como unos recursos y materiales didácticos subsidiarios de la educación intercultural y que trazan las coordenadas de la presente investigación. Finalmente, el capítulo se cierra articulando y evocando las principales consideraciones a modo de reflexión.

4.1. El aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, una buena herramienta para acercarnos a la diversidad cultural

Es innegable que la multiculturalidad ha venido con la intención de vivir entre nosotros, como venimos señalando, a lo largo de los capítulos anteriores. Vivimos, aprendemos y trabajamos en contextos multiculturales. Siendo la diversidad el rasgo más característico de los grupos humanos. De modo, que la diversidad y multiculturalidad no es algo en lo que podamos creer o estar de acuerdo, simplemente es. Ante esa evidencia, la pregunta que se plantea, es cómo queremos orientar esa multiculturalidad desde las aulas, cómo queremos vivir esa diversidad. A saber, hacia la homogeneización cultural de los distintos grupos sociales y culturales, o por el contrario, hacia la configuración de unos centros interculturales.

Entendemos que el actual panorama pluricultural exige una reflexión de la enseñanza, y en particular del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para la

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

configuración de una enseñanza basada en los valores del respeto, aceptación a las diferencias culturales, la superación de las desigualdades, el compromiso. Todos ellos, valores que pueden contribuir a la formación cívica, social y personal del alumnado. Resulta fundamental, educar a todo el alumnado para convivir con el otro, sea cual sea su diferencia o su cultura.

El alumnado culturalmente diverso llega al aula con un bagaje de experiencias vividas que enriquecen a todo el alumnado. Lejos de obviar esta situación debemos plantearnos si los contenidos que se abordan en la enseñanza de las ciencias sociales resultan ser los más adecuados. La respuesta rápidamente la encontramos en el desarrollo de la educación intercultural que vincula los contenidos del área con el contexto social de nuestro alumnado. Y entonces, éstos adquieren una nueva significación para conocer el mundo que nos rodea y ayudarán a tratar temáticas desde otras perspectivas más realistas y ricas de contenido. De modo, que la diversidad cultural puede convertirse en el centro de interés para resignificar y visibilizar temáticas relacionadas con los desequilibrios sociales, los conflictos bélicos, el papel de la mujer en la actualidad, el patrimonio, etc.

Asimismo, coincidiendo con Bosello (1993, cit. Sobejano, 1998) el alumnado que puebla nuestros centros educativos incardina tres niveles de experiencia plural:

1. Pluralismo de pertenencias (familia, escuela, trabajo).
2. Pluralismo de condiciones (en relación a la autonomía en aspectos como el trabajo, el tiempo de ocio, etc.).
3. Pluralismo de modelos culturales (que da respuesta a sus necesidades y exigencias para su desarrollo).

Estos planteamientos habilitan para dotar al currículo de contenidos tradicionalmente invisibles. Estos aprendizajes ausentes se identifican con el currículo oculto que comprende percepciones subjetivas adquiridas tanto en la educación formal como informal. Nuestro alumnado posee unos aprendizajes adquiridos que debemos conocer y poner en valor.

Si el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia se centra en una sucesión de acontecimientos y fechas descontextualizadas, estaremos condenando a nuestro alumnado a una enseñanza memorística y nada motivadora. Sin la garantía de poder comprender mejor el mundo que le rodea. Los resultados de las pruebas de diagnóstico y PISA confirman una enseñanza basada en los contenidos y no en las competencias que habilite autónomamente para aprender para la vida.

Con la actual ley educativa, LOMCE, se pone especial interés en desarrollar la capacidad emprendedora en el alumnado, pero atiende a una visión sesgada que se identifica únicamente con el ámbito empresarial. Entendemos que se transmite una visión reduccionista del término emprendimiento que bien pudiera corresponderse con la capacidad creativa en distintas vertientes del conocimiento.

La perspectiva intercultural se identifica claramente con la promoción de actitudes y valores como la tolerancia, la justicia social, la empatía, el respeto, la solidaridad, la lucha contra la discriminación y conciencia de los problemas sociales propios inscritos en un contexto global.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Como afirma De la Calle (2015): *“la innovación en nuestra área se encuentra en intentar visibilizar los contenidos ausentes para problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Abordar los problemas sociales e incorporar perspectivas poco habituales, como la de género, revalorizarán los contenidos sociales como instrumentos útiles en la formación de ciudadanos. Formación que no debe olvidar una formación en valores, porque el aprender a ser personas debería ser el objetivo básico de la educación”* (p. 77).

Es preciso optar por un cambio de pensamiento en la enseñanza del siglo XXI que comporte nuevos planteamientos educativos que nos hagan reflexionar acerca de la necesidad de desarrollar en el alumnado una ciudadanía crítica, tolerante, participativa y dialogante. Una concepción de ciudadanía centrada no solamente en el ámbito local sino también con espectro más amplio (Rodríguez y Moreno, 2015).

La institución escolar desde la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia se convierte en un lugar extraordinario donde formar a futuros ciudadanos y ciudadanas. Convenimos con Calvo Buezas (1989, p. 10) que *“la escuela sigue siendo un agente relevante y privilegiado de la socialización de actitudes, valores, estereotipos, imágenes, juicios y prejuicios en orden de conseguir una sana y abierta convivencia con gente de otros pueblos, culturas, religiones y razas”*.

Y en concreto, el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede ayudar al reconocimiento de la diversidad cultural y al mismo tiempo, a favorecer la igualdad, entendida ésta como *“el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias”* (Flecha, 1994, p. 77).

O como afirma Valls (2001) nos puede permitir configurar *“una enseñanza basada en los valores de la justicia, la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz, a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano* (p. 490).

Conscientes de que el enfoque de la disciplina discurre, en demasiadas ocasiones, por senderos de la invisibilidad cultural es importante considerar que el área de Ciencias Sociales debe contribuir al alumnado a comprender la realidad multicultural que vive y actuar en ella. Esta situación, se evidencia en la invisibilidad que tiene la cultura gitana en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Resulta incomprensible que una cultura tan arraigada durante siglos en nuestro país no encuentre cabida ni reconocimiento en la vida escolar. Las consecuencias de esta realidad conducen a un desarraigo social que se muestra en la falta de referentes para construir la identidad del alumnado perteneciente a la etnia gitana (Sánchez García, Oliver y Sordé, 2010). Asimismo, otro ejemplo clarificador de la invisibilidad de la diversidad cultural no encontramos en aquellas minorías culturales, tanto comunitarias como extracomunitarias presentes en nuestro país (Garreta, 1998).

Numerosas investigaciones denuncian la escasa o nula constatación en los currículos escolares de las minorías étnicas y culturales (Gay, 2000, 2003, Suzuki, 1984). A propósito, Giroux (1994, p. 107) confirma que *“las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinados a los imperativos de la historia que son lineales y uniformes”*. De modo que los currículos tanto de forma explícita como implícita señalan la orientación de la enseñanza desde la perspectiva de la cultura

dominante. Giroux (1985, p. 18) lo enfatiza de la siguiente forma *“la importancia del plan de estudios hegemónica recae tanto en lo que incluye... como en lo que excluye”*. En consecuencia, se considera necesaria una enseñanza de las ciencias sociales que contemple la pluralidad social.

Y en este sentido, la interculturalidad reclama relaciones interpersonales. Convivir implica intercambiar y compartir entre personas. Pero algunos autores señalan que el término intercultural se utiliza con demasiada frecuencia y no siempre, se actúa consecuentemente con lo que compromete (Bartolomé, 2002).

¿Pero cómo se puede abordar esta diversidad cultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?

Somos conscientes de que nuestra disciplina no puede quedar al margen de tratar la diversidad cultural desde el aula, máxime cuando consideramos que se trata de unos de los retos de nuestra sociedad actual que se impone en nuestro presente y tiene proyección de futuro.

La didáctica de las ciencias sociales está centrada en plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje, en la formación del docente, en el diseño y desarrollo del currículo. Son aspectos clave para dar respuesta a esta diversidad cultural presente en nuestras aulas por dos razones fundamentales, la primera, por su propia naturaleza de conocimiento social y, la segunda razón, porque existe una demanda por parte del profesorado y del alumnado, y por ende a la sociedad.

Con frecuencia, al hablar de diversidad cultural se contemplan como términos sinónimos los conceptos de igualdad y equidad. En este sentido, recordando la definición ofrecida por Grant (1993, pp. 4-5) acerca de la educación intercultural precisa que *“igualdad y equidad no son la misma cosa: la igualdad de acceso no garantiza necesariamente la justicia. (...) Prepara a todos los estudiantes para trabajar activamente por una igualdad estructural en las organizaciones e instituciones. Ayuda a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo y descubrir quiénes son, particularmente en términos de pertenencia a un grupo. (...) Se enfrenta a los asuntos sociales, raciales, étnicos, de clase, género, homofobia y minusvalía... Enseña una manera crítica de pensar; así como una toma de decisiones democráticas, acción social y autoafirmación”*.

Por lo que es preciso estar alerta para no caer *“ante determinados discursos intencionados y manipuladores que nos presentan la diversidad como lo contrario a la igualdad. Lo contrario a la diversidad, como es bien sabido, es la similitud, mientras que lo opuesto a la igualdad no es la diversidad, es sencillamente la desigualdad”* (Carbonell, 1995, p. 51).

En esta línea, apunta Delgado (1998, p. 25) que *“la diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no se interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente, por lo contrario: porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otra parte, el derecho a la*

igualdad, o sea, el derecho de aquellos a que sean aceptados como son a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia”.

O como finalmente, nos ilustra San Román (1996): *“diferencia versus igualdad... una y otra denotan una comparación. Y toda comparación supone la existencia de algo en común que permite aislar las diferencias, un criterio de examen de similitud. “Igual” no se opone a “diferente” sino a “jerarquizado”; “diferencia” no se opone a “igualdad” sino a “idéntico”, a “similitud”* (p. 84).

El contexto del aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se convierte en un escenario idóneo para analizar de forma objetiva y crítica los movimientos migratorios y para impulsar la empatía social y cultural hacia los otros. Asimismo, para percibir la diversidad cultural de forma global. En este afán, es una buena ocasión para interrogarnos acerca de las características de nuestra cultura, su evolución, reconociendo los agentes del cambio. En este proceso, se reconoce la propia heterogeneidad cultural, evitando connotaciones étnico-raciales (Carr-Ruffino, 1996, Gardenswartz y Rowe, 1998, Earley y Ang, 2003).

En esta línea, Valls (2001) propone *“la inclusión de los inmigrantes dentro de la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural de la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como de las dificultades de todo tipo respecto a su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación para el desarrollo, entendida ésta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo económicamente globalizado, pero profundamente dializado en las condiciones de vida de sus habitantes* (p. 490).

Convenimos que la Didáctica de las Ciencias Sociales *“es un área de conocimiento privilegiada donde la dimensión teórica y práctica se encuentran en permanente comunicación”* (González Valencia, 2010, p. 167). Este tránsito entre teoría y práctica es lo que González denomina praxis que conlleva *“la reflexión de la experiencia, a partir de la cual se producen las apropiaciones conceptuales y metodológicas que pueden transformar las prácticas docentes”* (p. 168).

Es palpable la escasez de investigaciones que centran su atención en el campo de la práctica (Merchán, 2010, p. 105), es decir, averiguar lo que sucede en el aula, con la intención de comprender y no, de enjuiciar. Somos conscientes de que todo aquello que acontece en la realidad del aula resulta imprescindible para conocer y reflexionar con objeto de proponer mejoras.

Por otra parte, generalmente cuando se piensa en la diversidad cultural se atribuye a dos grupos su concreción, por un lado, la población de origen inmigrante y por otro, al colectivo gitano. Grupos éstos, que quedan identificados con alumnado con necesidades educativas especiales que deben ser atendidos desde una acción compensadora. Replantear esta situación, pasa por considerar nuevos planteamientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia que capitalizan tres premisas relevantes (Del Olmo y Hernández, 2000):

1. Descubrir el valor de la diversidad cultural que entraña la identificación de las diferencias, para seguidamente, optar por el intercambio.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

2. Conocer el significado social de las diferencias, es decir, constatar que en ocasiones las mismas diferencias poseen significados distintos en diferentes grupos. De modo, que las diferencias son relativas y dependen del significado que les otorga un determinado contexto social.
3. Comprender el valor social de las diferencias. En tanto si, las diferencias no tienen el mismo significado para todos los grupos, tampoco tienen el mismo valor. Dicho de otra forma, el contexto social asigna un valor definido a determinadas diferencias.

Descubrir la diversidad cultural de nuestra aula desde estos tres componentes, va a reforzar el valor de la multiculturalidad presente, y en consecuencia, enriquecernos como parte integrante de una misma realidad plural y polifónica en valores, concepciones y sensibilidades.

Abordar el interculturalismo desde la educación, y en concreto, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia *“requiere la convergencia entre diversidad, identidad, globalización y pluralismo”* (Touriñán, 2006, p. 12). O siguiendo al mismo autor (2013, p. 21): *“El sentido de lo intercultural es el principio educativo de diversidad y diferencia, porque el sentido de la educación nace de la vinculación que se establece entre el yo, el otro y lo otro en cada acto educativo”*.

Convencidos de que aproximarse a esta perspectiva de la diversidad, moviliza las siguientes potencialidades (Del Olmo y Hernández, 2000):

- Permite aceptar y reconocer la diversidad cultural de nuestro entorno.
- Desarrollar una actitud crítica al concederle un valor social a la diversidad.
- Enriquecer el patrimonio de cada individuo al proporcionar distintas perspectivas para enfocar la vida.
- Entender que las diferencias son producto de las distintas estrategias que los grupos humanos han implementado para resolver problemas en su día a día.

Asimismo, todo el aprendizaje que se genera en el aula, no siempre está en consonancia con el **currículo** oficial establecido. En este sentido, Goodson (2000, p. 30, cit. Merchán, 2010, p. 108) distingue entre el “currículo escrito” identificado con los programas oficiales y el *“currículo como actividad en el aula”* que se genera en el entorno del aula. Este autor afirma que *“las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos y especialmente en el aula”*.

El acontecer del aula está influido por una serie de factores que van más allá de la concepción de la enseñanza del docente, de su formación, o de su acción educativa. Nos referimos a las características del contexto, la forma de intervenir el alumnado en el aula, y las situaciones que uno y otros deben resolver en la cotidianidad del aula. El discente no es un mero aprendiz en el aula, sino que es un ser social y cultural único que conforman su identidad a la que acompañan motivaciones y expectativas diversas. Es por lo que, el aula recoge un conjunto de interacciones entre docente y alumnado, que permite observarla como una práctica social (Merchán, 2010, p. 109).

Convencidos de que el área de Ciencias Sociales puede aportar una mirada fresca y crucial para lograr una ciudadanía activa, solidaria, crítica, participativa e intercultural.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En este sentido, Valls y López Serrano (2002, p. 14, cit. López Martínez, 2005, p. 103) sostienen que:

La educación debe [...] discurrir por los caminos de la interculturalidad en los centros de la enseñanza de la futura Europa. La inclusión de los inmigrantes dentro de la dimensión europea en la enseñanza y la potenciación de la dimensión intercultural en la misma, a través del estudio tanto de las causas globales que motivaron sus desplazamientos como las dificultades de todo tipo respecto de su inserción en las sociedades receptoras, pueden permitir, de manera didácticamente muy adecuada, la apertura de las mismas a una educación pare el desarrollo, entendida esta última como un análisis crítico de las desigualdades e injusticias existentes en un mundo económicamente globalizado, pero profundamente dializado en las condiciones de vida de sus habitantes.

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos plantea dos posibilidades pedagógicas, una donde las disciplinas de Geografía e Historia siguen el curso del currículo oficial y otra, más abierta y flexible que incorpora otras temáticas sociales de mayor actualidad. Este último planteamiento va a permitir, según Hernández Cardona (2002, p. 19, cit. López Martínez, 2005, p. 103):

[...] abordar directamente objetos de estudio geográficos, históricos o sociales singulares (problemas de actualidad, fenómenos recientes, fenómenos locales poco conocidos, etc.) con independencia de que las disciplinas referentes se hayan pronunciado sobre ellos o hayan aportado conocimientos sobre sus características. En este sentido, el profesor puede tratar dentro de los márgenes del currículum del área la última polémica científica, el conflicto social de actualidad, el fenómeno atmosférico singular de la semana o el tema político mundial del momento.

Nos reafirmamos en el hecho de que las ciencias sociales, en general, y en particular, la geografía e historia son necesarias para desarrollar una educación de calidad que permita aunar la diversidad cultural en el aula. Vidal (2003, p. 74, cit. López Martínez, 2005, p. 103) lo refiere de la siguiente forma:

La diversidad de voces a que la modernidad tardía expone a cada individuo aumenta los grados de libertad del sujeto; los singulariza más pudiendo generar más innovaciones y nuevas diferencias interpersonales; hay mayor riesgo de caer en la anomia, pero a la vez madura un sujeto más potente para comprender, convivir y colaborar en nuestro mundo.

4.1.1. Propuestas para visibilizar la diversidad cultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

De acuerdo con autores como Touraine (1997) o Savater (1997) cuando afirman que la educación intercultural se convierte en un desafío formativo al educar, tanto en el universalismo de ciertos valores, como en el respeto a la identidad cultural y su diversidad.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Pues bien, el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se convierte en un espacio y tiempo privilegiado para conocer, reconocer y ser reconocido. Un lugar de encuentro, donde desarrollar acciones educativas encaminadas hacia la elaboración de un proyecto educativo de convivencia auténticamente intercultural. Para ello, es preciso analizar la diversidad social y cultural que tenemos en nuestras aulas para decidir acerca de los contenidos más adecuados para que no choquen con los intereses subjetivos y objetivos de la situación social.

Es decir, reflexionar acerca de **¿qué aspectos de las culturas de los grupos minoritarios presentes en nuestra realidad serían relevantes abordar?** En palabras de Maalouf, el problema se plantea en los siguientes términos: *"... qué es lo que, en la cultura del país de acogida, constituye el bagaje mínimo que toda persona se supone que ha de asumir; y qué es lo que legítimamente se puede discutir o rechazar? Lo mismo cabe decir de la cultura de origen de los inmigrantes: ¿qué componentes de ella merecen ser transmitidos al país de adopción como una dote de gran valor; y qué otros -qué hábitos, qué prácticas- deberían dejarse en el vestuario?"* (1999, p. 56).

Recurrimos a Habermas (1993) para encontrar la respuesta a este problema. Para este autor, es preciso diferenciar un modelo de asimilación en relación a los derechos políticos que exige la aceptación de la Constitución. Pero que no conlleve la asimilación que afecte a la autoafirmación de una forma de vida cultural preponderante. Es decir, la defensa de los derechos y libertades reconocidos en la carta magna no debería justificar nunca la asimilación de los grupos culturalmente minoritarios presentes en nuestra sociedad.

Partiendo de estas consideraciones, traemos, a continuación, una serie de propuestas que nos pueden ayudar a deslizarnos por el discurso intercultural para acuñar el valor de la diversidad cultural desde el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No sin antes resaltar que las propuestas referidas no atienden en su organización a una distinta significación, al contrario, todas ellas poseen un enorme potencial didáctico para conseguir los fines señalados.

De modo que, en primer lugar, entendemos que el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia debería apostar por una selección de contenidos que centren su atención en los **problemas sociales** cercanos y/o lejanos a su alumnado y propios de la diversidad cultural que nos acompaña. Se trata de anclar al currículo nuevos contenidos que tengan en cuenta la visión de la comunidad escolar donde se trabajan. A tal fin, resulta interesante problematizar en el aula situaciones cotidianas del alumnado que conecten con el contexto social y, en consecuencia, facilite la utilidad y participación del alumnado (Souto, 2015).

En esta línea, Alderoqui y Aisemberg (1994) señalan que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales no es formar a científicos sociales ni expertos en una ciencia, sino que enseñar ciencias sociales es leer e interpretar la realidad social.

No tiene sentido, abogar por una Geografía e Historia con visión crítica y al tiempo, y excluir los grandes problemas sociales del mundo actual para que sean trabajados y analizados en el aula. Al hilo de este planteamiento, encontramos materiales didácticos que conectan con este sentir, como las propuestas del proyecto Gea-Clío que acercan los problemas sociales y ambientales a partir de una concepción

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

problematizadora de la realidad escolar. Propuestas pedagógicas que inciden en los obstáculos que se presentan en las relaciones sociales y las consecuencias negativas que se derivan de ellos (desigualdad, inestabilidad, etc.).

La escuela debe configurarse en el marco idóneo para denunciar el incumplimiento de los derechos humanos, y en concreto, se convierte en un desafío para la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. Una enseñanza que contribuya a visibilizar a las personas y a los lugares que nunca son tratados o anecdóticamente en los discursos sociales, políticos y económicos hegemónicos. No obstante, navegamos en el paradigma ochocentista que defiende una enseñanza de la geografía e historia de héroes y sus territorios, de marcada construcción nacionalista liberal lejos del debate de los problemas sociales que azotan nuestra realidad donde tienen cabida esas poblaciones y territorios invisibles y marginados (Claudino, 2015).

Este replanteamiento de los contenidos conlleva convertir los derechos humanos en el eje temático del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, así como la identidad de las poblaciones invisibles, sus espacios y los temas desvalorizados en las prácticas escolares. Estas actuaciones divergentes proyectan el desarrollo de una ciudadanía informada, activa y solidaria en la que no significa ser buenos con los otros, con los invisibles sino dotar de dignidad a cada persona profundizando en las causas que explican esa perspectiva marginal.

Sucesivas Cartas Internacionales sobre la Educación Geográfica (desde 1952 hasta 2016), bajo la coordinación de la UNESCO muestran la orientación a la ciencia geográfica en el ámbito escolar. Teniendo como eje argumental la necesidad de adecuarse a los nuevos contextos sociales.

Ya en 1992, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional marcó las directrices de la orientación que se debe procurar al área de Geografía en conexión directa con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Este documento identifica como cuestiones centrales de estudio geográfico las siguientes: dinámica de población, alimentación y hambre, desigualdades socioeconómicas, analfabetismo, pobreza, desempleo, refugiados y apátridas, violación de los derechos humanos, desigualdades entre sexos, migraciones, deforestación, erosión de los suelos, etc.

Posteriormente, esta idea será reforzada en la declaración sobre la Educación Geográfica para la Diversidad Humana (Seúl, 2000), al señalar que la mayor aportación de la Geografía *“al futuro del planeta radica ahora en sus esfuerzos pedagógicos y científicos para profundizar en nuestra comprensión de los aspectos espaciales de la interface hombre/naturaleza”* (Comission on Geographical Education/International Geographical Union, 2000). Además, esta declaración internacional incide en *“la necesidad de potenciar la formación ciudadana para la tolerancia intercultural y para entender el desarrollo sostenible”* (Souto, 2011, p. 119).

Si deseamos un mundo socialmente más justo, la enseñanza de las ciencias sociales debe generar espacios de debate donde se trasladen temáticas de personas, lugares y espacios invisibles. Como afirma Claudino (2015), estas nuevas directrices conllevan no solo la inclusión de nuevos contenidos didácticos sino también cambios

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

metodológicos que faciliten su aplicación. Este autor nos sugiere las siguientes recomendaciones:

1. Abordar los espacios, las personas y los temas omitidos en los discursos dentro y fuera de los centros educativos.
2. Realizar estudios de caso de personas y lugares concretos.
3. Favorecer estudios locales, que posibiliten redescubrir una comunidad plural donde vivimos.
4. Percibir los centros educativos como espacios de diversidad.
5. Promover la participación en proyectos educativos que impliquen cambios en las prácticas educativas.

El área de Ciencias Sociales desde esta nueva perspectiva permite al docente plantear nuevas realidades sociales actuales, conocidas bajo la denominación de **cuestiones sociales relevantes (CSR)** que implican una aproximación de los contenidos curriculares de nuestra materia a la actualidad mundial y nacional bajo una perspectiva crítica y controvertida (Call, Haro y Oller, 2015).

Esta nueva orientación impulsa un currículo coherente para la adquisición de competencias básicas cuya finalidad última es lograr que el alumnado pueda entender el mundo plural y cambiante de manera activa y crítica. Entendemos que se hace necesario desarrollar contenidos CSR de forma interdisciplinar para generar el pensamiento reflexivo y complejo en el alumnado. Esta nueva perspectiva evita la generación de aprendizajes fragmentados propios de una enseñanza tradicional, cuando la realidad contradice esta visión. Y es que apostar por la conexión de distintas materias para abordar una determinada problemática social proporciona funcionalidad al conocimiento, no solo para el área en sí misma sino para la vida. Comporta no solo comprensión de la temática social objeto de estudio sino la posibilidad de aplicación en contextos similares o diversos.

El aula se puede convertir en un laboratorio de la interculturalidad, un banco de pruebas para desarrollar una nueva ética de relación entre las personas de distinta condición. En ese afán, las organizaciones sociales comprometidas con la inmigración pueden ayudar a esta tarea, trayendo al aula realidades que no siempre se desean mirar.

El aula se proyecta, entonces, en un espacio para implementar metodologías de investigación escolar basadas en dinámicas socioafectivas. Tratando de buscar las causas estructurales de las desigualdades a través del estudio en el aula de los problemas globales (Falantes, 2010).

Estas aportaciones conectan con los denominados *objetivos sociales* que plantea el grupo Gea-Clío (Souto, 2011) a partir de una serie de problemáticas actuales, entre las que destacamos las siguientes:

- La globalización de las comunicaciones y del sector financiero crea una “falsa cultura” de carácter universal donde aparentemente todas las personas son iguales.
- No todos los seres humanos disponen de un trabajo que estimule sus competencias físicas e intelectuales.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- La explotación de algunos países por otros a través de relaciones comerciales injustas.
- Los desequilibrios entre personas que viven en situaciones de marginación social y otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance.

Por otra parte, las cuestiones sociales relevantes (CSR) se identifican con los denominados conceptos sociales clave. En la Tabla 20 se muestran dichos conceptos sociales según determinados autores.

Tabla 20. *Conceptos sociales según diversos autores.*

Fuente: Benejam, 2004, p.78.

	TABA	GROSS	BLYTH	FISHER
Poder	poder	poder	Distribución del poder	poder
Causalidad	Causalidad	Causalidad múltiple	Causas y consecuencias	Causas y consecuencias, complejidad, relatividad
Similitud Diferencia	Diferencias		Similitud y diferencia	Similitud, diversidad, diferencia
Continuidad Cambio	Cambio cultural	Cambio social	Continuidad y cambio	Cambio social
Conflicto Consenso	Conflicto	Conflicto y administración de conflictos	Conflicto y consenso	Conflicto
Comunicación			Comunicación	Comunicación
Valores Creencias	Valores	Elección, valores, evaluación	Valores y creencias	Honradez, rectitud, valores y creencias
Cooperación	Cooperación	Interacción, asimilación		Cooperación
Interdependencia	Interdependencia			Interdependencia
Modificación	Modificación			
Control social	Control social	Instituciones		
Tradición	Tradición			

Por su parte, Benejam (2004, pp. 79-80) realiza su propia propuesta: identidad-alteridad; racionalidad-irracionalidad; continuidad-cambio; diferenciación; conflicto de valores y creencias; interrelación y finalmente, organización social.

Esta nueva semántica educativa que facilita repensar el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos acerca a otro de los aspectos clave, nos referimos a la **didáctica de la alteridad** que permite un descentramiento de nosotros para acercarnos con una mirada fresca a los otros, y en definitiva a la diversidad cultural. La escuela y el aula se convierten en un espacio de encuentro de personas de distintas realidades sociales, culturales, económicas que brinda una magnífica oportunidad para desenmascarar tópicos, estereotipos y desencuentros. Un espacio donde aprender a conocer y a respetar la diversidad y por qué no, también donde discutir. Porque si, como venimos señalando, la disciplina de Ciencias Sociales, Geografía e Historia debe ser el espacio natural para

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

tratar los problemas sociales, éstos deben abordarse desde la confrontación de opiniones y de fuentes de información. Consecuentemente, el significado formativo de las ciencias sociales facilitará no solo su funcionalidad sino una estrategia educativa fundamental para aproximarnos a realidades cercanas y distantes.

Alteridad y ciencias sociales comulgan en una suerte de relaciones que implica un enfoque ético de la enseñanza donde el docente comprometido pueda convertirse en el mediador de saberes tanto académicos como de valores. Quizás se trata de remar contracorriente, pero consideramos que, si el aula de Ciencias Sociales recoge sensibilidades diferentes desde el respeto, la tolerancia hacia lo diferente, entonces significará que el esfuerzo habrá merecido la pena.

En palabras de Albacete, Cárdenas y Delgado (2000): *“el verdadero sentido de la alteridad concede al conjunto de los otros la categoría de personas responsables, conscientes y libremente actuantes, lo que la convierte en el elemento fundamental de una sociedad estructurada democráticamente”* (p. 100).

La empatía se convierte en una estrategia fundamental para visibilizar la diversidad cultural tanto en los centros educativos como en la sociedad desde el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y clave para su aprendizaje. Como afirma Calvo Buezas (1989, p. 11): *“puede estimular ese talante abierto y empático con otras culturas”*. Entendiendo por empatía la posibilidad de comprender a los demás al *“sentir en la propia piel sus experiencias y las diferentes situaciones que viven”* (Oller y Pagès, 1999, p. 179).

Reconocida es la influencia de la empatía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia, si bien, son escasas las investigaciones en este sentido y la mayoría orientadas a la enseñanza de la historia. La literatura científica incide en la doble vertiente que conlleva la empatía en el ámbito académico. Por un lado, una orientación cognitiva y por otro, emocional (Barton y Levstik, 2004; Brooks, 2008; Endacott y Brooks, 2013). Al tiempo, que permite desarrollar relaciones con otros ámbitos ajenos que promueven actitudes de socialización (Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000).

Pero no solo es preciso conocer otras realidades sociales, sino también implementar actividades de enseñanza y aprendizaje que orienten al **desarrollo de la argumentación**. Conscientes de que aún hoy día, el libro de texto constituye la herramienta de trabajo fundamental en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Un recurso que se convierte en organizador de los contenidos a trabajar. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, el tratamiento que se ofrece para desarrollar la argumentación, tanto en su dimensión social y moral como en el razonamiento lógico, no resulta adecuado. Dicho de otro modo, los manuales no siempre contribuyen a generar en el alumnado juicios razonados y argumentados acerca del pasado reciente y su relación con el presente (Souto, 2015). Entonces la opción pasa por elaborar materiales propios y alternativos a partir de grupos de trabajo donde se especifiquen claramente los objetivos a perseguir y los contenidos e instrumentos a utilizar para su consecución. No obstante, esta situación aún es anecdótica en el contexto del docente por la gran carga de trabajo que le supone.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En esta labor argumentativa, cobra especial relevancia la labor de los medios de comunicación en la construcción de nuestras representaciones del mundo. Las noticias que se trasladan coinciden de forma mayoritaria con el sentir de los discursos hegemónicos obviando otras realidades. Analizar críticamente desde el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia la información que llega y la intencionalidad de la misma, nos permite dibujar el mapa de los lugares y personas olvidadas. Preguntarnos ¿Por qué los problemas políticos y económicos priman sobre aquellos de índole social? ¿Qué pueblos o personas a diferentes escalas (mundial, nacional, regional y local) no figuran en las informaciones? ¿Cómo se presentan las noticias acerca de las migraciones, el hambre, las guerras...?

El docente del área debe llevar la discusión a su aula acerca de esta problemática social y su tratamiento. No se trata de imponer sus puntos de vista sino de facilitar un espacio para su tratamiento. Aceptando el riesgo de que las opiniones no son neutrales, como tampoco lo es la enseñanza que asumimos. El aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia encuentra acomodo para visibilizar los problemas políticos, económicos y sociales actuales promoviendo el debate y la clarificación de valores.

Trabajar la interculturalidad en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia supone dar una respuesta doble, por un lado, significar la diversidad cultural invirtiendo esfuerzos para combatir la invisibilidad de las minorías culturales presentes en el grupo-clase y, además, el reto de ofrecer una respuesta adecuada a una sociedad cada día más plural y diversa.

Suscribimos las palabras de Ruiz (2005, p. 112) cuando afirma que *“el contexto escolar es un contexto creador de cultura a partir de los valores e ideas que comparte y de su propia historia y en este sentido, puede contribuir a reproducir esquemas sociales, dejando constancia de la dificultad que tiene la creación de la cultura escolar propia a partir de variadas culturas y puntos de vista”*.

Esta cultura escolar debe estar impregnada de los **valores democráticos**, que no dejan de ser una cuestión relevante en educación, pero en particular, para abordar en un ámbito cuya finalidad es la enseñanza de las ciencias sociales. Desde esta área de conocimiento se puede contribuir a favorecer la comprensión, la interpretación y la valoración de los hechos históricos que han derivado en la realidad actual, así como, sus posibles alternativas deseables para una sociedad que propugna valores democráticos. Consecuentemente, convenimos que los valores democráticos en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia son su propio fundamento y justificación.

La idea es que el alumnado a través de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia pueda desarrollar comportamientos y actitudes propias de los valores democráticos. Benejam (2004, pp. 47-48) nos ayuda a referenciar los siguientes:

- a. *Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás*, que conlleva el reconocimiento de la libertad e igualdad entre las personas.
- b. *Educación en la participación*, a través del diálogo y comunicación como premisas fundamentales para el logro de actitudes tolerantes y conciliadoras hacia creencias u opiniones distintas a la propia.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- c. *Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumnado se identifica como otras dispares.* Se trata de reconocer y apreciar otras culturas, otros sistemas sociales distintos a los propios para entender que existe una estrecha interrelación entre los colectivos.
- d. *Valorar la herencia cultural recibida, como un legado identitario de una sociedad en su tiempo.*

Por otra parte, recordemos que las ciencias sociales poseen una fuerte vinculación con la **experiencia**, de modo que permiten al alumnado construir la conceptualización acerca de su entorno, de la sociedad que en la que vive. Conceptualización derivada de la percepción individual o colectiva como grupo, que puede complementarse con la introducción de temáticas significativas, socialmente relevantes a través de la confrontación de ideas, la dialéctica que favorezca la implicación en la cuestión de debate. Sin olvidar, que, en ocasiones, las representaciones que posee el alumnado acerca de su realidad, descansa en estereotipos y prejuicios que impiden la comprensión de la realidad social en toda su complejidad y basada en conocimientos y argumentos científicos. Esta situación, debe tratar de solventarse desde el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para evitar los sesgos que actúan como filtros para entender e interpretar nuestra sociedad diversa y plural.

Entendemos, que el área posibilita al alumnado la adquisición de conceptos, destrezas, procedimientos y desarrollo de actitudes para comprender la realidad social del mundo en que vive, y, en definitiva, el desarrollo del **pensamiento social**. Consecuentemente, se trata de capacitar al alumnado para “*analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos sociales y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, preguntarse por el sentido de progreso en la evolución de las sociedades*” (Pagès, 2004, p. 152).

La reflexión de este autor nos vincula directamente con las premisas de la educación intercultural en tanto, que defiende el desarrollo de capacidades como la empatía, la inferencia, la valoración y la crítica ante situaciones discriminatorias.

La ciencia, a juicio de Benejam, se presenta el conjunto de respuestas que ofrece la comunidad científica a los problemas de la sociedad en un momento histórico determinado, y consecuentemente, condicionada por sus necesidades e intereses. De tal modo, que la ciencia permite la duda, la crítica y la formulación de respuestas alternativas (Benejam, 2014).

En el caso del tratamiento de los acontecimientos y problemas sociales la tarea se convierte en ardua y compleja puesto que implica, por un lado, hechos que afectan a las personas y, por otro, a los grupos con una carga ideológica determinada que responden a intereses concretos y a una singular forma de percibir el mundo. Lo que se traduce en la subjetividad y relatividad de todo conocimiento social (Canals Cabau, 2015). Para evitar estos condicionamientos Santisteban (2011, cit. Canals Cabau, 2015, p. 449) sugiere plantear la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de la racionalidad:

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En las ciencias sociales la racionalidad nos ayuda a comprender y a superar la complejidad del estudio de la sociedad, es decir, cómo han sucedido los acontecimientos y qué diversidad de factores han intervenido en ellos. En la educación primaria la complejidad del conocimiento social debe abordarse en un ambiente de libertad participativa, favoreciendo la realización de preguntas, es establecimiento de hipótesis y la imaginación de alternativas. De esta manera ayudaremos a desarrollar capacidades para la comprensión de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo... En esta línea, Pagès (1998) afirma que capacitar al alumnado en el pensamiento social le habilita para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales, a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales y cualquier aspecto de la sociedad. Las posibilidades que brinda el pensamiento social alimentan, por un lado, una actitud crítica para efectuar juicios argumentados y valorar situaciones y acciones, y por otro, una actitud creativa al pensar en respuestas alternativas (Santisteban, 2011).

El pensamiento social exige al docente plantear en su aula una actitud de duda e incertidumbre ante afirmaciones categóricas que serán confirmadas o desmentidas a partir del contraste con diferentes fuentes de información. Con estas pautas, el alumnado podrá emitir juicios consistentes producto del razonamiento, además, de aportar soluciones alternativas y creativas (Canals Cabau, 2015).

A partir del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el pensamiento social crítico se puede desarrollar teniendo en cuenta los siguientes indicadores (Richard y Elder, 2005):

- Observar la realidad e identificar un hecho, problema o situación social controvertida.
- Preguntar: ¿Qué pasa? ¿Dónde pasa? ¿Por qué sucede? ¿Qué consecuencias tiene?
- Informarse: ¿Quién lo dice? ¿Por qué lo dice? Busca datos.
- Contrastar la información en diferentes fuentes.
- Analizar y comparar las diferentes opiniones.
- Organizar las ideas con una finalidad: ¿Qué se pretende conseguir?
- Formular el propio punto de vista.
- Argumentos y ejemplificar para justificar una opinión.
- Contrastar los propios argumentos con los de los demás de forma constructiva.
- Ofrecer soluciones y alternativas

Esta óptica persigue construir un conocimiento social enraizado en las ciencias sociales que implique la comprensión de la sociedad y de los problemas que le atañen, descubriendo los intereses e interpretaciones posibles.

Canals (2015, p. 452) propone una serie de criterios e indicadores que pueden ayudar a valorar la calidad del pensamiento social crítico de nuestro alumnado ilustrados en la Tabla 21:

Tabla 21. *Criterios e indicadores para evaluar el pensamiento social crítico.*

Fuente: Canals, 2005, p.452.

Criterios	Muy adecuado (2 puntos)	Bastante adecuado (1 punto)	Poco adecuado (0 puntos)
Posicionarse en relación con problemas sociales de la actualidad	Su punto de vista es totalmente coherente con la cuestión a debatir	Su punto de vista está parcialmente relacionado con la cuestión a debatir	No manifiesta su punto de vista o bien tiene poco que ver con la cuestión a debatir
Documentarse y buscar información sobre dichos temas	En la formulación de su punto de vista aporta información diversa a partir de la consulta y lectura de documentos, expertos, teorías...	En la formulación de su punto de vista aporta alguna información a partir de la consulta y lectura de ...	En la formulación de su punto de vista no aporta información a partir de la consulta y lectura de ...
Contrastar la información desde diferentes puntos de vista y con diversas fuentes de información	La información que aporta se basa en planteamientos diversos y contrastados	La información que aporta se basa en un único planteamiento	No aporta ningún tipo de información
Argumentar las propias opiniones en base a al conocimiento del la didáctica de las ciencias sociales	Utiliza varios argumentos en base a los conocimientos adquiridos de didáctica de las CCSS	Utiliza algún argumento en base a los conocimientos adquiridos de didáctica de las CCSS	No utiliza argumentos subjetivos que no se relacionan con los conocimientos adquiridos de DCS

Los docentes de Ciencias Sociales, Geografía e Historia pueden contribuir a generar estas capacidades, de tal forma, que la enseñanza no se conciba como una mera transmisión de información y el aprendizaje en la reproducción de la misma. En tal caso, solo se conseguirá una desvinculación entre lo que el estudiante aprende en el centro escolar y lo que piensa fuera de él, y lo que aprende y le hacen pensar en el aula (Pagès, 2004).

Ahora bien, somos conscientes de que el desarrollo del pensamiento social en el alumnado en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no está exento de problemas. En este sentido, Newmann (1991) nos sintetiza algunos de los más relevantes:

- La dificultad para definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social. Este problema se puede ver minimizado con la realización de actividades que favorezcan habilidades como el espíritu crítico, el pensamiento

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

creativo y la indagación que evitará la interiorización mecánica de conceptos o conocimientos sin generar comprensión alguna.

- La falsa dicotomía entre información y comprensión. Este autor señala que ambas lejos de invalidarse se apoyan mutuamente, puesto que, existe necesidad de ofrecer previamente información para que ésta se reconvierta en conocimiento.
- La imposición de currículos y programaciones extensos para ser tratados únicamente de forma superficial, sin reparar en la posibilidad de seleccionar de forma sincrónica o diacrónica.
- La preponderancia de contenidos de tipo factual, con la finalidad de presentar la información como objetiva. La realidad es que la tarea se convierte en memorizar datos y fechas sin apenas comprensión.
- La escasez de materiales curriculares para potenciar el pensamiento social del alumnado, a lo que se suma la deficitaria formación y/o preparación de los docentes para abordar actividades que exijan reflexionar y tomar decisiones que capaciten al alumnado a aprender a aprender. Escasez de contenidos sociales tratados forma holística, tanto en contextos concretos como en realidades más extensas.
- La elevada ratio del alumnado en las aulas y la temporalización de la disciplina puede condicionar el desarrollo del pensamiento social entre los discentes, que se complica por la escasa disposición del alumnado a participar en actividades que le puedan suponer mayor complejidad y esfuerzo.

De nuevo, Newmann (1991) señala algunas de las posibles soluciones para minimizar los obstáculos al desarrollo del pensamiento social en el alumnado. Considera importante una buena selección de contenidos que eviten tratamientos superficiales y aborden contenidos más profundos de forma crítica.

Asimismo, la necesidad de implementar actividades que conduzcan a favorecer la confrontación de ideas, la aplicación a situaciones concretas, la capacidad para buscar soluciones alternativas. En esta línea, Onosko (1996) defiende la necesidad de escoger y plantear temáticas relacionadas con los problemas sociales, y para su consecución plantea al docente las siguientes indicaciones:

- Evitar cualquier tipo de comentarios despectivos, sesgados, falsos entre el alumnado.
- Imprimir confianza para que el alumnado pueda expresar sus ideas y desplegar su capacidad de pensar.
- Ofrecer espacios para explorar ideas entre el alumnado.
- Animar a los discentes a formular preguntas y no solamente ofrecer respuestas.
- Transmitir la idea de que un cambio de opinión no es síntoma de debilidad, sino que puede ser un signo de reflexión y de firmeza.
- Promover la confrontación de ideas, pero no de personas.

Favorecer las capacidades sociales y el pensamiento social en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia comporta tener en cuenta las siguientes consideraciones, que se concretan en dos cuestiones claves. Por un lado, percibir que el saber social se relativo, es decir, debe ser contextualizado en un espacio, tiempo y cultura para dotarlo de sentido y significación. Este relativismo se plasma en la posibilidad de observar los hechos y problemas sociales fuera de los referentes espaciales, temporales y culturales

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

propios con el fin de evitar posiciones etnocéntricas, sino al contrario, tratarlos con cierto distanciamiento (Pagès, 2004).

Asociado el pensamiento social la disciplina de las ciencias sociales implica, una nueva aportación, nos referimos a la posibilidad de desarrollar en el alumnado el **pensamiento crítico**. El tratamiento de los problemas sociales y cualquier aspecto de la sociedad, desde la óptica del espíritu crítico exigen al alumnado destrezas y habilidades para argumentar. Tulchin (1987, p. 241) define este pensamiento crítico como:

Una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además, existen dos dimensiones importantes: la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas. La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica de ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis y va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización.

No obstante, Giroux (1990) imprime otro punto de vista al pensamiento crítico referido a la habilidad para problematizar y de examinar de forma crítica la vida. Esta concepción entraña según Pagès (2004, p. 163): *“un conjunto de habilidades cognitivas que se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula”*.

Canals (2015) observa que un sector minoritario de docentes implementa en su aula el pensamiento crítico, aunque en ocasiones, advierte una postura crítica ante la realidad cuya finalidad no siempre es estrictamente educativa. Y no tanto, una práctica pedagógica definida por unos objetivos, contenidos, metodologías, actividades de enseñanza y aprendizaje, recursos determinados y finalmente una evaluación planificada.

Con frecuencia, la asunción del pensamiento crítico ejemplificado en actividades en el aula no siempre encuentra su materialización en la práctica docente. En unos momentos caracterizados por un contexto social (pobreza), económico (crisis) y político (corrupción) críticos, urge conocer las estrategias metodológicas y recursos didácticos que favorezcan su implementación.

Pero entonces, si el pensamiento crítico es tan importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ¿por qué no aparece en el currículo del área? Al respecto, Santisteban (2015) señala como principal causa la concepción de una enseñanza puramente transmisiva, donde el docente formula preguntas retóricas sin posibilidad de discusión o controversia. En esta línea, Avery (2010) denuncia que la contrastación e intercambio de ideas para construir conocimiento no siempre están presentes en el aula de Ciencias Sociales. El remedio a esta problemática nos la acerca Santisteban (2015) al referir la necesidad de efectuar un análisis crítico del currículo y de los recursos didácticos utilizados que permitan la reflexión y la búsqueda de respuestas alternativas. El mismo autor defiende que *“hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático”* y para ello es necesario formar al profesorado que imparte

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Ciencias Sociales “*sin prejuicios y sin miedos [...] para mostrar los diversos ámbitos de la invisibilidad, sus diferentes caras y formas, para comprender la complejidad de los olvidos, ausencias y silencios*” (Santisteban, 2015, p. 383).

Urge desarrollar el pensamiento crítico en nuestro alumnado desde la convicción de que las propuestas educativas no son neutrales ni objetivas, sino que responden a una intencionalidad. El análisis crítico permitirá que los discentes puedan leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) para finalmente, conseguir leer tras las líneas (comprensión de la intención o ideología) (Santisteban, 2015).

La enseñanza de las ciencias sociales debe favorecer el desarrollo del pensamiento crítico a partir del diseño de secuencias didácticas basadas en problemas sociales relevantes. Una enseñanza sustentada en los problemas cotidianos, encaminada a formar una ciudadanía comprometida y solidaria, divergente y crítica.

Pero ¿cómo conseguir que el discente progrese hacia el pensamiento crítico? Dhand nos da algunas claves (1994, p. 149):

a) preguntar y responder para aclarar cuestiones, problemas, etc.; b) asegurarse de la consistencia interna de una información; c) deducir, seleccionar y juzgar deducciones; d) descubrir sesgos en las fuentes conocidas, informaciones irrelevantes; e) determinar la validez de las fuentes; f) si los hechos justifican o apoyan una generalización; g) diferenciar entre hechos y juicios de valor, entre lo esencial y lo incidental, entre reivindicaciones justificadas y no justificadas; h) reaccionar ante calificaciones falaces de manera apropiada; i) descubrir información ambigua; j) descubrir el tema central; k) determinar las afirmaciones sin justificar; l) identificar la exactitud y solidez de las fuentes y argumentos; ll) descubrir la adecuación de los datos al problema; m) controlar el pensamiento propio.

En definitiva, son muchas las aportaciones que se pueden hacer desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para aventurarse a desarrollar el pensamiento social y crítico del alumnado. Sin duda, en este proceso el docente desempeña un papel clave para preparar a los discentes en el conocimiento social y hacer frente a los retos que le depara una sociedad multicultural y multidimensional. En tal caso, “*el esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales deberá, manifestarse en el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia*” (Pagès, 2004, p. 164).

Recordemos que, en la primera mitad del siglo XX, surge una corriente historiográfica que introduce una nueva conceptualización del hombre en su tiempo. Autores como Lucien Febvre o Marc Bloch proponen romper las reglas del pensamiento positivista imperante en el pensamiento filosófico y científico de este siglo basado en la defensa de una realidad única que tiende al progreso de forma indefinida, donde el individuo carente de espíritu crítico acepta de forma pasiva una acumulación de hechos que configuran los datos para ser finalmente memorizados (conocimiento enciclopédico).

Esta visión se refleja en la enseñanza de las ciencias sociales en el conocimiento de la realidad social de forma cronológica, sin analizar las interrelaciones entre las

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

distintas sociedades y sus hechos, y parcelando los ámbitos político, económico, social y cultural de esta realidad social.

La nueva concepción historiográfica aproxima al hombre en sociedad, a partir del estudio del presente en conexión directa con el pasado. Se estudia la realidad social imbricada desde diferentes ámbitos como lo político, lo social, lo económico, lo ideológico, etc. Pues bien, fielmente a esta concepción, el objetivo principal de las ciencias sociales en el ámbito escolar es lograr que el alumnado se acerque a la realidad social desde una mirada argumentativa, explicativa y crítica.

Este reto, no exento de dificultades e incertidumbres en el proceso de enseñanza y aprendizaje, exige al docente dotar de herramientas al alumnado en el aula de Ciencias Sociales con la intención de promover el conocimiento y la comprensión de los hechos sociales dentro del marco histórico y geográfico en el que se asientan. Además, de generar conciencia a su alumnado de que ellos construyen esta realidad social y, por tanto, son parte activa de la misma. Es por lo que la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse a aproximar al alumnado a la información, a los conceptos y a los procedimientos necesarios para desvelar los procesos de formación, los conflictos y sus soluciones de las diferentes sociedades. En definitiva, se trata de que la escuela y el profesorado permitan repensar y reconocerse como protagonistas de la realidad social desde la comprensión y explicación para poder procurar ciudadanos comprometidos con su entorno (Pivetta, 2009).

Las nuevas realidades científicas y tecnológicas, así como, la complejidad que introduce los procesos de globalización constituyen uno de los retos para la educación del siglo XXI. Según Filmus y Tonucci (2002), las competencias que debe poseer el alumnado en la actualidad se identifican con:

- La capacidad de generar pensamiento teórico y abstracto.
- La alta capacidad comunicativa y cooperativa en el trabajo.
- Una actitud positiva frente a la formación permanente y al cambio continuo.

Conscientes de la complejidad que supone abordar el entramado social desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para dotar de significación a la realidad social multicultural presentes en nuestras aulas. Para afrontar con éxito esta tarea, nos puede ayudar las recomendaciones que nos ofrece Pivetta para acometer por el docente (2009):

- Delimitar los conceptos que se van a trabajar para poder aproximarnos a la realidad social (espacio, tiempo, organización social, recursos naturales, etc.). Este cometido nos obliga a conocer los conocimientos previos del alumnado para relacionarlos con aquellos nuevos y poder conseguir unos aprendizajes significativos.
- Favorecer la reflexión, la generalización y la aplicabilidad al entorno del alumnado de los conceptos sociales.
- Realizar una adecuación curricular, que, en ningún caso, se trata de acortar el programa de la asignatura, sino más bien de seleccionar y/o introducir para que tengan cabida contenidos interculturales.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- La utilización del bagaje cultural del alumnado culturalmente minoritario para el aprendizaje de las ciencias sociales que puede convertir el aula en un lugar propicio para las relaciones interétnicas donde se promueve la afirmación del discente en su propio universo social puesto que supone la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales distintos a los propios con el consiguiente enriquecimiento mutuo.
- El valor de la diversidad cultural en el aula puede favorecer el acercamiento de miembros de la comunidad escolar (familias) al contexto escolar, promoviendo la convivencia entre diferentes culturas.
- La realización de planteamientos de problemas que incentiven al alumnado a procurar explicaciones más complejas acerca de la realidad social. Así como potenciar situaciones de interacción social donde se expliciten diferentes posturas sobre un mismo tema, para favorecer el intercambio de distintas perspectivas y opiniones.

La defensa de una “*escuela abierta*” que permite el aprendizaje en la diversidad desde una mirada intercultural que vertebra el proceso social desde el respeto, comprensión e igualdad entre personas pertenecientes a distintos universos culturales. La posibilidad de aprender juntos en la diversidad conlleva la reafirmación de las identidades culturales tanto mayoritarias como minoritarias.

Consecuentemente, el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se puede convertir en un exitoso espacio para desarrollar la interculturalidad, principio rector en “*la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo*” (Pivetta, 2009, pp. 210-211).

Tal y como afirma López (en Pivetta, 2009, p. 212): “*la educación en ambientes multilingües y pluriculturales debe considerar el contexto social y cultural del aprendizaje. Tal contexto parece ser determinante para la forma en que le damos sentido y significado al mundo, como también para la manera en que aprendemos en interacción con miembros de nuestra sociedad y dentro de nuestra cultura*”

En este sentido, recordamos las palabras de Hernaiz (en Pivetta, 2009, p. 211):

La educación intercultural a diferencia de la educación indígena, de la occidental o de la indigenista, se refiere sobre todo a espacios y modos de convivencia dentro y fuera del aula, cuando coexisten dos o más culturas. Por lo tanto, no basta con diseñar textos, técnicas de desarrollo curricular y/o dinámicas de enseñanza que combinen saberes y haceres de las diferentes culturas. Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje-acción en el cual se diluye la dicotomía oficial maestro/alumno.

Si partimos de la idea de que el conocimiento se construye socialmente, el aula constituye un excelente lugar para su consecución. Pero en numerosas ocasiones, el docente en su aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se queja de que tiene que hacer frente a la introversión del alumnado culturalmente minoritario cuando se pregunta su opinión y concepción acerca de temáticas sociales, pudiéndose interpretar como un signo de incomodidad o de agresión hacia su identidad cultural. Esta actitud, ciertamente muchas veces motivada, por comentarios discriminatorios hacia ciertas costumbres y tradiciones de su cultura.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Sin embargo, también se observa que se produce otro tipo de reacción, identificada con actitudes que cuestionan todas las consignas para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Entendemos que cualquiera de las dos actitudes relatadas, no contribuyen a los requerimientos de una educación intercultural, puesto que si una determinada cultura es rechazada en la sociedad, el ámbito escolar visibiliza y reproduce esta situación. Urge que el docente favorezca un clima de entendimiento que evite cualquier comentario discriminatorio que permita al alumnado culturalmente minoritario presente en el aula emitir sus propias ideas sin temor a ser juzgado o rechazado por el resto del grupo. Propiciando puntos de semejanza y diferencias para construir el conocimiento desde la perspectiva intercultural donde *“en esa concepción de “construcción conjunta”, se haya logrado un enriquecimiento único de elaboración de nuevos conceptos a partir de ideas y concepciones alternativas de cada uno de los miembros del grupo”* (Pivetta, 2009, p. 214).

Porque cuanto más participe el alumnado en la construcción de los conceptos sociales en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia más se logrará una interacción encaminada a la formulación de ideas más complejas, que favorezcan actuar en su realidad social de manera más eficaz y comprometida. Esta idea es lo que tradicionalmente, se asocia a *“la escuela de la vida” en donde no puede ignorarse lo que ocurre “fuera de la escuela” puesto que ella es parte de la realidad”* (Pivetta, 2009, p. 214). Solo así, se evitarán los conocimientos sesgados, compartimentados tan perjudiciales para abordar con garantías de éxito el conocimiento social. Esta circunstancia, nos aproxima a una nueva concepción de educación en contextos multiculturales *“constituye un desafío para la creatividad del docente; partiendo de saberes específicos, deberá aceptar la incertidumbre de reestructurar esos saberes en función de la cultura para lograr el “aprender a aprender” de sus alumnos y, aún más importante, no confundir el fracaso del instrumento con el fracaso del niño”* (Pivetta, 2009).

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrece una magnífica oportunidad para poder transmitir y compartir el discurso que verifique la complejidad de las tramas sociales como producto de múltiples dimensiones y factores que imbrican contextos culturales diversos. No se trata de conseguirlo con propuestas abstractas, sino que *“la realidad cercana es lo suficientemente rica y compleja como para flexibilizar y transversalizar contenidos actualizados y significativos no sólo para el alumno sino para la sociedad toda desde la experiencia cotidiana. Basta con cambiar la mirada”* (Pivetta, 2009, p. 241).

La naturaleza social de las ciencias sociales puede construir relaciones dialógicas y equitativas entre el alumnado perteneciente a distintos universos culturales y sociales sobre la base del reconocimiento a la diversidad cultural. Reconocimiento que permite construir una sociedad multicultural con afán de convertirse en una reafirmación identitaria del discente culturalmente minoritario. Y es que la educación intercultural puede desarrollarse plenamente desde el ámbito de las ciencias sociales al potenciar modelos basados en la igualdad y reconocimiento al derecho a la diversidad.

Suscribimos las palabras de Gimeno Sacristán (1988, cit. Pelo, 2009, p. 162) acerca de su concepción de la práctica escolar: *“acciones multidimensionales que cobran significado con relación a múltiples contextos, anidados o incluidos unos en otros al modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos y ecológicos,*

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

auspiciados por los esquemas sociológicos y antropológicos que fundamentan los paradigmas de investigación alternativos en el campo educativo”.

En definitiva, los centros docentes y en particular el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, permite enormes posibilidades para el aprendizaje de la interculturalidad puesto que puede ser un espacio de reconocimiento de los grupos culturalmente minoritarios dentro de una sociedad cada día más plural.

Ahora bien, ese espacio requiere de una reflexión acerca de los contenidos, de los lugares, de los tiempos y de los temas olvidados o poco tratados. En esta línea, Santisteban (2015) denuncia que, con frecuencia los contenidos de ciencias sociales se refieren a los hechos, instituciones, los conflictos bélicos, pero ¿dónde quedan las personas?, en el estudio de la geografía, la historia o las ciencias sociales. Las **personas** deben estar presentes en la enseñanza del área porque las personas son las protagonistas de la sociedad, en el pasado, presente y futuro.

El mismo autor centra su atención en qué tipo de personas son las olvidadas, las invisibles e incluso las denostadas y cuáles no. Lo que supone evidenciar la invisibilidad de un colectivo identificado con ciertas culturas, edades o género cuando se trabajan contenidos de tipo social. Las narraciones históricas, los contenidos sociales o geográficos excluyen a las mujeres, los niños, los discapacitados, aunque forman una parte importante de la población.

Cuando se estudia un determinado conflicto bélico, los grandes olvidados son las mujeres y los niños, principales víctimas por otro lado, mientras que se despliega con mayor detalle información referida a las tácticas militares, contrincantes, personajes militares, etc. (Eco, 1998; Ross, 2000). Esta realidad presente en el aula de Ciencias Sociales debería significar la pertinencia de trabajar tanto la exclusión como la inclusión de los colectivos de nuestra sociedad, y ello comporta mirar hacia la diversidad cultural. Una diversidad que conlleva la necesidad de bucear en los factores de índole político, económico, social, cultural, religioso convertidos en obstáculos para lograr una igualdad de oportunidades para ellos.

En cuántas ocasiones fijamos la atención en colectivos o grupos lejanos y no nos percatamos de la exclusión social que padecen personas que viven cerca de nosotros. Entendemos que focalizar el interés en la diversidad cultural de nuestra aula, de nuestro centro y de nuestra sociedad puede ayudar no solo a significar la enseñanza de las ciencias sociales sino a brindar una oportunidad para promover acciones de compromiso del alumnado con estos grupos.

Por otra parte, si determinados colectivos son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, también encontramos la invisibilidad de ciertos **espacios**. El espacio, más allá del componente geográfico y descriptivo, posee una doble dimensión ciudadana, por una parte, social y por otra, perceptiva, subjetiva que, a modo de mapa mental, interiorizamos en función de nuestra experiencia, recuerdos, expectativas, etc. Asimismo, el espacio se percibe como lugar dónde se desarrollan las relaciones sociales y como expresión de poder.

Conscientes de que existen espacios que no son objeto de estudio. Por ejemplo, algunos conflictos que se prolongan en el tiempo caracterizados por gobiernos corruptos

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

y por intereses de países democráticos o pseudo-democráticos en sus recursos naturales, no son recogidos por los medios de comunicación. Y son precisamente ellos, los medios de comunicación, a quienes se les atribuye una responsabilidad en la invisibilidad de estos espacios. Son ellos, los que deciden qué informaciones referir y cuáles no. Ante esta situación, el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede remediar o paliar, en cierta medida, esta deficiencia, otorgando un lugar en los contenidos a dichos espacios.

En conjunción con los medios de comunicación, los documentales y el cine, contribuyen a conformar una imagen distorsionada de algunos lugares, por ejemplo, en relación a los países denominados del Tercer Mundo. Estos medios despliegan toda una suerte de estereotipos y prototipos que no ayudan a percibir una imagen ajustada a la realidad. Al hilo de estos planteamientos, recordamos las palabras de Gamir y Valdés (2007, p. 175):

“no está de más recordar que el conjunto de las filmaciones de mayor impacto difunde una imagen incompleta de un globo terrestre en el que sobresalen algunos territorios que centran la atención de las cámaras frente a otros que quedan como grandes vacíos. Se trata de lo que podríamos calificar como “lugares olvidados” por el cine. Son paisajes, ciudades y territorios que no han sido seleccionados y cuya imagen es desconocida por el espectador, incluso en los casos en los que está físicamente próximo a él”.

Pero no solo hay colectivos o espacios olvidados, también existen los **tiempos** invisibles en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Al respecto, Santisteban (2015, p. 388) afirma que *“el poder lo ostenta quien gestiona el tiempo social y el tiempo histórico, quien domina la cronología, la periodización o el relato histórico, para sus propios intereses políticos, económicos, culturales o religiosos”*. Son muchos los pueblos y culturas con otras concepciones del tiempo y de la cronología que no son objeto de estudio en la enseñanza de las ciencias sociales. Sin duda, con su invisibilización se denosta la multiculturalidad, rasgo esencial de nuestras sociedades. En este sentido, proponemos como un buen ejercicio para llevar al aula, plantear otras periorizaciones distintas a la occidental, pertenecientes a otras culturas, porque la cronología es objetiva, pero la periorización siempre es una construcción de la sociedad que la desarrolla. Ello posibilitará conocer distintos tratamientos del tiempo histórico y que emerjan otras realidades culturales.

Este nuevo planteamiento de los tiempos puede permitir abordar una serie de posibilidades educativas que aporta la historia. Recogiendo las aportaciones de Prats y Santacana (2011, pp. 21-26), cuatro son los fines que dicha disciplina puede favorecer:

1. *Facilitar la comprensión del presente* a través del análisis de la causalidad y consecuencias de los hechos históricos; la explicación de la complejidad de los problemas sociales; la construcción de diferencias y semejanzas; el estudio del cambio y permanencia en las sociedades; la utilización de técnicas de investigación social y finalmente, posibilita conocer y contextualizar las bases históricas y culturales.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

2. *Contribuir a desarrollar las facultades intelectuales* tales como describir, analizar, inferir, explicar, organizar, comparar, memorizar, etc. Estas habilidades intelectuales fijan el desarrollo del pensamiento formal.
3. *Enriquecer los temas del currículo* vinculados a otras disciplinas que permiten acercarse al conocimiento social a través de las diferentes perspectivas que ofrecen la economía, antropología, derecho, expresión artística, etc.
4. *Adquirir sensibilidad por las temáticas sociales*. Ello implica empatía y racionalidad, cordura y pasión, teoría y sentimiento. Son aspectos fundamentales para generar ciudadanos comprometidos con su tiempo.

Al hilo de estas propuestas, finalizamos con la necesidad de abordar **temáticas controvertidas** que, de nuevo, resultan ausentes del currículo de Ciencias Sociales. Con frecuencia, llevamos al aula conflictos o problemáticas ajenas, pero evitamos aquellos que se generan dentro de nuestra sociedad. Autores como Pagès y Santisteban (2011) recuerdan que uno de los principales objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales es plantear aquellos conflictos latentes o controvertidos que nos afectan. Entendiendo por conflicto como un proceso positivo y necesario para caminar hacia la mejora de la sociedad. Negar el conflicto en el aula de Ciencias Sociales es ocultar que forma parte del conocimiento geográfico e histórico. Negar el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales es garantizar un alumnado acrítico, inmaduro e indiferente hacia las desigualdades y problemas sociales que le rodean, así como, insensible hacia la diversidad (Santisteban, 2015).

Solamente entendiendo el conflicto como forma de confrontación de ideas a través del debate se garantiza el desarrollo de la empatía. La introducción de temáticas sociales relevantes puede derivar en reflexiones metacognitivas. Pero, ahora bien, no solo con abordar problemas sociales relevantes se garantiza una ciudadanía responsable y comprometida, sino que también es preciso, cómo estos temas se aborden en la práctica docente. Para ello, es preciso plantear actividades que exijan el análisis de diferentes visiones acerca de los problemas sociales objeto de estudio para contrastar distintas perspectivas e impulsar la discusión. Con estas prácticas el nivel de interacción e implicación es mayor entre el alumnado y puede derivar en elevar su grado de implicación social.

Un estudio realizado por Souto (2015) señala que lo que más se valora del profesorado de Ciencias Sociales es: a) conocer los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo para que sean objeto de análisis escolar; b) capacidad para seleccionar los problemas sociales y ambientales que se estudiarán en los contenidos educativos; c) saber dinamizar la clase con actividades, y finalmente, d) saber indicar nuevas fuentes de información. En definitiva, con la convicción de que la educación se convierte en un elemento clave para conocer y comprender la sociedad, la enseñanza de las ciencias sociales puede contribuir a luchar por un mundo más justo y democrático.

Estas valoraciones nos sumergen en una reflexión acerca de la enseñanza actual. Con un panorama que evidencia las limitaciones de un enfoque educativo formal, orientado a impartir contenidos tradicionales con escasa vinculación con la realidad y acompañada de problemas de convivencia. Entendemos que una nueva reorientación pasa

por contemplar nuevas formas de enseñar y de aprender, nuevos contenidos que abordar, nuevos recursos que utilizar, nuevas herramientas que procurar.

La tarea no es pequeña, entendemos que nunca lo fácil resultó interesante. La educación actual impregnada de un neoliberalismo que potencia los valores del individualismo, la competitividad y el darwinismo resulta ajena a los principios de una educación intercultural para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Es por ello, que, como docentes, estamos obligados a analizar los problemas de la enseñanza para seguidamente, promover una transformación educativa y social. Estos cambios también requieren de renovaciones curriculares, necesarias e inevitables a la vez (Falantes, 2010).

4.2. El profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la educación intercultural

Toda propuesta didáctica intercultural exige del concurso del docente para su implementación y es el aula, el contexto auténtico para desarrollar la educación intercultural y el docente quien opta por su práctica o no. En este sentido, encontramos con frecuencia que el profesorado posee, en teoría la voluntad de actuar conforme a los presupuestos interculturales, pero no siempre lo consigue de forma adecuada por omisión o por sus manifiestas carencias en una formación específica intercultural.

4.2.1. De la teoría a la praxis: la acción docente en educación intercultural

Nos encontramos ante una realidad multidimensional y compleja que se proyecta en nuestras aulas. Querer efectuar reducciones o simplificaciones de la misma encubre y ensombrece la propia realidad. Esa complejidad que introduce la diversidad cultural en nuestros centros educativos, exige al docente una acción individual y colectiva donde la incertidumbre de paso a ensayos que permitan comprender mejor esta realidad multiforme y cambiante donde la diversidad es lo normal. Porque acaso, ¿la profesión docente no es un servicio social que debe atender las necesidades sociales, y, por tanto, desempeña una función social?, o ¿acaso los centros educativos no tienen fundamentalmente un compromiso social?

Cada ser humano constituye una singularidad única desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural. Esta diversidad cultural que se nos presenta a cada paso, desde la educación intercultural aporta una mirada fresca que implica respeto a cada individuo reconociendo sus derechos como es propio de cualquier sociedad democrática. Esta concepción entraña el reconocimiento a la identidad cultural del individuo, porque somos seres culturales.

Sin embargo, observamos que el docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia asiste a una gran contradicción. Por un lado, se valida que los centros educativos deben preservar la identidad cultural del alumnado, pero, por otro lado, asistimos a un proceso continuo de aculturación y/o asimilación que desintegra cualquier

avance hacia el respeto a los grupos culturalmente minoritarios. Lo que supone, que el docente observa una desconexión entre la realidad cotidiana y los programas y contenidos a trabajar.

Esta circunstancia nos conduce a reflexionar acerca de la siguiente idea **¿cómo se puede aplicar el modelo intercultural en un sistema educativo con relaciones de poder desiguales?** La evidencia empírica reconoce que la educación intercultural sigue siendo un reto en nuestros centros educativos con lo que frecuentemente, su implementación se limita a actuaciones puntuales sin que se trastocuen las estructuras educativas. En otras ocasiones, su área de influencia se circunscribe al ámbito de la educación no formal (animación sociocultural, formación permanente...) (Aguado, 2003).

En este sentido, suscribimos las palabras de Balaguer y Catalá (1997, cit. Perlo, 2009, p. 162) cuando expresan que: “Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos. Todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural”.

Las instituciones educativas, con frecuencia, se convierten en un espacio reproductor de la cultura social propia del grupo mayoritariamente cultural, lo que ocasiona, que el alumnado perteneciente a otras realidades culturales siente como su identidad cultural es denegada. La constatación de esta situación evidencia un grave problema: el fomento de las desigualdades entre el alumnado, de la que no es ajeno el docente.

Además, en el ámbito escolar tradicionalmente se identifica la diversidad cultural con la presencia de grupos étnicos o minorías culturales. Aunque, también se observa, que, esta concepción va evolucionando, al constatar que nuestra sociedad global, heterogénea y dinámica no responde de forma lineal y directa a una sola cultura, sino que está integrada por varios grupos subculturales con entidad propia, que comparten elementos comunes, pero también diferenciadores.

Esta realidad plural nos lleva a plantearnos dos preguntas: **¿la diversidad cultural es una buena ocasión para enseñar a aprender?, o una ocasión ¿para aprender a enseñar?** Entendemos que ambas cuestiones pueden ser respondidas afirmativamente. Sin duda, la práctica docente, teniendo en cuenta la realidad multicultural que nos acompaña, puede y debe generar en el aula una reflexión crítica encaminada a lograr una identidad multicultural compartida desde la aceptación a las diferencias. Además, de tomar conciencia de que los contenidos sociales serán provistos de mayor significatividad si éstos integran conceptos culturales propios de los grupos culturales minoritarios. Porque *“no poder ver al “otro” constituye una mirada mutiladora, en donde no sólo el otro es discriminado, sino que yo mismo pierdo, me autodiscrimino y separa una realidad rica y valiosa en tanto diferente y compleja. Se da un doble proceso, donde yo dejo al otro fuera de “mi mundo” y obviamente “mi mundo” queda reducido sin el otro. Sin el otro pierdo la sobreabundancia que aporta la diversidad”* (Perlo, 2009, p. 164).

Ahora bien, el docente que desde hace años observa que la realidad de su aula ha cambiado como reflejo de la sociedad multicultural, muestra, en numerosas ocasiones, preocupaciones e incertidumbres para ofrecer una respuesta adecuada a esta diversidad

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

cultural. Además, como sujeto ideológico que es, posee una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios que influyen en su práctica docente. Una praxis que refleja una cultura escolar y profesional que se manifiesta en pautas colectivas y valores compartidos como signo de identidad de su acción educativa (García y Escarbajal, 2007). Pero también está inmerso en una dimensión más amplia, pertenece a una comunidad educativa específica (con mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario, tipo de relación con las familias, colaboración con instituciones) que pueden condicionar su praxis pedagógica (Essomba, 2006).

Somos conscientes de que el éxito o fracaso de un proyecto intercultural está directamente relacionado con el perfil del docente (Hulsebosch y Koerner, 1993; Fowler y Blohm, 2004). Este se convierte en una pieza angular del triángulo didáctico (enseñante/educador-alumnado-objeto de la enseñanza y aprendizaje (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010).

Esta realidad ha llevado a varios autores a realizar estudios sobre interculturalidad desde la perspectiva de los docentes, centrándose, sobre todo, en su concepción y práctica pedagógica ante la diversidad cultural (Jordán 1996, 1999 y 2002; Soriano 2009; Aguado, 2003, 2005). Interesantes resultan las apreciaciones que se desprenden del estudio de Jordán (2005) que clasifica al profesorado atendiendo a sus percepciones ante la realidad multicultural en la escuela:

- Aquellos que conciben la educación intercultural como una visión problemática y negativa de la educación intercultural que la relacionan con exclusión social y pobreza. Sólo aspiran a compensar déficits académicos de los alumnos inmigrantes en clases especiales. En palabras de Jordán (2005:2): “los docentes identifican a los diferentes culturalmente como deficientes y a los diferentes como difíciles”.
- Los que tienen una concepción *light* de la educación intercultural, que se correspondería con los profesores que piensan que realizan educación intercultural cuando incluyen algún aspecto puntual en el currículo de otras culturas u organizan actividades folclóricas (jornadas específicas, fiestas, bailes y danzas típicas de diversos países, eventos gastronómicos...). Se produce una idealización de la interculturalidad, pero partiendo de una formación superficial y desequilibrada.
- Aquel profesorado con una visión relativista, acrítica y romántica hacia las culturas diferentes. Son profesores que muestran un culto a la diversidad cultural, pero desde la llamada “pedagogía del cuscús”.
- Y, por último, los docentes que poseen una percepción positiva y realista del multiculturalismo escolar y que promueven actitudes de reconocimiento y diálogo a lo diferente. Para estos profesores los problemas se convierten en oportunidades de formación.

Igualmente, tampoco existe un único modelo de profesorado en relación a las prácticas profesionales ante el alumnado inmigrante, así como su posible contribución hacia estos alumnos. Al respecto, destacamos un trabajo de Essomba (2006) que diferencia cuatro tipos de docentes:

- Docentes que centran su atención en los contenidos escolares. Les interesa conocer el currículo escolar de los países de origen de los estudiantes, los contenidos que se trabajan, para prever lagunas de aprendizaje. Agrupan a estos alumnos según el nivel de conocimientos y su objetivo es lograr que se equiparen al resto del alumnado. Consideran que lo mejor que pueden hacer por ellos es procurar que consigan el título de ESO para seguir estudios posteriores o ir al mercado laboral.
- Docentes que centran su atención en la metodología. Preparan adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para que consigan rápidamente el nivel correspondiente. Les interesa conocer los criterios y las técnicas para aprender la lengua oficial. Confeccionan fichas de trabajo personalizadas y colaboran estrechamente con el departamento de orientación y profesores de apoyo. Consideran que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es lograr su integración en el centro.
- Docentes que centran su atención en las competencias personales. Insisten en desarrollar competencias transversales para integrar a estos alumnos no sólo en el centro sino en la sociedad. Se preocupan por conocer cómo se desenvuelven estos alumnos en trabajos en equipo, las habilidades en la expresión escrita y oral. Creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es conseguir que sean capaces de aprender a aprender.
- Docentes que centran su atención en el crecimiento socioafectivo. Les inquieta el autoconcepto del alumno inmigrante, fomentan actividades para mejorar su nivel de autoestima y la cohesión del grupo. Conocen a sus familias y creen que lo mejor que pueden hacer por estos alumnos es ayudar a mejorar su seguridad personal como base para lograr un proceso de aprendizaje positivo.

Estas clasificaciones invitan a reflexionar no sólo sobre la heterogeneidad de los docentes, tanto en sus concepciones como práctica pedagógica en el tratamiento de la diversidad cultural, sino también sobre las consecuencias que pueden derivarse, puesto que dichas percepciones o actitudes pueden condicionar cómo los alumnos se ven a sí mismos y ven a los otros (Coelho, 2006).

Por su parte, Soriano (2009) nos orienta acerca de las principales **preocupaciones** que muestra el profesorado para dar respuesta a esta realidad multicultural que puebla nuestras aulas y centros educativos. Esta autora destaca, fundamentalmente, aquellas relacionadas con: el desconocimiento del español que se convierte en un obstáculo para la comunicación y aprendizaje de estos alumnos; el bajo nivel de conocimientos agravado por la falta de materiales; el desconocimiento de las pautas culturales de los alumnos inmigrantes lo que puede derivar en choques culturales; la escasa formación del profesorado para dar respuesta a la escuela multicultural; la falta de integración que puede originar actitudes de rechazo o marginación; la convivencia, puntualizando que, para algunos docentes, este alumnado es sinónimo de convivencia problemática. En cambio, otros señalan que una buena convivencia llega con el respeto y la aceptación; la falta de recursos humanos (profesorado específico para las aulas de adaptación lingüística) y materiales para atender al alumnado inmigrante. A todo ello hay que añadir la escasa implicación de la Administración educativa para mejorar su tarea educativa y, por último, la ausencia de escolarización en sus países de origen, así como los cambios de lugar de residencia.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En esta línea, otras investigaciones (Jordán, 1996; Lluch y Salinas, 1996; Colectivo Ioé, 1999, 2003; Besalú, 2002; Jordán y otros, 2004) identifican algunas de las principales inquietudes del profesorado en su quehacer profesional:

-Desasosiego, incertidumbre e impotencia para ofrecer una adecuada respuesta en las aulas a los grandes cambios sociales que se presentan, entre los que destaca la diversidad cultural.

-La contradicción entre una retórica que ensalza su responsabilidad social y ampara su autonomía, y unas prácticas que menosprecian su formación y ningunean su relevancia social.

-La visión etnocéntrica sustentada en un cierto cosmopolitismo que defiende que el problema radica en las culturas y no en las personas. Esgrimiendo incluso que, algunas de ellas, son incompatibles con la propia cultura. Y todo ello, revestido de la defensa de los derechos humanos.

-Establecer que la incompatibilidad cultural sólo puede ser resuelta con la asimilación de la cultura superior o con la renuncia en el ámbito público de los presupuestos culturales propios.

-Descubrimiento de un cierto nacionalismo difuso, que priorice a los autóctonos, aunque se dulcifique con muestras de permisividad y tolerancia.

-La formación inicial del docente en interculturalidad se considera escasa y poco sistemática. Y prácticamente inexistente en el profesorado de Secundaria. Además, en el caso de la formación permanente, se asocia a zonas con mayor presencia de población inmigrante y asociadas a programas de educación compensatoria.

No obstante, constatamos que, a pesar de todos estos problemas e inquietudes, existen ya docentes que trabajan desarrollando propuestas interculturales garantes con los valores de respeto, participación democrática, enriquecimiento cultural e igualdad de oportunidades.

Pero concretemos, **¿cuáles son las actitudes que se requieren al docente para poder desarrollar una auténtica educación intercultural?** Autores como Jordán (2005), Essomba (2006) y Morgan (2010) señalan los siguientes requisitos básicos:

- a) Es preciso que el profesor no etiquete a los alumnos de culturas diferentes por el hecho mismo de pertenecer a grupos culturales distintos en nuestra sociedad plural.
- b) Es necesario promover la comprensión del otro desde el respeto a la diferencia para convivir y enriquecerse mutuamente.
- c) El docente debe convertirse en un etnógrafo para observar los puntos fuertes y débiles de los alumnos inmigrantes con el fin de realizar un aprendizaje significativo.
- d) Es esencial demostrar expectativas positivas en todos los alumnos, incluidos aquellos de culturas minoritarias para fomentar la seguridad y autoestima.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Por su parte, el MEC (1992, cit. Rojas, 2003) recomienda que para el desarrollo de la educación intercultural, el profesorado debe desarrollar las siguientes estrategias interculturales:

1. Autenticidad, coherencia entre la teoría y la praxis.
2. Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Circunstancia que implica la necesidad de formación en resolución de conflictos (mediación, escucha activa).
3. Aceptación incondicional de su alumnado como personas dignas respeto y consideración.
4. Comprensión y confianza como prácticas habituales hacia el alumnado.
5. Estímulo recíproco entre, profesorado y discente, en las experiencias didácticas.
6. Trabajo cooperativo que promueva la interacción con personas distintas para minimizar estereotipos y prejuicios previos.

Consideramos que son más relevantes las actitudes que las aptitudes del docente para promover procesos educativos interculturales. Dichas destrezas apuntan, entre otras, a la flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales; la generación de ambientes positivos en el aula que faciliten el aprendizaje autónomo; la relativización de la verdad y el conocimiento; el rechazo al prejuicio; la capacidad para resolver conflictos; la generación de una autoestima positiva basada en la autoconfianza; fomentar una comunicación fluida entre el alumnado y sus familias (López Melero, 1997).

Numerosos docentes se esfuerzan por validar su práctica pedagógica tradicional y academicista en los nuevos escenarios de la educación actual. Varios son los **obstáculos**, a nuestro juicio, que perturban cualquier propuesta intercultural. En primer lugar, el problema radica en la falta de comprensión de que los centros educativos se enfrentan a nuevas realidades producto del auge de los movimientos migratorios y por tanto, del momento histórico actual. En segundo lugar, los prejuicios para implementar una pedagogía intercultural requerida para un alumnado cada vez más diversificado cultural y lingüísticamente. En tercer lugar, las relaciones entre docentes y familias han cambiado puesto que muchas de ellas proceden de ámbitos culturales distintos y consecuentemente, pueden presentar discontinuidades culturales y psicológicas que precisan detectar y entender para poder transformar el currículo (Trueba, 2002, p. 27).

Ante esta problemática, qué tipo de docentes debemos procurar ser para avenirnos a propuestas interculturales. Trueba (2002, p. 27) nos da las claves al respecto:

1. Personas con capacidad de adaptación y comprensión.
2. Individuos que se comuniquen en varias lenguas y entiendan varias culturas.
3. Educadores creativos, capaces de trabajar en equipo pero con autosuficiencia.
4. Educadores con claros objetivos académicos a lograr en su aula.
5. Individuos con deseo y compromiso para seguir aprendiendo.
6. Personas con habilidades para desarrollar teorías acerca del conocimiento y de la pedagogía más efectiva para el logro de una educación integral.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En este sentido, ya Paolo Freire (1997) apuntaba algunos rasgos indispensables en la praxis docente que, bien podemos, conectar con la implementación de prácticas interculturales:

1. Enseñar exige respeto a los conocimientos del alumnado: el docente debe respetar no sólo los saberes previos de los discentes sino posibilitar su discusión en relación con la enseñanza de los contenidos, de forma que éstos sean experiencias desde la cuales construir conocimientos.
2. Enseñar supone riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.
3. Enseñar implica reflexión crítica sobre la práctica profesional: cuestión que deriva en pensar sobre la praxis con la intención de mejorar.
4. Enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural: lo que conlleva asumir que somos seres sociales en interacción con los otros. Desde el conocimiento y reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad y de la afectividad.
5. Enseñar entraña saber escuchar: es escuchando paciente y críticamente como aprendemos de los demás.
6. Enseñar conlleva respeto a la autonomía y dignidad del alumnado: como imperativo ético.

Estos aspectos definidores del docente dispuesto a desarrollar la educación intercultural se vinculan con los valores que sustentan **la pedagogía crítica** de Paulo Freire y sus seguidores. La producción bibliográfica es abundante al respecto, recordemos solo algunos de los más significativos, como McLaren (1998), Giroux (1992), Giroux y Flecha (1992), Ovando y McLaren (2000).

En un afán por sintetizar las propuestas de la pedagogía crítica, recogemos las aportaciones de Gadotti (1996) quien la resume en los siguientes cuatro principios (Trueba, 2002, pp. 28-30):

1. *Principio de la totalidad*: que indica que en el ámbito educativo defiende la conexión entre teoría y praxis, por lo que la investigación educativa debe forjar lazos entre los investigadores y la comunidad escolar cuya meta común será la mejora de la acción educativa.
2. *El principio de movimiento continuo*: este principio resulta inherente a la propia vida. Todo está en flujo continuo, en transformación. Lo nuevo nace de lo viejo, la vida produce la muerte, el calor se entiende en contraste con el frío. El contexto social y cultural del alumnado define los objetivos, la orientación y la justificación de la tarea educativa.
3. *El principio de cambio cualitativo*: los continuos cambios no se producen de forma cíclica o al azar. La instauración de una nueva pedagogía que resuelva las posibles dificultades de la diversidad cultural en el contexto educativo, no se sustenta en grandes cambios, sino en acciones graduales cualitativas que introduzcan estrategias para solucionar y responder más adecuadamente a esta diversidad cultural.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

4. *Principio de contradicción*: denominado también “la lucha de polos opuestos”. Todo cambio pedagógico emerge como reacción o lucha frente a posiciones tradicionales. Donde coexisten a la vez la unidad y la división.

Por su parte, Gairín (1998, p. 257) nos señala que, para atender a la diversidad en el aula, las siguientes propuestas:

- Establecer principios y programas que posibiliten valorar el progreso de todo el alumnado.
- Favorecer un aprendizaje no segregador y colaborativo entre el alumnado, profesorado, familias.
- Potenciar la evaluación como instrumento de diagnóstico, procesual y de cualificación.

En definitiva, si el fin de la educación es liberar al alumnado para que logre un desarrollo integral, entendemos que, en esta ardua tarea, el papel del docente resulta fundamental para su consecución, y la pedagogía crítica puede ser un buen punto de partida para lograr una educación intercultural en nuestros centros educativos.

Pero la realidad de la práctica pedagógica, en demasiadas ocasiones, es tozuda, y corrobora que se produce una desconexión entre las teorías declaradas que emite el docente y las teorías en uso. A tal efecto, traemos la Tabla 22 que propone Pivetta (2009, p. 157), que muestra esta realidad de nuestras aulas.

Tabla 22. *Teorías declaradas y teorías en uso del ejercicio de la docencia.*

Fuente: Pivetta, 2009, p.157.

Teorías declaradas	Teorías en uso
Se deben enseñar contenidos significativos contextualizados para cada grupo de alumnos	Los alumnos aprenden los contenidos prescritos en el currículo oficial
Los contenidos deben ser enseñados como problemas de las ciencias y del contexto social donde éstos emergen	Los contenidos desarrollados se organizan en torno a una asignatura específica
Se debe atender a la diversidad cultural del alumno, tomando como punto de partida para el aprendizaje el capital producido en su grupo de origen	Los alumnos aprenden partiendo de la cultura social dominante que propone la escuela
El ritmo de aprendizaje debe adecuarse a las necesidades de los alumnos	Los aprendizajes son dosificados gradualmente por el docente en concordancia con el currículo prescrito
Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y esta diversidad no sólo debe ser tenida en cuenta, sino además vista como una ventaja para el enriquecimiento del aprendizaje de la clase. Cada alumno es un	Los alumnos que no se ajustan al ritmo común de la clase dificultan el proceso de aprendizaje del grupo. La heterogeneidad de los alumnos obstaculiza las situaciones didácticas que presenta el docente para un alumno “promedio o tipo”

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

ser único e irrepetible y esto constituye un valor en el proceso de aprendizaje	
Las planificaciones deben adecuarse a cada grupo en cuanto a contenidos, actividades, recursos y evaluación	El docente que trabaja por áreas con cursos paralelos, posee una sola planificación para dos o más grupos
Los alumnos deben aprender en un clima de libertad	Los alumnos aprenden cuando están sentados, callados y quietos
Las actividades de aprendizaje deben basarse en situaciones lúdicas	El juego en el aula generalmente dispersa la atención y reduce los tiempos de aprendizaje
El aprendizaje debe basarse en la creatividad	El aprendizaje se basa en la copia, ejercitación y repetición de los conceptos impartidos por el docente
Lo que se aprende en la escuela debe servirle al alumno para la vida	Lo que se aprende en la escuela le sirve al alumno para promover al grado/nivel superior y también para la vida
Los recursos deben ser creativos, variados, significativos, extraídos de la cotidianidad, de la vida misma de los alumnos	Los recursos variados y el aporte "excesivo" de los alumnos desorganizan las clases. Los contenidos emergentes, no planificados, atrasan el "programa o currículo a cumplir por año"
Las nuevas tecnologías, como el uso de software e Internet, deben ser llevadas al aula con habilidad didáctica	Los alumnos de educación básica no están capacitados para investigar por Internet, y la información que allí obtienen es de un alto nivel que no se corresponde con sus edades
El docente debe poseer la suficiente habilidad para transformar en recurso todo lo que esté a su alcance y al alcance de los alumnos	El docente muchas veces carece de recursos para trabajar por falta de material didáctico, especialmente en las escuelas con bajos recursos económicos
Existen tres tipos de evaluación: diagnóstica, en proceso, sumativa; la calificación del alumno debe ser producto del análisis de estos tres tipos	En la evaluación diagnóstico se determina lo que no quedó aprendido del año anterior para ver en el presente ciclo, afianzar y fijar. Luego podrá comenzarse con el programa del año en curso. El resultado de la evaluación final es el que avala la calificación en el boletín

Ciertamente, el discurso del docente se orienta hacia la exposición de las teorías declaradas negadas o desvirtuadas por la realidad de la práctica pedagógica contextualizada en el aula. Este hecho confirma la necesidad de crear un marco idóneo que permita desarrollar prácticas renovadoras, que no necesariamente nuevas, con la finalidad de mejorar desde la autocrítica y aprender de la experiencia.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Con la finalidad de clarificar el perfil del educador extraemos las cinco normas para implementar una educación intercultural, adaptadas por Etxeberria, Karrera y Murua (2010, pp. 80-81) de los autores Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2000):

- a) *Producción conjunta de profesorado y estudiantes*, creando un contexto común. Esta relación permite comparar las connotaciones que aporta el modelo asimilacionista e intercultural en el binomio docente-dicente. De modo que el modelo asimilacionista opta por una relación jerárquica y limitada al contexto escolar, mientras que el modelo intercultural presenta una relación fluida que trasciende el ámbito escolar y abarca tanto aspectos afectivos como cognitivos. En el modelo asimilacionista el profesorado anima al alumnado a realizar diferencias e incentiva las relaciones y los aprendizajes individuales. Por el contrario, el modelo intercultural, contempla que el educador desarrolla nexos entre todo el alumnado y fomenta los aprendizajes colectivos. En el modelo asimilacionista (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010, pp. 80-81).
- b) *Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo*, con el fin de minimizar la asimetría entre grupos pertenecientes a la cultura mayoritaria y minoritaria. Tratando de potenciar la comprensión entre ambos grupos.
- c) *Conectar la escuela con la vida de los estudiantes*, utilizando educativamente las experiencias y conocimiento del alumnado culturalmente minoritario.
- d) *Enseñar pensamiento complejo* a todo el alumnado (tanto a los grupos mayor como minoritarios culturales) que estimule las habilidades cognitivas de la comprensión y reflexión, y no solo las orientadas a la memorización.
- e) *Enseñar por medio de la conversación*, donde tiene cabida todos los elementos cognitivos y afectivos de las minorías culturales, relacionadas con los valores, percepciones, creencias y experiencias.

Por otra parte, no deberíamos olvidar que, si una de las aspiraciones de nuestra sociedad es *aprender a vivir juntos*, la tarea se torna dificultosa e incluso utópica cuando las necesidades y expectativas no son semejantes en el contexto educativo, y mucho menos socialmente. Porque defender la diversidad cultural en un marco caracterizado por la desigualdad social y educativa se traduce en rechazo y problemas de convivencia. Como afirma Jordán (2007, p. 73):

“Nunca será suficiente el esperado reconocimiento legal de la igualdad que permita considerar formalmente a los inmigrantes como verdaderos ciudadanos, dado que lo más determinante es el reconocimiento equitativo real de todos en la vida cotidiana. Lo que cabe decir también del entorno escolar: la convivencia fraguada en una relación normalizada de una diversidad vivida en un clima de manifiesta igualdad no se puede basar única y principalmente en una serie de cabales orientaciones plasmadas en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro. La deseable convivencia intercultural se ha de poder experimentar cuando todos y cada uno de los alumnos, sin distinción alguna, tengan la posibilidad de percibir que son reconocidos en la cotidianidad de la vida escolar, en las incontables incidencias que tejen diariamente sus relaciones con los compañeros y profesores. Lo importante es asumir que el presupuesto básico de la equidad en el trato diario ha de ser aprendido a través de la experiencia de ese valor reconocido en un contexto en el que las personas lo

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

practican y expresan de forma tácita por múltiples vías socioafectivas y emocionales. No hay otro modo de aprenderlo. Y en esta tarea, el profesorado es quien debe dar el primer paso”.

Y es que se torna necesaria la búsqueda de espacios de encuentro en esta sociedad multicultural multiplicadora de la complejidad que generen la aceptación y la acogida de los otros y que potencie las ganas de convivir. A tal fin, estos espacios se pueden articular a través de los centros educativos, tal y como apunta Torralba (2002, pp. 245-246):

La escuela “es un microcosmos social, un espacio vital en que es posible el respeto a la diversidad, y donde cada uno puede expresar su personalidad; una comunidad formada por personas diferentes que se relacionan en torno a una finalidad común; un ámbito humano, en que, tal como proponía Buber, el “yo” pueda seguir siendo un yo y el “tú” siga siendo un verdadero tú (...). La solidez de esta comunidad esencial para la cohesión social de la comunidad social, porque, al fin y al cabo, ésta última está formada por pequeñas comunidades, y su armonía depende intrínsecamente del concierto de éstas. Desde esta perspectiva nos resulta más fácil comprender que la paz y la convivencia en el plano macrocósmico resulta imposible sin experimentarla en el ámbito mesocósmico y microcósmico (...). En efecto, una íntima relación existe entre los tres niveles. Así pues, difícilmente podrá haber convivencia en el seno del “gran puzzle multicultural” si cada cual es incapaz de convivir consigo mismo, de aceptar la diversidad que anida en su “yo” más personal. En ese mismo sentido, difícilmente podrá haber convivencia en el ámbito social si las comunidades intermedias no son capaces de gestionar la diversidad interna propia de sus discretos “puzzles plurales”.

Conviene detenernos en estas reflexiones apuntadas anteriormente, pues en muchas ocasiones obviamos nuestro “yo” y dirigimos nuestra mirada únicamente hacia fuera. El aprendizaje de convivir con los otros implica aprender previamente a convivir con nosotros mismos y ayudar a otros a conseguirlo.

Es innegable que todo el alumnado, con independencia de su país de origen o de su cultura desea ser tratado fundamentalmente como personas, antes que, como ecuatorianos, marroquíes, colombianos... Todos necesitan respeto, reconocimiento y autoestima para construir una vida exitosa. Desean sentirse igual uno más entre iguales, implicarse en la cotidianidad de los centros con normalidad sin sufrir la exclusión o actitudes discriminatorias, es decir, desarrollar un sentimiento de igualdad como condición previa al conocimiento y aceptación de la diversidad cultural.

Al hilo de estas cuestiones, merece detenernos en la necesidad de percibir la diversidad como algo valioso y enriquecedor por todo el alumnado, sean autóctonos o no. Normalmente, se admite dentro del discurso formal y políticamente correcto de los docentes el valor de la diversidad cultural, pero no es menos cierto que, la inmigración se vive por cierto profesorado como una realidad problemática para su práctica profesional. Esta situación ocasiona que sea incapaz de “generar un clima educativo favorecedor de la convivencia, no pudiendo desde esa postura vehicular entre el alumnado más que una percepción deficitaria de los “otros” en multitud de facetas: desde la lingüística y académica, hasta la comportamental e ideológica ; o lo que es lo mismo, no puede propagar en quienes están en situación de educarse sino una percepción negativa y errónea de la diversidad cultural, entendida así como una realidad incompatible y entorpecedora de la dinámica escolar usual, así como causante de un aumento de

conflictividad en los contextos escolares claramente multiculturales” (Jordán, 2007, p. 75).

Esta percepción anteriormente descrita nos mueve a insistir en la necesidad de realizar un cambio de pensamiento y de acción de muchos docentes. No olvidemos que el profesorado se convierte en referente para el alumnado que observa, interpreta y reacciona según los modelos que se le presentan. En este sentido, la visión positiva de la diversidad no solo se debe quedar en el discurso, sino ir acompañado de comportamientos explícitos y connaturales que reflejen y aprecien dicha diversidad cultural. Es importante que el alumnado descubra en sus profesores una mentalidad pedagógica que asuma la heterogeneidad como parte consustancial de nuestro mundo en el que tienen cabida otros supuestos formativos. Unos docentes capaces de generar contextos educativos ricos en actitudes respetuosas, acogedoras, solícitas y abiertas. Porque los discentes aprenden y aprehenden por inmersión y a reproducir más o menos, aquello que perciben. Conscientes de esta clara influencia, la cuestión de fondo nos sitúa en una de las claves de la educación intercultural, la educación en valores morales. Nos viene a la mente, las palabras de Ortega y Mínguez (2001, p. 43) acerca de las peculiaridades del aprendizaje de los valores morales:

“Para el aprendizaje de ciertos contenidos académicos, la experiencia no es siempre tan necesaria, pero no ocurre así con los valores morales; en este caso, se hace indispensable la referencia a unos modelos que, de modo relativamente estable y continuado, constituyan una experiencia de los valores para que éstos puedan ser aprendidos (...). Los valores se aprenden si están unidos a la experiencia de los mismos, o más exactamente, si son experiencia. No se puede aprender, por ejemplo, el valor de la tolerancia si no se tiene experiencia de la misma, es decir, de modelos (expertos) en conductas tolerantes”.

La cuestión nos lleva a considerar al docente no solo como transmisor de contenidos curriculares sino también, y más importante, propiamente “contenido curricular”, es decir, modelo y referente que propone involuntariamente a su alumnado para que lo aprendan. De tal forma que, el potente influjo que aporta el profesorado rebasa la línea puramente académica ya que se expone él mismo, es también objeto de estudio porque como apunta Manen (1998, p. 87):

La relación pedagógica con el profesor es más un medio que conduce a un fin (aprender); la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma; porque el profesor no sólo pasa un corpus de conocimientos a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña; en cierto sentido, el profesor “es” lo que enseña.

Por otra parte, en relación con la necesidad de que el docente desde su práctica pedagógica acepte y promueva el valor de la diversidad cultural convenimos resaltar la necesidad de generar una interdependencia entre quienes conviven sin obviar las diferencias. Se trata de dar un paso más allá de que ya hemos señalado, es decir, el de asegurar la diversidad como valor enriquecedor. La aspiración es mayor al considerar imprescindible la comunicación entre personas pertenecientes a culturas distintas. Como afirma Jordán (2007, p. 77): *“sólo podremos vivir juntos, con nuestras diferencias, si mutuamente nos reconocemos como sujetos”.* Convivir en una sociedad multicultural y pluricultural supone apostar por una educación intercultural centrada en primar unos valores que sustentan la relación entre personas desde los parámetros de los derechos

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

humanos. Una educación intercultural que busca unos máximos comunes, no contentándose únicamente con la valoración y el respeto de las diferentes culturas de los Otros, sino que penetra en las entrañas de lo mucho y fundamental que a todos nos une: desde una universal naturaleza humana, pasando por una aspiración a satisfacer (de distintos modos) necesidades en el fondo similares, hasta una sustantiva e igual dignidad cuasi infinita”.

En efecto, desarrollar una educación intercultural implica poner en común el máximo de elementos posibles para hacer posible una convivencia intercultural con independencia de la evidencia de diferencias. Asimismo, esta apreciada convivencia se traduce en respeto, reconocimiento y acogida hacia el otro. Es posible, e incluso saludable, que esta convivencia no esté exenta de conflicto y discrepancias, cuestión que entendemos que forma parte natural de la vida, lo decisivo, por tanto, no es la ausencia de enfrentamiento sino cómo somos capaces de canalizar esas diferencias que advertimos. Para ello la educación intercultural nos da las claves al salvaguardar el diálogo genuino, una comunicación profunda que se fundamenta en el deseo de querer vivir con el diferente, el otro.

Ahora bien, pensar en un diálogo intercultural exige edificar una comunicación profunda y densa que relativice los aspectos culturales de cada individuo en aras del entendimiento y la convivencia, con ello no queremos indicar que se deba minimizar la cultura, sino que ésta quede enmarcada dentro de una pedagogía moral (Ortega y Mínguez, 2001). Ciertamente, desde la teoría y la praxis se ha enfatizado una educación intercultural en el conocimiento de las distintas culturas y en la valoración acrítica de las diferencias culturales de mayor disparidad. Pero la finalidad de la educación intercultural no puede quedar en conocer las distintas culturas sino en “*encontrarse con los otros, no en cuanto diferentes, sino en cuanto sujetos personales que ansían, como todos y cada uno de nosotros, compartir la vida con los demás de manera sincera y profunda*” (Jordán, 2007, p. 79). En definitiva, la educación intercultural implica preparar para la ardua pero gratificante tarea de formar a aprender a convivir en una sociedad cada vez más pluricultural. Esta idea conecta con la que ya adelantamos de una educación intercultural de corte moral que desarrolla actitudes de respeto, empatía, diálogo y solidaridad. A tal fin, la visión de una educación intercultural centrada en una pedagogía de los valores más allá de una visión restrictiva culturalista y tecnicista. Puede ayudarnos a orientar esta visión la reflexión de Abdallah-Pretceille (2001, p. 47):

Pretendidos entre la tentación de defender la propia comunidad y el imperativo de mundialización, los individuos se enfrentan a la vez a una alteridad reducida y a una alteridad que crece exponencialmente; situación que exige la existencia de una ética elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La responsabilidad de cada cual en relación con los demás no es sólo una cuestión de orden jurídico, sino que tiene que ver con la ética personal, con una ética de la alteridad que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre uno mismo, sino sobre el “otro” y su total y absoluta libertad y responsabilidad.

Hemos comentado líneas arriba la importancia de que los docentes promuevan experiencias positivas entre el alumnado con el fin de trabajar y mejorar una convivencia intercultural en una sociedad imparablemente multicultural. El enemigo de estos planteamientos educativos se refleja en actitudes individualistas, egocéntricas o asimilacionistas. De ahí, la necesidad de dotar los encuentros interculturales de esquemas

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

pedagógicos prosociales y empáticos, donde se valoren los elementos convergentes de las distintas culturas que pueblan nuestras aulas, centros y sociedad.

En esta línea traemos a colación algunas iniciativas pedagógicas que pueden ayudar a conseguir estos fines. Siguiendo la filosofía de Allport (1954): a) valoración de la diversidad; b) igualdad entre quienes se relacionan y c) interdependencia mutua, mostramos algunas propuestas, que a continuación referimos (Jordán, 2007, pp. 86-88):

- Estrategias cooperativas.
- Aprovechamiento de los tiempos informales (recreo) o similares para favorecer interacciones positivas.
- Impulsar asociaciones juveniles vinculadas a la institución escolar para favorecer la participación y mejorar la convivencia de todos los agentes de la comunidad educativa.
- Desarrollar un plan de acogida escolar al alumnado culturalmente minoritario edificado sobre parámetros afectivos y morales.
- Fomentar grupos musicales, deportivos, teatrales de composición heterogénea
- Incentivar la relación entre las familias autóctonas e inmigradas, para estimular su participación en las AMPA y en los encuentros informales que el centro promueva
- Relacionarse con ONG, asociaciones culturales, vecinales, etc. que permitan fuera del contexto educativo flexibilizar las propuestas interculturales

Ahora bien, estas iniciativas con ser importantes no son suficientes si quedan en la anécdota y superficialidad, y no van acompañadas de una buena planificación seria, viable y rigurosa. Es decir, los valores que hemos ido subrayando coherentes con la educación intercultural deben desarrollarse connaturalmente en la actividad académica, donde la teoría y la praxis quedan conectadas intrínsecamente y se atienden los principios interculturales desde la práctica pedagógica, lejos de caer en el romanticismo o folclorismo que acompaña en demasiadas ocasiones algunas propuestas interculturales implementadas en los centros escolares. La idea pasa porque los educadores construyan puentes cognitivos, afectivos y comportamentales que trasciendan las diferencias.

Una educación intercultural, tal como venimos señalando, centra su interés en el diálogo con el “otro”, un diálogo que solo será productivo si visibilizamos a la otra parte, generalmente, silenciada.

La preocupación por dotar a la actividad docente de un teló intercultural, nos lleva a replantear una serie de acciones posibles para tal desempeño. Con este propósito presentamos una serie de **criterios-base** recomendados por Sagastizabal (2009) para el desarrollo de prácticas profesionales interculturales. A tal fin, selecciona diferentes ámbitos de acción: acción docente, contexto, organización y finalmente, desde el punto de vista pedagógico-didáctico. A continuación, se especifican cada uno de ellos:

Desde el punto de vista del docente, es importante conseguir:

- * Desarrollar una actitud de respeto por el otro, de comprensión y de escucha activa.
- * Analizar los propios comportamientos y del resto de miembros de la comunidad educativa para conocer y denunciar aquellas situaciones que lesionen la dignidad de las personas por atentar contra los derechos humanos. Determinar que hay valores innegociables, como el derecho a la identidad, a aprender, a enseñar...

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

* Reflexionar acerca de la propia cultura para identificar los estereotipos y prejuicios presentes tanto en la cultura escolar como en la sociedad.

* Integrar la experiencia de vida personal con la labor educativa para enriquecer el quehacer educativo. Se trata de ponerse en el lugar del “otro” como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad.

Desde el punto de vista del contexto conviene:

* Identificar la cultura del contexto. Un contexto en continua transformación producto de las diferentes interacciones que en él acontecen, donde se suma la cultura homogénea y otras de menor intensidad, pero igualmente valiosas.

* Caracterizar la cultura del alumnado y de su entorno familiar para conocerlo también a nivel sociocultural y no únicamente socioeconómico.

Desde el punto de vista de la organización educativa es preciso:

* Flexibilizar la organización para crear espacios interdisciplinarios comunes. Actualmente, el sistema se define por abordar los conocimientos a modo de compartimentos estanco y fragmentados, carentes de ninguna relación entre las distintas disciplinas que conforman los currículos. Se produce una desconexión entre el tiempo social y el tiempo escolar.

* Establecer relaciones entre la escuela y otras instituciones, tales como organizaciones vecinales, ONG, instituciones especializadas (museo, zoológico...) que posibiliten ampliar la visión de esta sociedad compleja y multiforme. Tradicionalmente, la escuela ha establecido vínculos con la familia, pero con ser ésta fundamental, se puede extender estas relaciones a otros ámbitos presentes en la sociedad para aprovechar todo su potencial.

* Implementar la investigación-acción como estrategia para realizar cambios en la tarea educativa. Es importante no solo observar conductas sino también identificar las demandas, expectativas, sus valores del alumnado y sus familias para orientar la acción educativa generando espacios compartidos. Como afirma, Calla Ortega (2004, p. 129):

“La investigación ofrece un importante potencial de construcción de conocimiento. La investigación, esa forma de captar la realidad de relaciones sociales, de subjetividades e intersubjetividades, plantea un desafío importante al esencialismo, a la homogeneización y a la victimización de los grupos y las personas. Por medio de la investigación de procesos de socialización y escolarización se logra explorar realidades concretas como también autoexploraciones personales que llevan a la reflexión, a la toma de distancia, a la empatía y al compromiso, tan útiles en la construcción in situ de ideas apropiadas a cada contexto y con potencial de ser traducidas a un lenguaje técnico concreto, pero no simplista.

* Incorporar técnicas participativas para equilibrar las diferencias y canalizar los intereses y expectativas del alumnado. El trabajo en equipo permite dotar de sentido la acción educativa. No existe una metodología más adecuada que otra, los diferentes modelos pueden contribuir a su éxito siempre y cuando garanticen los objetivos, valores y capacidades propuestos.

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico obliga a:

* Efectuar adecuaciones curriculares culturalmente significativas donde se valore la identidad de cada discente. Solo así, se podrá garantizar la inserción de la diversidad cultural como posibilitadora de relaciones complejas y ricas.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

* Vertebrar el bagaje cultural del alumnado con los saberes demandados en el currículo. Esta articulación favorece tanto el reconocimiento de los conocimientos asociados a la diversidad cultural como la posibilidad de entroncar con contenidos curriculares para generar nuevos aprendizajes.

* Utilizar recursos didácticos contextualizados para generar un aprendizaje altamente significativo. Es fácil conseguirlo en una cotidianidad rica e interrelacionada, solo tener voluntad para seleccionar los materiales que muestren la convergencia de factores sociales, históricos, culturales, tecnológicos, etc. Sagastizabal a modo de ejemplo señala que en el marco de una clase de Historia a partir de un plato de tallarines se puede llevar a reconstruir el camino que se inició con Marco Polo a China y que terminó con el descubrimiento de América para poder agregar una salsa de tomate. Como vemos, se trata de recursos cotidianos que desde una visión globalizadora pueden generar aprendizaje.

* Incorporar el uso de las nuevas tecnologías para ampliar la perspectiva del mundo globalizado. Las tecnologías de la información y comunicación permiten mirar con otros ojos el mundo.

* Favorecer una visión problematizadora de la realidad que permita la investigación por parte del alumnado para ofrecer respuestas alternativas que señalen la evidencia de que en ciertas cuestiones no existe una respuesta unívoca y cierta. Y donde todos los contenidos son susceptibles de ser transversalizados y que favorecen aprender y enseñar atendiendo a la diversidad cultural.

Por todo lo señalado anteriormente, el profesorado ocupa un papel esencial para asegurar el éxito de una educación intercultural *“cuya formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, etc., son variables a tener en cuenta para poder plantear con las suficientes garantías la educación intercultural”* (Arco Bravo, 1998, p. 199).

Desde la convicción de que la educación no es neutral ni el profesorado es un mero técnico que aplica el currículo, tampoco las respuestas educativas que ofrece son asépticas. Orientar su propuesta pedagógica de un modo u otro, puede condicionar la práctica de una educación intercultural. De modo que, sobre el docente recae la responsabilidad de crear una escuela con personas sensibles, críticas y reflexivas que promuevan la interculturalidad. Este deseo conlleva un cambio de modelo educativo, un cambio cualitativo que exige unas buenas dosis de optimismo y de esperanza para abordar la complejidad de la realidad circundante. Sabedores de que la educación no cumple su función cuando manifestamos que el otro no puede mejorar y nosotros no podemos hacer nada para cambiar esa situación.

La problemática de la enseñanza actual (grupos numerosos, escasos recursos humanos y materiales, escasa valoración de la profesión por parte de la sociedad, situaciones de disrupción en las aulas, etc.) conforman un escenario que puede conducir al pesimismo o la desesperanza. Pero también, se puede plantear como un reto y estímulo para el docente. Porque el docente se puede convertir en un profesional del esfuerzo y de la ilusión, *“constructor del futuro, que vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural”* (Sáez, 2006, p. 127).

Se trata de ir contracorriente en este mundo imbuido por la imposición del pensamiento único y la homogeneidad, donde poder conjugar en primera persona el

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

principio de la diversidad cultural como factor de enriquecimiento, que reafirma la construcción de un modelo integrador para las diferencias. Santos Guerra (1999, p. 22) señala que el docente que apueste por una educación intercultural debe *“tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas”*

Esta perspectiva del docente nos lleva a una conceptualización del aprendizaje que concibe al alumnado como sujeto que aprende, lo que entraña los siguientes planteamientos (Siracusa, 2006, pp. 157-159):

* Los conocimientos del alumnado culturalmente diverso enfocados como *procesos y no como productos*. Entendiendo que no se trata de que consigan ser meros acumuladores de saberes, sino conocer sus rasgos cognitivos (cómo argumenta, cómo realiza demostraciones, cómo reacciona ante los conflictos, el fracaso, el error o el éxito).

* El aprendizaje se construye en la *interacción social*, que permite, una relación bidireccional simétrica, de intercambio de saberes y experiencias entre el alumnado culturalmente mayoritario y minoritario.

* El docente como *mediador de saberes*. Cómo el profesorado perciba las relaciones entre él y su alumnado, así como las expectativas académicas que proyecte hacia ellos, influirá en conseguir un mayor grado de inclusión para todos.

Y es que la tarea de enseñar en palabras de Sáez (2006, p. 131): *“perpetúa a las personas en la forma de ser, de pensar y de sentir de otras”*. No se trata de conseguir que nuestro alumnado establezca los mismos valores y piense igual que nosotros, sino que aprenda a pensar y a establecer sus propios códigos de valores.

Implícitamente en la práctica de una educación intercultural, se descubre una *“pedagogía del reconocimiento”* hacia el alumnado y su cultura. Todos necesitamos sentirnos valorados y reconocidos y poder expresarlo. Y el docente bajo esta óptica, posibilita mirar hacia sus discentes como seres únicos con posibilidades y capacidades personales, sociales, culturales. López Melero (2004, p. 109) defiende que la labor docente debe centrarse en *“estrategias de acercamiento entre las personas diferentes, que nos mueva a su reconocimiento y comprensión y, además, promuevan el diálogo y el razonamiento”*.

Pero esta *pedagogía del reconocimiento*, puede formar parte de la cotidianidad del profesorado o, por el contrario, carecer de ella. Es fácil diagnosticar un caso y otro. El alumnado culturalmente minoritario y autóctono percibe claramente cuando su profesor/a muestra la valoración o la indiferencia, la aceptación o el rechazo hacia la diversidad cultural de su aula. En este sentido, Jordán (2000, p. 81) señala que *“la integración o la segregación de los alumnos minoritarios dependen en gran parte —en una gran parte— de que el profesorado tome conciencia de la magnitud de su influencia en su alumnado, como persona y como profesional, con sus valores y sus actitudes, con su serio compromiso en la educación de los alumnos minoritarios”*.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

El camino de la interculturalidad puede ser tortuoso y no exento de dificultades que pueden ser minimizadas aunando voluntades, capacidades, intereses y optimismo de la comunidad escolar, y en concreto del colectivo docente. Entendemos que la educación ofrece una magnífica herramienta para derribar el recelo, la desconexión y la ignorancia hacia el “otro”.

Y en concreto, el docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede ayudar desde su praxis a la comprensión de la realidad, que facilite una didáctica para la alfabetización de la ciudadanía. Esta orientación enraíza con las recomendaciones que en 1997 ofrecía la UNESCO a través de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (cit. Touriñán, 2013) donde para atender a la diversidad quedaban formuladas, las siguientes recomendaciones:

- _ Aceptar la diversidad creativa.
- _ Favorecer el capital humano.
- _ Fomentar la innovación productiva.
- _ Impulsar la cooperación al desarrollo.
- _ Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- _ Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- _ Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- _ Generar redes culturales.
- _ Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa.
- _ Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas.

Si estas sugerencias las conectamos directamente con la educación intercultural nos lleva a (Touriñán, 2013):

- _ Valorar que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos y que va más allá del propio territorio.
- _ Potenciar actitudes y destrezas intelectuales, sociales y afectivas que promuevan la empatía con el otro.

Todas estas reflexiones, nos conducen a la confirmación de que incuestionable el protagonismo del docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para implementar un modelo intercultural, pero al tiempo convenimos, que urge una formación específica para su consecución. Una formación que conjugue una educación equitativa para todos, basada en el respeto a la diversidad cultural.

Pero en muchas ocasiones, el reconocimiento a los grupos culturalmente minoritarios en el ámbito escolar se concreta en una serie de actividades y celebraciones folclóricas sobre sus diferentes culturas. Ante esta situación, nos preguntamos si estas actividades realmente favorecen la integración de este alumnado en el centro educativo o más bien lo significan solo en algunas jornadas para volver a su invisibilidad cotidiana. Es decir, cómo se garantiza la integración e igualdad de este alumnado desde parámetros pedagógicos e incluso éticos. Estas reflexiones orientarán el siguiente apartado acerca de la necesidad de capacitar al docente para el establecimiento de una educación intercultural. Habilitación que supone una formación intercultural.

4.2.2. La necesidad en formación intercultural del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Asevera Alves (1996, cit. Sáez, 2006, p. 131) que la tarea de enseñar dirige hacia la inmortalidad porque *“de alguna manera seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. Así, el profesor no muere nunca”*.

El papel de liderazgo que posee el profesorado para implementar una educación intercultural desde su práctica educativa resulta fundamental. Pero consideramos que para conseguirlo no basta con buenas intenciones, la “buena voluntad” no es suficiente, sino que es necesaria una formación inicial y permanente de calidad que garantice un profesorado cualificado para atender adecuadamente la diversidad cultural. Y es que, en muchos centros, nos encontramos con profesores cuyas prácticas revelan esta necesidad, tales como pensar que con introducir unas cuantas actividades sobre interculturalidad ya se practica la educación intercultural, o inhibirse ante esta realidad multicultural, pensando que todos los alumnos son iguales. Y es que, como afirman Ortega y otros (2003): *“los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar y de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad”* (p. 47).

En este sentido, la Comisión Europea (2008) recoge que el educador debe convertirse en un modelo para preparar y favorecer a las futuras generaciones en el diálogo intercultural. Sin duda, el papel crucial que se atribuye al profesorado exige una formación para garantizar *“una educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural”* (p. 38).

Inmersos en un mundo cambiante que ya hace un tiempo nos describía Hargreaves (1996) de la siguiente forma:

“Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. (...) A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículum se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea cuando en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que ha de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (p. 287).

Aún así, es un hecho que cada vez un mayor número de docentes está concienciado de la necesidad de recibir una formación en interculturalidad, pero no cabe cualquier tipo de preparación, puesto que en ocasiones ésta peca de ser demasiado teórica; practicada

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

de manera deductiva, es decir diseñada por otros, sin tener en cuenta las necesidades de los destinatarios, y que solo repara en la dimensión cognitiva (teórica) o técnica (didáctica- organizativa) sin apenas tratar la dimensión afectiva-actitudinal-moral.

Ya el Informe Mundial sobre Educación de la ONU (1998) incide en la necesidad constante de formación del docente puesto que *“la docencia es una actividad de aprendizaje y que las personas que la ejercen deben tener oportunidades de actualizar y renovar sus conocimientos, aptitudes y capacidades periódicamente a lo largo de su carrera”* (p. 69).

Por todo ello, afrontar el tratamiento de la diversidad cultural en la formación de los docentes supone constatar el hecho de que vivimos en una sociedad multicultural (Paige, 1995, Ladson-Billings, 2000). Además, de la necesidad de adquirir una formación específica tanto inicial como a lo largo de la carrera profesional que habilite para el desempeño de una práctica docente intercultural. Como señala Gimeno Sacristán, la diversidad cultural plantea *“un reto en muchos aspectos al pensamiento dominante, a los supuestos de la educación y a sus prácticas”* (2001, p. 182).

Conscientes de que la teoría va por delante de la implementación de la educación intercultural, se observa como el profesorado no está recibiendo la formación necesaria para una apuesta por la educación intercultural en la formación inicial ni tampoco una orientación adecuada en las distintas modalidades de formación en la educación permanente (Jordán, 1996).

Estas carencias pueden ser subsanadas como verifican diferentes investigaciones (Jordán, 1999, 2005; Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999; Aguado, 2006; Sales, 2012) que apuntan que la formación del profesorado en educación intercultural debería orientarse esencialmente a los siguientes aspectos: metodología para tratar la diversidad; estrategias de resolución de conflictos; formas oportunas para la relación con las familias y atención curricular de carácter intercultural. Todos ellos coinciden en la necesidad de formar al profesorado desde una actitud crítica y reflexiva sobre su práctica, que valora los orígenes, los propósitos y las consecuencias que puede tener su trabajo.

Como venimos señalando, resulta fundamental esta formación docente en educación intercultural. Formación que entraña la adquisición de competencias interculturales, identificadas, según Sabariego (2002) por las siguientes acciones:

- *La incorporación de contenidos que muestren la diversidad cultural que permitan conocer otros grupos culturales, cómo funcionan sin perjuicio de la defensa de los derechos humanos.
- *Ayudar al alumnado a reconocer que la construcción del conocimiento se realiza a partir de unos determinados marcos referenciales que pueden ocasionar el reflejo de sesgos o de prejuicios.
- *Favorecer una pedagogía de la equidad que implica que el profesorado facilita el éxito académico de todo el alumnado.
- * Alimentar la capacidad de interpretación y comparación desde distintas perspectivas y fuentes para contribuir a desarrollar nuevos conocimientos y ponerlos en práctica.

Por su parte, Galino y Escribano (1990) apuntan que una adecuada formación en competencia intercultural en los docentes debería orientarse hacia:

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- _ La formación profesional del profesorado acerca de la interacción entre las distintas subculturas de un mismo país o región.
- _ La participación en todos los niveles de los programas bajo el prisma intercultural.
- _ La reelaboración de instrumentos orientados a minimizar los prejuicios étnicos y nacionales.
- _ La valoración de la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.

No obstante, sería deseable que una formación en interculturalidad no se ciñese únicamente a la formación del profesorado, sino que impregnara los proyectos educativos de los centros escolares. Siendo pertinente trazar un currículo intercultural y con él, la práctica pedagógica que permita desarrollar las competencias interculturales. En definitiva, se trata de transversalizar interculturalmente la línea pedagógica de los centros educativos, desde la reflexión y sensibilización hacia la diversidad cultural.

Con la certeza de que una educación intercultural no es una asignatura más del currículo, sino que debe impregnar transversalmente el mismo, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia posibilita el entramado para su implicación e implementación. Del mismo modo que la interculturalidad no debe restringirse únicamente al ámbito escolar sino proyectarse en contextos educativos informales, que de nuevo, las Ciencias Sociales, Geografía e Historia pueden promover y alimentar este compromiso desde el entramado de valores cívicos.

Para desarrollar la competencia intercultural en el profesorado es imprescindible habilitarse para conseguir una formación intercultural. En nuestro caso, estimamos la conveniencia de que el profesorado adquiera las herramientas y habilidades necesarias para integrar dentro de su actividad profesional. Solo de esta forma, se puede garantizar que las acciones educativas reviertan en el alumnado.

Insistimos que existe una necesidad de formación específica del profesorado en educación intercultural tanto inicial como permanente, con la finalidad de adquirir un conocimiento pedagógico para abordar la diversidad cultural con garantías. Arco Bravo (1998) nos aporta algunas de las claves para su consecución:

- a) Conocer estrategias educativas y metodológicas que refuercen la labor docente en ámbitos interculturales.
- b) Adquirir una competencia para diagnosticar las necesidades educativas del alumnado perteneciente a las minorías culturales.
- c) Seleccionar el material didáctico más adecuado para la promoción de acciones interculturales.

Por su parte, la Comisión Europea (2008) apunta algunas recomendaciones para garantizar una formación adecuada del profesorado, entre las cuales destacamos *“prever estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que preparen a los docentes para hacer frente a las nuevas situaciones que se plantean como consecuencia de la diversidad, la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la marginación, y para resolver los conflictos de un modo pacífico(...)favorecer un enfoque global de la vida institucional sobre la base de la democracia y los derechos humanos (...) así como (..) reforzar la*

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

educación intercultural y la gestión de la diversidad en el marco de la formación en el empleo” (p. 38).

Algunos autores como Jordán, Castellà y Pinto (2001) advierten que el profesorado demanda en su formación intercultural aspectos como: la clarificación conceptual de las nociones fundamentales de la teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las diferentes culturas; competencia pedagógica para enseñar a alumnado de otros referentes culturales a los propios; métodos eficaces para el logro del éxito académico de todo el alumnado; implementar un currículo intercultural a partir del ordinario, y finalmente, criterios para la resolución de conflictos y dilemas interétnicos.

La formación en interculturalidad representa una de las claves de la educación intercultural, en la que se abordan conocimientos teóricos para posteriormente ser aplicados a un marco empírico dentro de un espacio profesional propio. En este sentido, para Bhawuk y Brislin, (1992) la formación intercultural es aquella que tiene por objetivo una mejora del desempeño profesional en contextos laborales interculturales.

Pero el profesorado no es ajeno a los prejuicios, estereotipos, visiones etnocéntricas que percibimos en la sociedad. Con la particularidad de que el docente tiene encomendada la importante labor de formar a ciudadanos críticos y comprometidos con nuestra sociedad pluriétnica y pluricultural. En palabras de Besalú (2002, p. 13) los docentes “... *son quienes, con sus palabras y sus conductas, con sus miradas y sus gestos, con sus creencias y prejuicios, promueven y estimulan el aprendizaje, quienes pueden legitimar la prevalencia de la cultura hegemónica, profundamente discriminadora y sesgada o quienes pueden dar carta de naturaleza a una cultura más amplia y más representativa, más funcional y más justa*”.

No resulta extraño observar como, en numerosas ocasiones, el profesorado manifiesta reconocer la diversidad como algo positivo y enriquecedor, pero en su praxis se traduce dicha diversidad en planteamientos “problemáticos” y “deficitarios”. Se produce una identificación de la diversidad con elevar las situaciones conflictivas en los centros, la disminución del rendimiento académico del grupo-clase o la existencia de pautas culturales que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el aumento de la oferta formativa en educación intercultural no se ha traducido en un cambio en las prácticas profesionales de los docentes como aseguran diferentes estudios (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado, 2006). Estas investigaciones constatan que tanto la formación inicial como permanente no atiende al desarrollo de competencias interculturales. De modo que, si nos centramos en la formación inicial, en algunas carreras universitarias como Educación, Pedagogía figuran asignaturas obligatorias en educación intercultural, pero perciben la diversidad asociada a contextos deficitarios y/o a colectivos específicos, donde la etnicidad, la lengua y el origen sirven para catalogar al alumnado culturalmente minoritario (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

En relación con la formación permanente, el panorama no es mucho mejor, en tanto que la oferta formativa está diseñada sin considerar el contexto educativo, las necesidades específicas de los participantes, con demasiado valor a los aspectos cognitivos y menos a las dimensiones afectivas y comportamentales (Jordán, 2004).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Ciertamente, cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos, y que esté vertebrada por valores y actitudes que hagan de la igualdad y la cohesión social objetivos irrenunciables (Vila, 2000, p. 24).

Cada vez se hace más necesaria una formación del profesorado en educación intercultural con la intención de desarrollar una enseñanza intercultural, donde queda patente la creación de un clima que posibilite “*enseñar y aprender a vivir juntos*”. En definitiva, un nuevo modelo de formación que garantice con éxito los logros de la Educación Intercultural con el fin de responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural.

Para su consecución es preciso que el docente asuma una serie de cambios, entre los cuales destacamos: reconocer la diversidad cultural como normalidad de una sociedad plural, abierta y multicultural con el objetivo de obviar visiones problemáticas de dicha diversidad cultural; adoptar actitudes reflexivas y críticas-constructivas en relación a inercias y rutinas; significar la función docente como más educativo que instructivo; aceptar la responsabilidad ético-profesional y el compromiso, y finalmente, promover el trabajo cooperativo con otros profesionales (Jordán, 2004).

Al hilo de estas reflexiones, recordamos las principales las **finalidades de la formación intercultural**, y para ello nos hacemos eco de las recomendaciones que señalan Brislin y Yoshida (1994, p. 4):

1. La formación intercultural puede ayudar a superar los obstáculos o prevenirlos para disfrutar de experiencias interculturales satisfactorias y positivas.
2. La formación intercultural puede permitir la adquisición de las *competencias interculturales*.

Obviamente estas propuestas señaladas son referentes y en ningún caso se plantean como excluyentes, sino que pretenden resaltar sobre un aspecto u otro. En cualquier caso, parece evidente que los programas de formación intercultural deben orientarse a plantear objetivos que permitan trabajar los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales tal y como señalan Gudykunst, Guzley y Hammer (1996).

No obstante, la mayoría de los planes de formación del profesorado prestan escasa atención al contexto social, político y cultural de la escuela (Rodríguez Izquierdo, 2004).

Lo que conlleva la necesidad de garantizar en el docente una serie de actitudes que en palabras de López Melero (1995) se concretan en "*crear ambientes para enseñar a aprender... diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepa simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en el mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepa incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familias, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del curriculum y la atención a las diferencias individuales*" (p. 32).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

El docente no es un mero especialista reproductor del currículo de su área, sino que vive los significados y las sensibilidades de su aula de una forma proactiva o no a favor de la interculturalidad. La práctica pedagógica nunca es neutral, de modo que *"los profesores que trabajan la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas"* (Santos Guerra, 1999, p. 87).

La exigencia de una formación en educación intercultural entraña una preparación que permita conocer las culturas representadas en su centro educativo, la aplicación de estrategias educativas y metodológicas con el fin de diagnosticar las necesidades educativas de su alumnado, así como, seleccionar recursos didácticos adecuados a los principios interculturales (Rodríguez Izquierdo, 2004).

Con todo, aunque estos conocimientos resultan relevantes para el docente, entendemos que existe una cuestión clave, que ya ha sido abordada en el apartado 3.1, y que volvemos a insistir. Nos referimos a lo que Jordán (2001) denomina la *pedagogía del reconocimiento* hacia la persona y la cultura del alumnado. Expresado por el autor en los siguientes términos: *"La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio difícilmente se puede integrar en lo ajeno"* (p. 74).

En consonancia con esta pedagogía del reconocimiento, Rodríguez Izquierdo (2004) añade la denominada *pedagogía de la profesionalidad* que supone la responsabilidad ética del docente comprometido en el desarrollo de la personalidad global del alumnado, anteponiendo que uno antes es persona que inmigrante.

Al docente de una sociedad cambiante, compleja e intercultural se le presenta el reto de plantearse sus propias actitudes, valores y significados para acomodarse a lo intercultural. Nunca insistiremos suficientemente, en la necesidad de una formación específica en educación intercultural, habida cuenta que, de forma generalizada, ésta se presenta como insuficiente, esporádica y fragmentada (García y Oliveras, 1999; Barragán, 2000).

Por otro lado, Rojas (2003) resalta la conveniencia de realizar una formación en educación intercultural, tanto a los docentes como a todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir una adecuada respuesta a la diversidad cultural de nuestras aulas. A partir de estas consideraciones, a continuación, detallamos la importancia de la adquisición de la competencia intercultural entre los docentes, como entre el alumnado.

Con la idea de que aprender a enseñar nos lleva a ejercer posicionamientos sensibles y responsables al docente con independencia del contexto social específico en que ejerza su profesión. Y que cada uno de nosotros somos portadores de cultura, la interculturalidad ofrece *"la ocasión histórica que nos obliga a plantearnos abiertamente el qué y el porqué de la selección cultural que ha de constituir la educación básica para todos. Es el prisma que pone al descubierto la sesgada representatividad cultural del currículo común, al hacernos conscientes del multiculturalismo interno de todas las culturas y de la existencia de una larga lista de culturas olvidadas o silenciadas"* (Besalú, 2000, p. 98).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Por tanto, un docente competente en educación intercultural se caracteriza por mostrar una serie de actitudes y habilidades que Leiva (2007, p. 3) resume en las siguientes premisas:

- a) Actitud positiva y receptiva a la diversidad de su aula como enriquecimiento personal y académico y por ende a la sociedad multicultural.
- b) Anticiparse y compensar posibles actuaciones que generen desigualdades por razones sociales y/o culturales.
- c) Promocionar un ambiente de trabajo que atienda a las motivaciones, los intereses y las capacidades del alumnado.
- d) Descubrir cauces para reforzar las relaciones entre la familia y la escuela.
- e) Idear espacios de reflexión en educación intercultural para actualizar sus conocimientos, además de compartir sus experiencias profesionales con otros docentes dentro de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje.

Por su parte, Edelhoff (1987, p. 76) apunta una serie de cualificaciones que el docente debería adquirir para desarrollar la educación intercultural:

- Actitudes: convertirse en alumnos internacionales e interculturales; dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismo y sobre otros. Así como, intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.
- Conocimientos: poseer información acerca de las culturas representadas en su país, conocer el entorno e historia cultural, descubriendo la manera en que otros los perciben.
- Destrezas: para conseguir una comunicación apropiada para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.

Ahora bien, llegados a este punto, creemos pertinente reparar en la acepción de ***diversidad***. Sin duda, bajo este término se incluyen numerosas definiciones y perspectivas. Atendiendo a la orientación que ofrece Montero (2000) sería generar oportunidades educativas a cada uno según sus necesidades y potencialidades. No obstante, para esta autora, el principio de diversidad es complementario al principio de integración.

Actualmente, las propuestas pedagógicas inciden mayormente en el reconocimiento de la diversidad, mientras que el desarrollo de la integración tiene menos relevancia. Esta situación entraña el riesgo de identificar diversidad con desigualdad (Montero, 2000). Sin, duda, esta realidad puede ser minimizada desde los planteamientos interculturales que defendemos.

Al hilo de estas aportaciones, Tabacknick y Zeichner (1993) señalan la existencia de tres modelos de formación del profesorado para la atención a la diversidad cultural:

- Ignorar la diversidad bajo el paraguas de una perspectiva asimilacionista.
- Defensa tímida de la diversidad cultural, sin mayor compromiso que aceptar la presencia de varias culturas a modo de mosaico con mínimas

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

conexiones entre ellas. Se ilustra esta perspectiva en actividades puntuales de formación sin conexión con la realidad del centro ni con el currículo.

- Defensa de la diversidad cultural con orientación intercultural, que conlleva generar un profesorado con sensibilidad cultural y transcultural. Donde la diversidad cultural se entiende como un magnífico recurso y no como un problema. Lo que ocasiona que desde el respeto a la identidad cultural de cada colectivo se fragua una cultura compartida (identidad común). De modo que el contexto cultural se convierte en una oportunidad para la enseñanza.

El tercer modelo basado en el desarrollo de la interculturalidad conecta claramente con el informe de la UNESCO elaborado por la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors, bajo el título “La educación encierra un tesoro” (1996) se convierte en un referente para la formación del profesorado bajo la premisa de diversidad e integración. De modo que dicho informe insiste en los siguientes aspectos:

a) La responsabilidad del profesorado en el desarrollo de actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo. Como objetivos para este desarrollo el docente debe procurar el viraje de los nacionalismos al universalismo; el desarrollo de actitudes favorables al pluralismo en oposición a alimentar prejuicios étnicos y culturales; la apuesta por sociedades democráticas; del privilegio de la alta tecnología para unos pocos a un mundo tecnológicamente unido.

b) La afirmación de que el alumnado está cada vez más influenciado por las tecnologías de la información y la comunicación, una influencia visible en aspectos tales como el bagaje con el que acceden a los centros educativos y sus actitudes y comportamientos respecto a las diferencias de esfuerzo planteadas por unos y otros medios de enseñanza-aprendizaje debidas, en concreto, a la organización y el atractivo de los mensajes, tan diferentes en uno y otro ámbito.

c) La presencia de problemas sociales tales como, la pobreza, la droga, la marginación, la violencia, en otro tiempo fuera del ámbito escolar, entran de lleno en él con la consiguiente presión al profesorado para que ayude al alumnado para afrontarlos.

En este sentido, el propio Delors (1996) afirma: *“Nunca se insistirá demasiado en la importancia de la calidad de la enseñanza y, por ende, del profesorado. En una etapa temprana de la enseñanza básica es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismo. En esta etapa el personal docente desempeña un papel decisivo. Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno —pobreza, medio social difícil, incapacidades físicas— más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad”* (p. 168).

Asimismo, Hargreaves (1996) propone las siguientes dimensiones que el docente debería plantearse para atender a la diversidad garantizando la igualdad:

- Estimular las capacidades de la flexibilidad de la economía y la complejidad tecnológica en el alumnado.

- Búsqueda del equilibrio en los currículos entre la globalización y las identidades nacionales, con el fin de evitar aquellos academicistas, etnocéntricos o incluso xenófobos.
- Asumir la incertidumbre científica sin perder los referentes morales en la práctica docente.
- Desarrollar la colaboración y la capacidad de autoaprendizaje evitando centros educativos balcanizados con rasgos de un profesorado autoindulgente, egocéntrico e incluso, narcisista. Resultando pertinente aumentar el poder de decisión del profesorado en la responsabilidad del currículo y su evaluación.

Por su parte, Aguado, Gil Jaurena y Matas (2008) inciden en la necesidad de un profesorado reflexivo acerca de su práctica docente, dispuesto a ser autocrítico con la misma. Que valora la necesidad de formarse en competencias interculturales para adaptarse a los cambios que la sociedad globalizada entraña. Que desarrolle los aspectos cognitivos sino también aquellos afectivos desde la alteridad. Se trata de “saber” y “saber hacer” pero también de “ser”. Dispuesto a crear redes de comunicación donde poder intercambiar experiencias, reflexiones, éxitos y también, limitaciones.

Si el enfoque intercultural conlleva el diálogo, resulta difícil formarse interculturalmente sin el intercambio, la cooperación. Y entendemos que el lugar idóneo es el propio centro educativo donde se desarrolla nuestra vida profesional. Solo así, se garantiza una formación contextualizada y eficiente.

En definitiva, se trata de repensar la formación del docente, superando una orientación exclusivamente para el desempeño de su actividad en el aula, para aproximarse a la consideración del docente como miembro de una organización. Una organización que exige reflexionar acerca de la construcción social de la escolarización, la comprensión de la responsabilidad en la calidad de la enseñanza o la apertura hacia nuevos proyectos.

Esta nueva forma de reinventar la formación del docente, inexcusablemente supone garantizar una formación tanto inicial como permanente en la competencia intercultural con el fin de garantizar prácticas interculturales en la escuela actual. A tal fin, en el siguiente epígrafe damos cuenta de dicha necesidad.

4.2.3. El profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la competencia intercultural

La adquisición de la competencia intercultural en el caso de los docentes y educadores infiere unas características específicas. Ciertamente, como venimos señalando, el docente constituye un elemento clave desde su condición de educador para promover y favorecer en el alumnado la aceptación de las diferencias culturales, partiendo del conocimiento de los propios valores, sentimientos y actitudes.

No obstante, coincidimos con Aguado (2003) al considerar que no siempre el profesorado posee una formación específica para abordar la educación intercultural, y en

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

su defecto, la competencia intercultural, a pesar de que se ha contrastado que el desarrollo de la sensibilidad cultural resulta ser un factor esencial para predecir el éxito en el trabajo y en la vida en ámbitos multiculturales. Compartiendo esta preocupación, asumimos el modelo diseñado por Bennett y Hammer (1998) denominado *Inventario de Desarrollo Intercultural* (IDI) que identifica, de forma objetiva y clara, las distintas etapas por las que se adquiere la competencia intercultural. En concreto, este modelo identifica las siguientes fases:

- La denegación: se mantiene una actitud de negación hacia las diferentes culturas debido a la existencia de obstáculos psicológicos o físicos que evitan el contacto.
- La defensa: supone el reconocimiento de otras culturas, aunque se discriminan a favor de la propia.
- La minimización: se reconoce a la propia cultura como universal y las diferencias culturales se identifican con variaciones superficiales.
- La aceptación: se asumen otras culturas desde una percepción compleja y alternativa de la realidad.
- La adaptación: la diferencia se percibe positivamente considerando las otras culturas como alternativas a la propia visión inicial de las cosas.
- La integración: se incluyen las visiones de otras culturas a la propia experiencia.

Por su parte, Pedersen (1994) defiende que en todo proceso de formación en competencia intercultural deberían estar presentes los siguientes elementos básicos para su consecución. El autor identifica la auto-conciencia, los conocimientos y las habilidades o destrezas. A continuación, pasamos a singularizar cada uno de ellos:

- El desarrollo de la *auto-conciencia* supone analizar actitudes, sentimientos y creencias de los docentes y educadores hacia las personas de otras culturas y ser conscientes de las comparaciones existentes entre ellas. Además, implica concepciones y actitudes interculturales por lo que se trabaja para evitar situaciones estereotipadas o que desarrollen prejuicios que puedan obstaculizar la práctica docente.
- El desarrollo de *conocimientos* conlleva obtener información sobre conceptos como cultura, interculturalismo y culturas con las que se va a interactuar.
- El desarrollo de *destrezas* implica la habilidad para intervenir con personas de otras culturas, a través de estrategias adecuadas. Supone conectar la teoría con la praxis.

El modelo pedersiano puede verse ampliado en aras de una mayor operativización de los tres componentes descritos anteriormente. Para ello, seguimos las aportaciones de Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler (1996, cit. Malik, 2002). Estos autores defienden que la adquisición de las competencias interculturales debe integrar elementos referidos a las creencias y actitudes, conocimiento y destrezas que los educadores poseen acerca de las siguientes dimensiones: la conciencia que poseen de sus propios valores y prejuicios; la perspectiva cultural del cliente y las estrategias culturalmente apropiadas.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Si nos centramos en el ámbito de las creencias y actitudes acerca de la *conciencia que poseen de sus propios valores y prejuicios*, se pueden señalar las siguientes competencias específicas:

- Creencia de que la autoconciencia y sensibilidad de la propia herencia cultural es esencial para realizar su función educadora.
- Consciencia de cómo el propio trasfondo cultural y experiencias influye en las actitudes, valores y prejuicios acerca del proceso educativo.
- Reconocimiento de los límites de sus propias competencias.
- Constatación de las fuentes de incomodidad a la hora de trabajar con diferencias entre ellos mismos y los estudiantes en términos de raza, etnia y cultura.

Atendiendo a la dimensión relacionada con el conocimiento, cabe concretar las siguientes competencias específicas:

- Conocen cómo su herencia cultural, personalidad y profesionalidad afecta a sus definiciones y prejuicios sobre normalidad y sobre proceso de formación.
- Comprenden cómo la opresión, el racismo, la discriminación y los estereotipos les afectan personal y laboralmente. Esto permite a los individuos reconocer sus propias actitudes, sentimientos y creencias discriminatorias.
- Conocen el impacto social del educador sobre los otros. Tienen conciencia de su efecto en el proceso educativo y saben cómo anticipar el impacto sobre los otros.

Al centrarnos en el ámbito de las destrezas, las competencias específicas asociadas son:

- Buscan experiencias educativas y formativas para mejorar su comprensión y efectividad trabajando con poblaciones diferentes culturalmente.
- Buscan la autocomprensión como seres sociales y culturales y buscan activamente una identidad no discriminatoria.

La segunda competencia expuesta, correspondiente a la *conciencia del educador sobre la perspectiva cultural del estudiante*, queda estructurada en las dimensiones de las actitudes, del conocimiento y de las destrezas.

Si nos centramos en la referida a las actitudes, las competencias específicas son:

- Tienen conciencia de las reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos que producen un efecto negativo en las relaciones de formación. Están dispuestos a contrastar sus propias actitudes y creencias con personas que mantienen otras diferentes, sin juzgarlas.
- Tienen conciencia de sus estereotipos y nociones preconcebidas sobre otros grupos raciales y culturales.

En relación a la dimensión conocimiento, se establecen como competencias específicas las siguientes:

- Conocen y están informados acerca de los grupos con los que trabajan. Son conscientes de las diferencias culturales, históricas y experienciales de sus estudiantes.
- Comprenden cómo las diferencias culturales pueden afectar al desarrollo de la personalidad, elecciones vocacionales y desordenes psicológicos, al comportamiento y a los enfoques apropiados o no en el proceso educativo.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- Comprenden las influencias sociopolíticas que impregnan la vida de los distintos grupos culturales. La inmigración, la pobreza, el racismo, y los estereotipos pueden afectar a la autoestima y autoconcepto en los procesos de formación.

Al abordar las destrezas se identifican las siguientes competencias específicas:

- Deben estar familiarizados con la investigación relevante acerca de las formas de vida de los diferentes grupos culturales.
- Se implican activamente con individuos de minorías étnicas fuera del contexto laboral.

Finalmente, en relación a la competencia correspondiente a *las estrategias culturalmente apropiadas*, partiendo de su triple dimensión, encontramos que, en cuanto a las creencias y actitudes, las competencias específicas son:

- Respetan la religión, las creencias y los valores del alumnado, incluyendo las atribuciones y tabúes, ya que estos son parte de su universo cultural.
- Respetan las prácticas de ayuda indígenas y las redes de autoayuda entre las comunidades de color.
- Valoran positivamente el bilingüismo y no observan las otras lenguas como impedimento educativo.

Referido a la dimensión del conocimiento, el docente debe procurar:

- Identificar los valores, las creencias y las asunciones culturales realizadas sobre los individuos y pueden contrastarlas con los valores, las creencias y las asunciones culturales de los demás grupos.
- Conocen las estructuras, jerarquías, valores y creencias familiares de las distintas perspectivas culturales.
- Son conscientes de las prácticas discriminatorias, prejuiciosas más relevantes a nivel social y comunitario que pueden afectar al bienestar del alumnado.

Por último, las destrezas en la implantación de estrategias culturalmente apropiadas por parte del educador, se definen en las siguientes competencias específicas:

- Implementan una variedad de respuestas de ayudas verbales y no verbales.
- Envían y reciben mensajes verbales y no verbales de manera apropiada.
- Interactúan en la lengua del estudiante y/o su familia. En caso contrario, buscan un traductor.

De forma sintetizada, estas competencias quedan explicitadas por Leiva (2007) en las siguientes:

- a) Percepción y concepción de que la autoconciencia y sensibilidad de las diferentes culturas, es esencial para desarrollar su función como educadores.
- b) Conciencia de cómo el propio entorno sociocultural y las experiencias previas influyen en las actitudes y valores acerca del proceso educativo desarrollado en un contexto educativo de diversidad.
- c) Reconocimiento de los límites de las propias competencias, y compromiso por un aprendizaje compartido, partiendo de la base de la diversidad cultural de su escuela para su conocimiento y reflexión cooperativa.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- d) Autoconocimiento de los propios estereotipos y prejuicios sobre determinados grupos raciales y/o culturales, como punto de partida para el cambio actitudinal.
- e) Comprensión y conocimiento de las influencias sociopolíticas que impregnan la realidad escolar en toda su dimensión social y comunitaria (inmigración, pobreza, racismo, prejuicios, estereotipos...).
- f) Valoración positiva en el respeto a las identidades culturales diferentes, así como de las costumbres y valores de los distintos grupos culturales, siempre dentro de los marcos de respeto y derecho a la dignidad humana (derechos humanos) y de los valores democráticos de nuestra sociedad plural y heterogénea (norma constitucional, estado social y democrático de derecho).

Por su parte, el modelo de formación que propone Gay (1988) puede ayudar a una educación intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia donde se capacite en la competencia cognitiva intercultural, se asuma un compromiso con la filosofía multicultural, el conocimiento de las culturas presentes en el centro, así como la adquisición de una competencia pedagógica que permita diagnosticar las necesidades educativas del alumnado.

Aunque en la práctica docente no existen fórmulas magistrales puesto que las situaciones específicas imprimen una variada causística, consideramos que la formación del docente en competencia intercultural resulta indudablemente beneficiosa para garantizar la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se abordan en los centros multiculturales. La toma de conciencia de esta realidad plantea la necesidad de crear un marco de conocimiento adecuado que facilite recomendaciones y estrategias puntuales para desarrollar la competencia intercultural en el profesorado. A tal efecto, consideramos de gran ayuda los ejemplos que propone Aguado (2003) visualizados en la Tabla 23, siguiendo los anteriores parámetros de actitudes/creencias, el conocimiento y las destrezas con los que relaciona con los indicadores de: valores y prejuicios del orientador (docente); la perspectiva cultural del cliente y, finalmente las estrategias culturalmente apropiadas.

Tabla 23. *Ejemplos de indicadores asociados a cada una de las competencias en las tres dimensiones identificadas.*

Fuentes: Aguado, 2003, p. 148; Arredondo, Toporek, Brown, Jones, Locke, Sánchez y Stadler, 1996, citados por Malik, 2002.

	I) Valores y prejuicios del orientador	II) Perspectiva cultural del cliente	III) Estrategias culturalmente apropiadas
A) Actitudes/creencias	Pueden reconocer y usar fuentes de referencia que demuestren valores, actitudes y creencias que serán respetadas y apoyan a las necesidades de	Reconocen sus reacciones estereotipadas hacia personas diferentes a ellos	Pueden describir ejemplos concretos de cómo pueden usar intrínsecamente redes de colaboración de varias comunidades

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

	desarrollo del estudiante		
b) Conocimiento	Pueden dar ejemplos de un incidente en el que la comunicación con un estudiante de color se ha roto y pueden formular hipótesis sobre las causas	Pueden explicar las relaciones entre cultura y poder. Pueden explicar dinámicas de al menos dos culturas y cómo factores como pobreza y ausencia de poder han influido en las condiciones actuales de los individuos de aquellas culturas	Comprenden las limitaciones de la traducción de instrumentos de evaluación, así como de la importancia del uso de la lengua que incluye connotaciones y expresiones coloquiales relevantes
c) Destrezas	Consultan activa y regularmente a profesionales en cuestiones de cultura para recibir respuesta acerca de cuestiones y situaciones	Planifican de manera activa experiencias y actividades que contradicen estereotipos negativos y nociones preconcebidas	Buscarán donde sea necesario servicios o traductores para asegurar que la lengua se ajuste a lo necesario

En definitiva, el desarrollo de prácticas educativas inclusivas e interculturales exige una formación del docente para sensibilizarse en la necesidad de promover un clima de aula basado en relaciones positivas. Al respecto, distintos autores autorizados (Aguado Odina y Gil Jaurena, 2008) contemplan como una de las estrategias de formación más efectivas, aquellas que se centran en la realidad del propio centro, en tanto que focaliza la propuesta formativa en contextos próximos y conocidos que dotan de funcionalidad a dicha formación (Fernández y Darretxe, 2011).

Por otra parte, en relación con la adquisición de la competencia intercultural, el docente debe adquirir para mejorar su profesionalización otra serie de competencias, atendiendo a las recomendaciones de Braslavsky (2004):

- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la implementación de proyectos u otras actividades del aula.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En esta línea, un buen plan de formación del docente debe procurar el desarrollo de la competencia intercultural. Competencia que implica la adquisición de un conjunto de capacidades, tales como (Rodríguez Izquierdo, 2005, p. 52):

- a) Desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad cultural que favorezca un mejor conocimiento de las otras culturas.
- b) Fomentar habilidades comunicativas verbal y no verbal que faciliten una comunicación eficaz en contextos multiculturales.
- c) Reflexionar acerca de la propia cultura para reconocer la construcción que hacemos de nosotros mismos y de los demás.

De manera que, para ser competente no basta con saber hacer, sino que es preciso saber ser y actuar de manera holística como sujeto integrado en esa sociedad que quiere comprender (Galvis, 2007). La misma autora nos refiere tres grandes tipos de competencia que debe adquirir el docente:

Las competencias intelectuales: referidas a lo cognitivo, lo lógico, lo científico, lo técnico y lo pedagógico-didáctico, que facilitan procesos de aprendizaje autónomos. Estas competencias no tanto se refieren a la adquisición de conocimientos teóricos sino a la habilidad para resolver problemas en contextos nuevos, únicos propios del entorno social, complejo, dinámico y cambiante.

Las competencias sociales: entre las cuales destacan las competencias interactivas, que conllevan procesos sociales, afectivos, éticos y comunicativos. Se refieren a la capacidad para la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la asociación y la negociación.

Las competencias intrapersonales: que permiten procesos para el conocimiento de uno mismo, de sus emociones, así como de su control. Además, suponen la capacidad para adaptarse a los cambios y aplicar los conocimientos para su mayor comprensión por parte de los educandos.

En la Tabla 24 se visualiza el perfil docente basado en competencias, extraídas a partir de una investigación realizada por Galvis (2007, pp. 54-55).

Tabla 24. *Competencias que debe adquirir el docente.*

Fuente: Galvis, 2007, pp. 54-55.

Competencias intelectuales (conocer)	Competencias inter e intrapersonales (ser)	Competencias sociales (convivir)	Competencias profesionales (hacer)
Domina conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad	Afianza su identidad personal y profesional y cultiva su autoestima	Brinda afecto, seguridad y confianza	Define y elabora proyectos educativos sobre la base de diagnósticos y perfiles institucionales

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Posee una cultura general, propia de la educación superior que incluye las TIC	Es coherente con principios éticos, espirituales y humanizantes	Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos	Diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades geográficas.
Traduce en su quehacer educativo la política y legislación vigente	Cultiva la apertura a lo nuevo, a lo distinto	Establece relaciones de dialogo a nivel interpersonal e interinstitucional	Planifica, organiza, ejecuta y evalúa situaciones de aprendizaje significativas, a partir de las características, experiencias y potencialidades de los niños.
Maneja conceptos y teorías actualizadas sobre filosofía, epistemología e investigación educativa	Asume responsablemente el riesgo de sus opiniones	Genera respuestas adecuadas para el bienestar colectivo	Elabora proyectos de aprendizaje en diversos escenarios: alfabetización, educación penitenciaria, educación de niños trasgresores.
Maneja técnicas de recolección de información	Asume los cambios crítica y creativamente	Desarrolla las capacidades lúdicas de los estudiantes.	Promueve el auto e inter aprendizaje, al aplicar metodologías activas que favorezcan la evaluación descriptiva y de procesos
Posee conocimientos sobre aspectos sociales, culturales, económicos y políticos de la comunidad	Desarrolla interés por comprender y profundizar diferentes aspectos de la realidad	Respeta el pensamiento divergente.	Conoce y utiliza diversas técnicas para la selección, adecuación, diseño elaboración y empleo de materiales educativos, informáticos o documentales.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

	Vive en coherencia con los valores que propone	Analiza e interpreta en equipos interdisciplinarios, la realidad compleja, para plantear soluciones.	Maneja técnicas de trabajo grupal que faciliten la generación del liderazgo actitudes democráticas, y respeto mutuo
	Desarrolla su conciencia cívica y ecológica.	Reconoce, practica y divulga la defensa de la salud, los derechos humanos y la paz.	Crea y mantiene un ambiente estimulante para el aprendizaje y la socialización en el aula
	Mantiene independencia sin perder apertura.	Practica y fomenta la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad.	Maneja técnicas e instrumentos que le permitan obtener información de todo tipo de fuentes, la analiza, la procesa y la sistematiza.
		Se compromete con los problemas y aspiraciones de la comunidad.	Realiza proyectos de investigación-acción sobre la problemática educativa, con el propósito de producir innovaciones pertinentes.
			Promueve la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad.
			Estimula la participación de la comunidad en la

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

			gestión de la escuela
			Utiliza los resultados de la investigación en la solución de problemas de la comunidad

De modo que, una formación en educación intercultural a juicio de García Castaño Barragán y Granados (1999, pp. 215-16) debería desarrollar los siguientes aspectos:

- Contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos.
- Asegurar la diversidad en los métodos de transmisión.
- Conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos.
- Percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades a n t e r i o r e s, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad.
- Denunciar dicha traducción y construir propuestas de transformación.
- Favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos.
- Posicionarse crítica y activamente en la acción social.
- Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

Una apuesta por la interculturalidad entraña como objetivo irrenunciable la capacitación en competencia intercultural. Si como hemos referido anteriormente, el reto de los docentes es su adquisición, esta tarea responde a encaminar la acción educativa en beneficio del alumnado, protagonista, sin duda, de la implementación de la educación intercultural en el contexto educativo. Esta competencia está orientada “*a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones; y a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo*” (Aguado, 2003).

El logro de la competencia intercultural del alumnado sostiene las bases de una educación de calidad para todos, de la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social. En este sentido, la complejidad de los contextos multiculturales actuales ha dejado constancia de la necesidad de desarrollar, potenciar y favorecer la competencia intercultural en el alumnado. Pero se trata de considerar esta competencia, como todas las demás, como parte inherente al proceso educativo, es decir, forme parte de un proyecto integral e interconectado, de naturaleza transversal desde el punto de vista del currículo como de las distintas etapas educativas que conforman nuestro actual modelo educativo. Solo así podremos evitar que la competencia intercultural se trate como un elemento aislado e incluso yuxtapuesto al currículo ordinario.

A través de la competencia intercultural se otorga visibilidad a la pedagogía intercultural en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Si nos centramos en el alumnado, autores como Harewood-Jones y Foster (1998, cit. Aguado, 2003, p. 150)

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

estiman pertinente el desarrollo de dos competencias básicas para potenciar en el alumnado. Nos referimos al *desarrollo de eficacia intercultural (entre culturas diversas) y el desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad*.

Atendiendo a la primera competencia, *la eficacia intercultural*, estos autores refieren una serie de indicadores para su consecución, aplicables tanto para los niveles de Primaria como de Secundaria. A saber:

- Incremento de la comprensión de la propia cultura.
- Tomar conciencia de la validez de visiones culturales diferentes a la propia.
- Adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces.
- Identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación.
- Demostrar conocimiento de características y códigos utilizados en diversas culturas.
- Manifestar adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.

La segunda competencia relacionada con *la comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad*, se concreta en una serie de indicadores, tales como:

- Tomar conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos.
- Analizar los valores personales respecto al sexismo, racismo, prejuicio y discriminación.
- Desarrollar e incorporar la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta.

En definitiva, “*no se trata de solo de enseñar datos culturales acerca de las personas o grupos determinados para lograr la adquisición de competencias que nos permitan ser eficaces en medios interculturales*” como afirma Aguado (2003, p. 149) sino que “*las capacidades para interactuar con otros se aprenden de forma más eficaz a través de la experiencia que guía el propio comportamiento y que dicho aprendizaje es aún más eficaz si se puede aplicar inmediatamente lo aprendido*” (Aguado, 2003, p. 149).

De forma más concreta Aneas (2009) plantea una formación intercultural basada en los tres componentes: cognitivos, afectivos y comportamentales. En la Tabla 25 se ilustran estos componentes con sus correspondientes objetivos a conseguir por el alumnado:

Tabla 25. *Los objetivos de la formación intercultural.*

Fuente: adaptado de Aneas, 2009, p. 163.

Objetivos de la formación intercultural
Objetivos cognitivos
Conocer los aspectos más significativos de la cultura, tanto propia como de la otra cultura o culturas con que se esté tratando. Se trataría de recordar o aprender tanto el propio concepto de cultura en sí, como aquellos sucesos, prácticas, principios e instrumentos más relevantes de la cultura en función a una mejor integración de las personas.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Comprender cómo y en qué grado la propia cultura, estereotipos y actitudes influyen en la propia persona y en sus relaciones con personas de otra cultura.
Comparar las prácticas, contenidos, valores, etc. de las culturas en cuestión.
Analizar, ir más allá de lo superficial, de lo visible, de lo anecdótico e identificar qué elementos subyacen en esas realidades pues para pasar del etnocentrismo al etnorelativismo; la persona además de saber, ha de ser capaz de comprender el sentido de esas normas, valores, ritos, etc. La teoría intercultural aportará, a estos efectos, un marco de análisis.
Sintetizar. Ilustrando un poco más este punto, si se plantease y lograra un objetivo de aprendizaje de síntesis, esa persona sería capaz de formular una especie de “esquema cultural” tanto de su propia cultura como de las culturas con que se está interactuando.
Evaluar desde una perspectiva adaptativa. Cuando la persona es capaz de asumir objetivos de evaluación intercultural es cuando dispone del bagaje y grado de conocimiento suficiente como para poder evaluar una situación intercultural determinada (propia o ajena) y valorarla en función de su grado de adaptatividad a un entorno cultural dado (propio o ajeno).
Objetivos afectivos
Gestionar de una manera eficaz su estado emocional cuando se encuentren en situaciones interculturales. Por ejemplo, la ansiedad, la ira, la inseguridad, etc.
Objetivos comportamentales
Desarrollar y adquirir una serie de destrezas necesarias para la relación funcional y eficaz con otras culturas. Estas destrezas, según sean las metas del programa podrán variar (mejora de la competencia comunicativa intercultural, negociación, protocolo social, etc.) y no dejan de abordar los elementos más explícitos y materiales de la cultura.

En definitiva, al finalizar un programa de formación intercultural se pretende que el alumnado (Aneas, 2009):

- Empatice con las emociones y percepciones de toda persona que se encuentra en un entorno no familiar.
- Conozca los aspectos fundamentales en que la cultura influye en el desempeño de su actividad.
- Desarrolle estrategias de identificación y comprensión de las diferencias entre los propios valores culturales y los de los demás.

Al abordar los **contenidos** de un programa de formación intercultural podemos distinguir dos enfoques, tal y como refieren Brislin y Yoshida (1994). De modo que, podemos aproximarnos a la cultura desde una óptica general (*etic*) o elegir el enfoque de una cultura específica (*emic*). En nuestro caso, el programa que hemos diseñado para implementar con el alumnado adopta los rasgos del primer enfoque (*etic*) por lo que nos

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

interesa que los participantes comprendan y adquieran sensibilidad cultural para aprender sobre su misma cultura y capacitarlos para desenvolverse en otra cultura.

Este planteamiento *etic* debe descansar sobre una base teórica que nos aporta una serie de modelos, teorías y taxonomías culturales como las ideadas por Hofstede (1999), Hall (1983), Trompenaars & Hampden-Turner (1998), etc. (cit. Aneas, 2009, p. 165) quienes a partir de categorías conceptuales como alto-bajo contexto, individualismo-colectivismo, específico-difuso, etc. nos facilitan el análisis cultural en cualquier ámbito intercultural, sea aula, empresa, centro de salud, etc.

En la formación intercultural también existen otros elementos resaltables en relación con los contenidos, nos referimos al nivel de generalidad o especificidad del contexto, la situación, el escenario en que se desarrolla el encuentro intercultural. De modo que se puede plantear una formación general sin contextualizar en el ámbito de actuación. O, por el contrario, puntualizar la formación en un sector u actividad específica. Como ejemplos de éste último tipo de formación, podemos citar los trabajos desarrollados por Pedersen (1994) de formación intercultural orientada a estudiantes de educación superior o las investigaciones de Pedersen y Freimanis (1994) dirigidos a los profesionales de la educación (Aneas, 2009).

En relación, a **los métodos y actividades** en la formación intercultural, nos basamos en las aportaciones que realizan Bartolomé y otros (2007) quienes presentan una serie de modelos en función de los objetivos, los contenidos y técnicas que se persiguen como ilustra la Tabla 26:

Tabla 26. *Modelos de intervención para el desarrollo de la competencia intercultural.*

Fuente: Bartolomé *et al.*, 2007.

Modelo	Presentación	Objetivos	Contenidos	Técnicas
Cognitivo	Se basa en una aproximación a los contenidos conceptuales	Desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales	Aspectos culturales específicos de un contexto	Películas, lecturas, clases magistrales, presentaciones
Atribución de significados	Explicación del comportamiento o de los demás, desde su punto de vista.	Analizar las situaciones desde el punto de vista de otras personas.	Empatía, estereotipos y prejuicios	Incidentes críticos y análisis de casos
Auto concienciación cultural	Se basa en la comprensión de uno mismo como ser cultural	Se basa en la comprensión de uno mismo como ser cultural	Elementos culturales propios	Training group y clarificación de valores

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Conciencia cultural	Se basa en la comprensión de aspectos culturales tanto propios como ajenos	Desarrollar el conocimiento sobre las demás culturas a partir de la propia	Aproximaciones culturales generales	Análisis de películas o documentales, incidentes críticos
Transformación conductual	Se basa en habilidades de comportamiento o básicas	Enseñar habilidades de comportamiento en una cultura específica	Soluciones a problemas o conflictos muy específicos	Simulaciones, role playing y ejercicios conductuales
Aprendizaje experiencial	Procesos experienciales, implicación en un contexto similar a una cultura	Superar sentimientos de frustración y desarrollar actitudes positivas	Se van modificando en función de las necesidades de las personas	Role playing, teatro intercultural, viajes de campo, e inmersión cultural
Interaccional	Se basa en la interacción entre personas de diferentes referentes culturales	Desarrollar conocimientos, comportamientos y actitudes mediante el contacto intercultural	Variados, desde aspectos cognitivos, afectivos o de comportamiento	Experiencias de contacto intercultural y contacto virtual

Estos modelos si bien sirven de referentes para toda acción educativa de un programa intercultural, no son excluyentes entre sí sino que podemos integrar varios de los modelos referidos si las metas del programa a sí lo aconsejan. En el caso concreto de nuestra investigación, detallamos los objetivos, contenidos y metodología que se pretende realizar para lo cual nos hemos basado en alguno de los modelos anteriormente señalados.

Finalmente, todo programa de formación intercultural requiere de un **proceso de evaluación** para constatar el logro alcanzado en relación a los objetivos propuestos. Distintas investigaciones evidencian, generalmente, resultados positivos en los destinatarios una vez concluido un programa de formación intercultural. A tal fin, recogemos la síntesis elaborada por Landis y Brislin (1983, cit. Aneas, 2009, pp. 167-168) que exponemos en la Tabla 27.

Tabla 27. *Indicadores de evaluación de un programa de formación intercultural.*

Fuente: Landis y Brislin, 1983, cit. Aneas, 2009, pp. 167-168.

Cambios en la manera de pensar de las personas
1. Un incremento de la comprensión de los autóctonos respecto a sus propios puntos de vista. 2. Un decrecimiento en el uso de los estereotipos negativos 3. El desarrollo de un pensamiento complejo, por encima de las sobre simplificaciones, acerca las otras culturas, así como un incremento del conocimiento de las mismas. 4. En los programas de formación de mayor duración (más de diez semanas) se ha apreciado el desarrollo de lo que se ha denominada “<i>apertura de mente</i>”, así como un incremento del conocimiento de la propia cultura.
1. Incremento del disfrute y reducción de la ansiedad en las personas que interactúan con personas extranjeras 2. Incremento del sentimiento, desde la perspectiva de una tercera persona, que se establece una buena relación laboral entre personas de diversa cultura. y disfrute en situaciones interculturales
Cambios en la conducta de las personas
1. Mejora de la relación interpersonal en grupos de trabajo compuestos por personas de orígenes culturales diferentes 2. Mejor ajuste al estrés cotidiano de vivir en otra cultura y mejora en el rendimiento profesional 3. Incremento de la seguridad cuando se interactúa con otros 4. Ayuda a los demás en el logro de los objetivos de los demás en relación a la mejora de las relaciones interculturales

En definitiva, redundando en la necesidad de una formación en educación intercultural, traemos a colación una reflexión de Pagès (1998) acerca del reto que tiene el profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y que nosotros nos hemos permitido vincular con la necesidad de unas prácticas interculturales dentro del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Para este autor “*(el reto)... ha de ser capaz de crear situaciones en las que los aprendices de maestro y de profesor puedan hacer emerger sus propios valores, contrastarlos con los de los demás y analizarlos y valorarlos para cambiarlos, si ha lugar, y adecuarlos al fin para el que se suponen que se preparan: la formación de una ciudadanía democrática capaz de construir su propio mundo y de llevar a la práctica sus ideales con el respeto y la solidaridad que implica el convencimiento de que el mundo, nuestro mundo, puede ser diferente y mejor*” (p. 18).

4.3. Hacia un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria

Ante todo, al trazar la concepción de currículo debemos dejar patente que éste se concibe como un elemento con clara orientación dinámica, abierto y en construcción, frente a otras propuestas estáticas y reproductivas. Con esta perspectiva de flexibilidad, el currículo marca las intenciones políticas, sociales y profesionales contextualizadas en una serie de decisiones sobre los centros educativos y su enseñanza.

Un currículo abierto ofrece la posibilidad de participar en su confección en las diferentes etapas de diseño, implementación y evaluación. Vinculando la práctica profesional al contexto sociocultural y económico del centro (Stenhouse, 1991).

Pero como señala Connell (1997), el currículo se puede orientar de distintas perspectivas, y el profesorado es un agente activo en delimitar esas intenciones. De cómo enfoque el currículo, influirá en los procesos de desarrollo personal, social y comunitario. Tiene consecuencias en el aprendizaje, no es aséptico ni neutral. Contiene carga ideológica que se plasma en la implicación ante la igualdad en la diferencia, la integración, la asimilación, la discriminación, la cohesión social, etc.

Habida cuenta de su trascendencia, el desarrollo del currículo debería impulsar un significado y una significación, unos valores y unos criterios para fundamentar una propuesta pedagógica compatible con la educación intercultural. Cualquier contenido curricular es portador de valores por lo que no es solamente una cuestión técnica o de procedimiento sino una forma de construir una realidad cultural (González y Santana, 1999).

Al hilo de estas consideraciones, el profesorado del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria se enfrenta a situaciones y realidades marcadas por la diversidad cultural que exigen respuestas eficaces y comprometidas desde el área de conocimiento. Pero nos encontramos con una gran dificultad, el currículo actual de Ciencias Sociales es una herramienta poco eficaz y escasamente respetuosa con la diversidad cultural puesto que no favorece al alumnado a vivir dicha diversidad como medio para la integración social ni para mirar y comprender el mundo en el que vivimos (Galindo, 2005).

Unos centros multiculturales con capital cultural diferente no encuentran acomodo en un currículo homogéneo y lineal. Entonces, la diversidad cultural presente se hace invisible y se enfrenta ciertamente al gran obstáculo de comprender una realidad que no conocen.

Durante mucho tiempo la diversidad cultural ha sido excluida de los conocimientos académicos, en concreto, las propuestas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de modo que *“persiste una mirada sobre los otros construida desde un lugar de superioridad y poco respetuosa con la diversidad cultural [...] la escasa atención que aún se presta, a las culturas no-europeas o la subvalorización*

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

de los aportes culturales de indígenas, africanos y de los inmigrantes llegados a fines de siglo pasado así como, de inmigrantes procedentes de países limítrofes, del sudeste asiático y de los migrantes internos, indican la vigencia de criterios etnocéntricos y prejuiciosos respecto a otras culturas. La visión monocultural en la formación de identidades estructuró los aprendizajes en ciencias sociales durante décadas” (Merino, 2005, pp. 45-46).

En esta línea, Falantes (2010) señala que el currículo de Ciencias Sociales no contempla un enfoque global que potencie la interculturalidad con perspectiva integradora. Al contrario, se trabaja desde unidades didácticas o programas, por docentes en solitario o en pequeños grupos, sin tener más repercusión de lo que acontece en el aula. No obstante, el mismo autor refiere que son pasos importantes en la implementación de propuestas didácticas con una clara intención de cambio.

Además, la división de Geografía e Historia en el actual currículo de Ciencias Sociales responde a un planteamiento neopositivista (Benejam, 1997). Un marco curricular acotado de flexibilidad para adecuarse a las nuevas exigencias y retos de la educación actual. Encontramos que el currículo de Ciencias Sociales es especialmente sensible y controvertido a esta realidad multicultural que corre el riesgo de “*no contemplar el multiculturalismo y, menos aún, el interculturalismo [...] estamos propiciando el ataque de la cultura mayoritaria a las minorías étnicas, a través del diseño y su implementación de los planes de estudio, repletos de la historia de los vencedores y vacía de la historia de quienes atraviesan, vencidos, nuestras fronteras*” (Rodríguez Rojo, 2002, pp. 115).

En términos generales, consideramos que el currículo de Ciencias Sociales presenta los siguientes rasgos (Rodríguez Rojo, 1995):

1. La selección de contenidos de los currículos oficiales es, en ocasiones, una propuesta de aculturación académica que no representa por igual los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales de la población de la que se nutre el sistema escolar. Lo que contradice la posibilidad de visiones plurales del mundo.
2. El currículo responde a la percepción de unos centros educativos monoculturales en relación a las formas de pensar, comportamientos dentro de los centros y las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas que regulan la interacción entre sujetos.
3. El currículo impone unas prácticas organizativas y metodológicas basadas en la homogeneización del alumnado.

Al hilo de estas apreciaciones, las características del currículum actual de Ciencias Sociales que, según Galindo (2005), obstaculizan el tratamiento de la diversidad cultural son las siguientes:

- Sesgar la realidad social, tanto pasada como presente, como próxima y alejada, en una aparente estructura objetiva, artificial y homogénea.
- Aplicar modelos genéricos para categorizar la dimensión espacial y temporal obviando la diversidad social imperante.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

- Plantear el conocimiento con tintes academicistas y etnocéntricos. Con marcada orientación descriptiva, lejos de enfoques críticos, comprensivos y problemáticos. Donde priman los contenidos conceptuales frente a aquellos procedimentales y actitudinales.

Se trata de un currículo construido desde la óptica de una sociedad culturalmente homogénea que obvia aspectos como el mundo rural, los pobres, las minorías culturales de origen étnico-religioso, las mujeres, la vejez, los homosexuales (Besalú, 2002). Un currículum que establece la división/oposición de dos culturas: la occidental y la de los “otros”. La primera, se presenta como hegemónica y cuna de los grandes logros y avances de la humanidad, y la segunda, la de los “otros” asociada al subdesarrollo y al determinismo natural y cultural que les condiciona su desarrollo (Campani, 1998).

En esta línea, Pagès (1998) lo expresa de la siguiente forma: *“la realidad y la vida del alumnado de la escuela obligatoria y el currículo de Ciencias Sociales que se predica y se practica, corren caminos no sólo paralelos sino en muchas ocasiones-demasiadas-divergentes. La realidad suele ir por un lado y el saber escolar por el otro”* (p. 8). De modo que parece que el área está orientada a desarrollar personas poco críticas y reflexivas para interpretar la realidad.

Y en este contexto además se suma el denominado **currículo oculto** que acompaña a nuestros actos, definido por Subirats (1994):

“El sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje del currículum oficial, sino que también transmite, a través de la interacción de docentes y alumnos, un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo (...) una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales: es lo que se ha denominado el currículum oculto” (p. 68).

Pues bien, el currículo intercultural es posible si los centros educativos y su profesorado reciben y poseen una formación adecuada con la finalidad de que éste se pueda abordar y ofrecer una respuesta a la realidad de su aula y del contexto en el que se inscribe. Sin duda, el profesorado se convierte en una pieza fundamental como “agente” de transformación, si se cuenta con su predisposición, implicación y compromiso para el desarrollo de una educación intercultural.

La concreción curricular para el área de Ciencias Sociales estriba en traducir la multiculturalidad de nuestras aulas en un proyecto educativo intercultural. Ahora bien, es preciso delimitar qué entendemos por un currículo intercultural ¿educar para igualar?, ¿educar para la diferencia?, ¿educar para el pluralismo cultural?, o ¿educar para convivir en la diversidad cultural? Mas allá de estas consideraciones, destacamos que un currículo intercultural debe capacitar para *“hacer frente a los cambios rápidos que se despliegan en nuestra sociedad en todos los ámbitos de la actividad humana: el político, el económico, el cultural, el científico y el tecnológico. En suma preparar-educar-orientar, integrar para vivir en un mundo de incertidumbres y cambios permanentes”* (Liceras y Rodríguez, 2005, p. 390).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Hablar de un currículo intercultural para el área de Ciencias Sociales conlleva la aceptación de una serie de presupuestos propios de la educación intercultural que venimos desarrollando a lo largo de los capítulos 2 y 3. Pero, una aproximación al currículo intercultural nos obliga a **delimitar la concepción de currículo**. Coincidimos con Galindo (2004a, 2004b, 2005) cuando señala que el currículum va más allá de una simple concreción de los objetivos y los contenidos a desarrollar en cada una de las etapas educativas. Implementar un currículum intercultural no es solo integrar contenidos de diversas culturas presentes en un espacio sociogeográfico determinado. Además, es necesario introducir cambios cualitativos en la metodología de la enseñanza y aprendizaje, en la organización de los espacios y tiempos, así como en los materiales didácticos. En definitiva, en la forma de transmisión y construcción del conocimiento (Galindo, 2005, p. 325).

Según Banks (1989, 1994), existen cuatro niveles, que permiten integrar contenidos interculturales al currículo:

1. *El enfoque de las contribuciones*: en esta etapa los contenidos sobre grupos culturales se limitan a festividades y celebraciones propias de ellos.
2. *El enfoque aditivo*: los contenidos culturales se integran en el currículum, pero no se registran modificaciones en su estructura básica, sus objetivos y características.
3. *El enfoque de la transformación*: es ahora cuando se producen cambios significativos en el currículo. Permite que el alumnado conozca y analice temáticas relacionadas con grupos culturales desde distintas perspectivas, además, pueda comprender que el conocimiento es una construcción social. En esta etapa el alumnado aprende a pensar críticamente, formular y argumentar opiniones.
4. *El enfoque de toma de decisiones y acción social*: se trata del último estadio que estimula al alumnado para actuar desde el ámbito personal, social y cívico en proyectos y actividades que favorezcan la diversidad cultural. Habilita para participar en el cambio social.

Implementar un nivel u otro depende de varios factores atribuibles a la voluntad de la comunidad educativa, a las capacidades y competencias de los docentes, a los requerimientos para su implementación (recursos, infraestructuras, etc.) y al contexto sociocultural donde se aplicará este currículo intercultural (Martínez y Loncon, 2000).

El deseo de reconstruir el currículo desde una óptica intercultural orienta nuestros pasos hacia la construcción de un mundo más justo y solidario. Por lo que no es un fin en sí mismo, sino una condición para avanzar hacia la consolidación de los Derechos Humanos. Dicho de otro modo, no se trata de crear currículos diferenciados o paralelos, sino uno que impregne la diversidad cultural. Uno dirigido a todo el alumnado, con independencia de su pertenencia a una y otra cultura. Uno que permita comprender y reflexionar acerca de la realidad desde diferentes ópticas sociales, políticas y culturales.

Es por lo que podemos afirmar que un currículo intercultural presupone que existen distintos escenarios para la educación, con distintos protagonistas que lo hacen posible, con distintas lógicas de conocimientos y sensibilidades. Es decir, que en estos

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

espacios de encuentro existen distintas formas de pensamiento, de aprender y de sentir (Cole, 1977).

Ciertamente, cualquier propuesta curricular intercultural se orienta a recrear situaciones que permitan al alumnado entender el mundo desde diferentes formas de observar la realidad mediante otras síntesis culturales, con la intención de que pueda reflexionar sobre su propia realidad y sobre otras. Es por tanto, un acercamiento y exploración hacia “lo desconocido” (De Alba, 1991).

Atendiendo a los requerimientos que realiza Falantes (2010) para ejecutar un currículo intercultural, éste debe cumplir dos requisitos:

1. Adoptar *una perspectiva transformadora*: que entrañe cambios en la estructura del currículo que permitan desarrollar nuevas temáticas relacionadas con los problemas globales.
2. Estar *centrado en la acción ética y en la acción social*: se trata de educar para una ciudadanía activa que se oriente hacia proyectos que incidan en problemáticas sociales. Porque educar en la interculturalidad exige compromiso con las realidades más castigadas. Esta acción permitirá desarrollar valores éticos y cívicos.

Avanzar hacia un currículo intercultural en Ciencias Sociales, Geografía e Historia contempla la posibilidad de desarrollar la teoría curricular sociocrítica de Connell (1997), que defiende un currículo más comprensivo, inclusivo y representativo. De modo que la **teoría crítica** del currículo es una buena opción para reforzar un currículo intercultural. Esta redefinición del currículo sobre la base de la teoría crítica parte de la idea de que las estructuras sociales no son racionales y justas, sino que integran prácticas distorsionadas por la irracionalidad y la injusticia. Atendiendo a esta premisa, surge la necesidad de desarrollar una pedagogía donde la problematización de los contenidos se convierte en un resorte para dirimir las tensiones de la educación en derechos humanos (Magendzo, 2002).

Porque existe una clara tendencia en la enseñanza hacia el silencio, la complacencia, el conformismo hacia los problemas del mundo actual. En este sentido, la experiencia didáctica de un currículo intercultural se define por su afán crítico y problematizador.

Ahora bien, la consecución de un currículo intercultural en Ciencias Sociales no conlleva solamente la introducción de temáticas que trabajen la discriminación cultural, lo que Besalú (2000) ha denominado “barniz multicultural” sino que debe asumir la diversidad cultural de nuestra sociedad, para favorecer la convivencia, la interrelación y la integración entre las distintas culturas más allá de supuestos multiculturales que se quedan en la simple coexistencia/yuxtaposición de las culturas. Para superar esta visión, el currículo de Ciencias Sociales debería incluir *“las perspectivas, concepciones y visiones de las distintas culturas presentes en nuestra sociedad, imprimirle un enfoque más global, superador del eurocentrismo imperante, presente tanto geográfica como históricamente”* (Galindo, 2005, p. 325).

Por otra parte, un currículo intercultural no va dirigido solo a las aulas y centros multiculturales; no es un currículo únicamente para los grupos culturalmente

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

minoritarios, sino para todos. Que reconoce y valora la diversidad cultural y capacita al alumnado a mejorar la autoestima y autonomía personal. Para conseguirlo, se precisa la crítica de los valores propios que contradigan los derechos humanos, la eliminación de los prejuicios y estereotipos y favorecer la comunicación y el diálogo entre las diferentes culturas basado en la alteridad. Como afirma Morin (2001):

“La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana... Percibimos a las demás personas no solo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica en sí mismo, un ego alter que se vuelve alter ego. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión demanda apertura, simpatía y generosidad” (p. 115).

Por ello, un currículo intercultural se opone tanto a la asimilación de las distintas culturas a la cultura “oficial” que se identifica con la universal y legítima para todos, como a la “guetización” de las culturas. Como afirma Galindo (2005, p. 326): *“nuestro currículum debe contribuir a superar el repliegue identitario-comunitario que percibimos a nuestro alrededor”* para afrontar los desafíos que presenta una sociedad pluricultural. Aunque, no siempre es fácil conseguirlo. La escuela tiene una larga tradición homogeneizadora que percibe la diversidad cultural como fuente de disfunciones y problemas.

Se trata de negar un currículo que ensalza algunos sujetos e ignora a otros, que cuenta historias y saberes disfrazados de universales, que atribuye la voz de quien elabora las preguntas y al tiempo, las respuestas válidas.

Desde el currículo de Ciencias Sociales, la idea es avanzar hacia un currículo que sea respetuoso con la diversidad cultural y ofrezca una respuesta positiva y eficaz a la misma. Pero encaminarse hacia un currículo intercultural supone, además, de una formación en nuevos conocimientos y metodologías, una modificación de comportamientos y de actitudes, porque solo un nuevo modo de actuar, llevará a otra forma de hacer (Galindo, 2005, p. 239).

Estos cambios, sin duda, permitirán desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con garantías de oportunidades para todos, es decir, que ayude a educar en la diversidad. Pero, para conseguir educar en la diversidad, es preciso reconocerle, según este autor (2005), las siguientes potencialidades:

- La diversidad cultural como patrimonio irrenunciable de nuestras sociedades postmodernas que es preciso preservar, atender y respetar.
- La diversidad cultural definitoria de nuestros centros educativos, cuyo adecuado tratamiento favorece una educación de calidad para todos al permitir desarrollar las capacidades de cada uno.
- La diversidad cultural proyectada holística y globalmente, que exige de la participación de todos los agentes educativos (docentes, alumnado y familias).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

El campo emergente de un currículo intercultural en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se marca como horizonte las siguientes exigencias:

1. El desempeño de un currículo democrático que delimite qué acepciones de la letra “e” se consagran: la “e” de exclusión (competencia, etiquetado, separación, etc.) o la “e” de equidad (garantizar espacios, niveles, contenidos y dinámicas básicas para todos) (Feito y López, 2008).
2. El desarrollo de las competencias básicas para minimizar el fracaso escolar de todo el alumnado. Es por lo que resulta relevante distinguir entre el currículo básico (el que tiene que implementarse en la educación obligatoria, que integra aprendizajes, vivencias, competencias y contenidos imprescindibles para vivir con dignidad en esta sociedad y que hay que garantizar para todos) y aquel deseable (con aspiración de máximos, o ámbitos en los que poder profundizar) (Coll, 2009).
3. La existencia de propuestas educativas centradas en propósitos, intenciones, reparto de responsabilidades, interacciones, procesos y dinámicas de participación y de comunicación que luchen contra estereotipos y prejuicios (Bolívar, 2008).

En esta línea, el Proyecto Atlántida nos ofrece otros elementos configuradores de una propuesta intercultural aplicable al aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

- La creación de *buenas escuelas para todos* incrementando el aprendizaje cooperativo entre diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado-profesorado-familias).
- *La mejora de la convivencia* en los centros. Partiendo de la idea de que el conflicto es algo consustancial a las relaciones sociales, pero la forma de afrontarlo deriva en prácticas positivas o negativas. Un buen clima de trabajo se asocia a estrategias de resolución de conflictos que promuevan una ciudadanía activa y democrática para estrechar lazos y generar corresponsabilidades.

El aula se convierte en el nudo gordiano donde se visualizan las dinámicas, las estructuras organizativas, los posicionamientos, las interrelaciones que promueven aprendizajes abiertos, receptivos, comprometidos, sensibles a las desigualdades, o por el contrario, donde se inscriben actitudes individualistas, competitivas y estáticas.

Organizar un marco transformador de la gramática de la escuela implica problematizar las formas del conocimiento pedagógico y de la praxis profesional. Donde se descubren los procesos, las cogniciones y los principios que guían la práctica pedagógica. En este sentido, atendiendo a las sugerencias de autores como Monereo (1999) o Bolívar (1999) esta problematización debe establecerse a tres niveles:

- *La dimensión institucional*. Orientado a promocionar acciones colaborativas en el marco de comunidades de aprendizaje bajo las premisas de un proyecto intercultural. Esta dimensión supone atender a una perspectiva global del centro y a la comunidad en la que se inserta.
- *La dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejora*. Desde proyectos específicos o tareas globalizadoras se trata de que los

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

docentes aúnen esfuerzos, tareas y objetivos para la consecución de una escuela intercultural.

- *La interacción educativa en el aula o en los contextos no formales e informales.* Esta dimensión la refiere el propio Bolívar (2000) de la siguiente manera: “*en lugar de pretender reservarse campos propios de decisión y resolución, es más inteligente y, a la larga, más exitoso, potenciar la capacitación del profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando*” (p. 93).

No obstante, encontramos con demasiada frecuencia que el tratamiento educativo de la diversidad cultural por parte de los docentes, no responde a los parámetros anteriormente señalados. Distintas investigaciones (Díaz Aguado, 2003; Aguado, 2003) coinciden en afirmar que:

- * Se delega a los docentes de apoyo o que imparten la asignatura de Español, para Extranjeros la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.
- * Se aborda la diversidad cultural al margen del currículo y solo con la inclusión de determinados contenidos descontextualizados.
- * Se produce una desconexión entre el currículo oficial y el aprendizaje experiencial.
- * Se adopta un tratamiento superficial y folclórico de la diversidad cultural.

En definitiva, se trata de adaptar el currículo de Ciencias Sociales desde la perspectiva de la diversidad cultural, que permita realizar un análisis crítico del currículo actual homogeneizador y eurocéntrico que responde a un patrón sociocultural hegemónico.

Se trata de realizar modificaciones al currículo para superar el currículo oculto lleno de etiquetas estigmatizadoras producto de prejuicios y estereotipos. En esta labor de repensar el currículo, es importante contar con la participación del alumnado, en la toma de decisiones para seleccionar contenidos, procedimientos, recursos, etc. Unos docentes implicados y activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejora la formación de personas críticas y reflexivas con las herramientas necesarias para vivir en contextos multiculturales.

Por su parte, Galindo (2005) recoge una serie de **condicionantes** que limitan la implementación de un currículo intercultural en Ciencias Sociales, que referimos a continuación:

1. La formación del profesorado tanto inicial como permanente del profesorado de Secundaria que privilegia el dominio teórico de la materia.
2. Los desajustes y desfases de los sistemas educativos. Las instituciones educativas favorecen las acciones formativas frente a las educativas, el conocimiento intelectual frente al emocional, lo que supone una incapacidad para desarrollar un modelo educativo que respondan adecuadamente a las realidades sociales del momento.
3. La escasa importancia lo audiovisual frente a lo impreso. Una sociedad imbuida por los medios de comunicación y las TIC no siempre presentes en el ámbito escolar. La

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

institución escolar tiene la obligación de capacitar una alfabetización audiovisual que prevenga de la manipulación informativa hacia el alumnado.

4. La realidad axiológica del profesorado, que conlleva la generación de prejuicios y estereotipos acerca de la realidad multicultural. No siempre es fácil, deslindar lo personal de lo profesional. Es una tarea compleja, puesto que el docente, por un lado como ser social participa de unos valores, tradiciones, e incluso estereotipos afianzados, y por otro, como profesional debe contribuir a cumplir un rol de transmisor de valores y conocimientos acordes con los derechos humanos. Es preciso que los docentes reflexionen entorno a estas contradicciones para orientar su práctica educativa hacia la interculturalidad.

En la misma línea, Torres (2008) establece lo que califica de **“estrategias curriculares inadecuadas”** que deben omitirse en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia:

* No hay prácticas interculturales allí donde se segrega al alumnado. Sólo la búsqueda de una educación inclusiva hace posible la interculturalidad.

* Ninguna de las culturas presentes en la sociedad pueden ser ignoradas en los materiales curriculares y recursos educativos. Nada de lo que las atañe puede ser silenciado.

* Frente a las concepciones exclusivistas del ser humano y del mundo por parte de la cultura dominante, de la cultura oficial, debe hacerse presente la cultura de quienes se resisten, luchan y son agentes de transformación cultural y social.

* Las actividades interculturales no son un paréntesis ocasional de intervención educativa en los centros, ni un trabajo esporádico en el aula, ni están ausentes a la hora de la evaluación, se integran en una concepción global del currículum.

* La interculturalidad no es una asignatura más, ni diferente, ni siquiera un mero tratamiento transversal en las disciplinas escolares, sino constituye un elemento axial de nuevos enfoques de enseñanza liberadora.

* No es intercultural ninguna estrategia didáctica que pretenda o contribuya a la construcción de categorías de valoración estereotipadas o tergiversadas de las realidades humanas. Se sitúa frente al modo como el poder condiciona la producción y la orientación del conocimiento.

Por el contrario:

* Enseñar desde la interculturalidad supone que el alumnado es educado para ser capaz de desvelar los discursos racistas, sexistas y clasistas que las ideologías dominantes naturalizan como parte del “sentido común”, como “estrategias y herramientas de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento”.

* La interculturalidad no obvia las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de las distintas situaciones de marginalidad.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

* Los contenidos para una educación intercultural tienen clara su finalidad y al servicio de qué educación están y los educadores explicitan esas finalidades educativas.

* No hay visiones jerárquicas o de superioridad de unas culturas y realidades sobre otras que lleven a un análisis paternalista de las situaciones de injusticia que sufren algunos seres humanos.

* La interculturalidad muestra la realidad tal cual es, contextualizada y con pretensión de denuncia de las injusticias más allá del simple ejercicio de la conmoción emocional o sentimental de los actores y que lleva a estos al asistencialismo. La interculturalidad debe pretender siempre la intervención y el compromiso.

* Los materiales que se pretendan de una educación intercultural no estarán nunca infantilizados para no impulsar de ese modo los estímulos de consumo que tanto reproduce la cultura de ocio conservadora, clasista, sexista y racista que promueven las multinacionales y en la que están inmersos nuestros alumnos y nuestras alumnas.

* Las otras culturas no suceden fuera, forman parte del nosotros y sólo la vulneración de los Derechos Humanos marcan el límite de lo que no consideramos nuestro.

* Todas las culturas, incluida la nuestra, son fruto de un largo proceso de mestizaje. El conocimiento de lo que consideramos cierto, es siempre provisional. La interculturalidad supone estar abiertos siempre a la incertidumbre y al cambio y luchar por hacerlo posible.

* La educación intercultural reivindica la no indiferencia ante el “otro”, impide el olvido del otro.

Todos estos problemas anteriormente señalados, lejos de convertirse en obstáculos infranqueables pueden abordarse como retos para perseguir la instauración de un currículo de Ciencias Sociales bajo el prisma de la interculturalidad. Candreva y Susacasa (2005) nos ofrecen algunas de las **claves** para conseguirlo:

- Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de su responsabilidad en la formación de ciudadanos comprometidos con los valores universales desde la participación, la solidaridad, la inclusión y la igualdad de oportunidades.
- Formar una ciudadanía con espíritu crítico y reflexivo de una realidad cambiante donde tiene cabida la diversidad y la aceptación de individualidades de cada cultura.
- Promover una educación integral como derecho esencial que garantice la integración e inclusión social y que favorece la pedagogía del ser desde comportamientos democráticos.

Un currículo intercultural en Ciencias Sociales puede facilitar al docente una acción pedagógica capaz de generar estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con la nueva realidad educativa generada por la sociedad multicultural.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Materializar educativamente las intencionalidades de la educación intercultural supone la búsqueda de una nueva articulación de los objetivos, contenidos, metodologías y recursos didácticos. De forma genérica, esta propuesta de enseñanza implica dirigir nuestra atención hacia:

1. La revisión de estrategias didácticas en las que se inscriben la mayoría de las prácticas docentes del área.
2. Priorizar contenidos de marcado componente social que evidencien la complejidad de la realidad social.
3. Vertebrar los contenidos entorno a valores como la solidaridad, la empatía, la crítica y el compromiso para la mejora de la realidad social.
4. Efectuar un uso crítico de los materiales didácticos.
5. Proyectar la práctica docente hacia la sociedad tanto en el ámbito local como global.

Pero la implementación de un currículo intercultural debe formar parte de un **Proyecto Educativo de Centro** que promueva la interacción y cooperación de la diversidad cultural. A tal fin, es preciso plantear una revisión de dicho PEC para obtener evidencia empírica tanto a nivel cuantitativo (número y composición de la diversidad cultural) como cualitativo (percepción, valoración, tipo de relaciones entre la diversidad cultural).

Todo PEC intercultural debe asentarse sobre el valor a la diferencia como enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Debe ser un reflejo de un currículo integrador, que integre las experiencias y las necesidades del alumnado tanto culturalmente minoritario como mayoritario.

La idea es posibilitar el desarrollo de la competencia intercultural para poder entender, comprender e interpretar el mundo desde la diversidad cultural, poder reflexionar críticamente acerca de la propia cultura y la de los demás y promover una actitud de convivencia solidaria y comprometida entre las relaciones entre las distintas culturas.

Como afirma Besalú (2002, pp. 77-78): *“Para construir este curriculum hay que partir de dos principios de justicia curricular: los intereses de los más desfavorecidos; y la participación y escolarización común en el tramo escolar obligatorio. Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos de la situación de los pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; exponer los temas sexuales desde la posición de los homosexuales; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paráliticas; los conocimientos físicos y químicos desde la experiencia de los usuarios, tanto si se trata de conductores como si se trata de cocineros o campesinos. Y así sucesivamente”*.

Destacamos, dentro del PEC tres ámbitos de actuación importantes para la implementación de la educación intercultural. Por un lado, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Atención a la Diversidad y el Reglamento de Organización y Funcionamiento. Los dos primeros, nos permiten incluir programas como el plan de acogida y actuaciones específicas para favorecer la diversidad cultural y luchar contra situaciones de intolerancia, rechazo o discriminación. El último, el Reglamento de Organización y

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Funcionamiento, posibilita integrar medidas concretas que favorezcan un clima de convivencia y tolerancia hacia la diversidad cultural. Ahora bien, todos estos componentes no tienen funcionalidad si no se materializan en el marco del aula. Lugar para recoger las identidades culturales con legitimidad, valoración y análisis crítico de cada una de ellas, incluyendo la mayoritaria (Sánchez Fernández, 2003).

Por otra parte, todo Proyecto Educativo de Centro con perspectiva intercultural debe contemplar a propuesta de Gairín (1998) las siguientes orientaciones:

1. Planteamiento institucional: quiénes somos.

Esta dimensión estriba en identificar las señas de identidad del centro escolar, el modelo educativo, los valores que lo impregnan y los objetivos educativos que lo sustentan. Todos estos elementos permiten dar respuesta al clima, a los modos de relación interpersonal y a la participación. En definitiva, la cultura escolar que se desprende para avanzar hacia un currículo común y plural.

2. Estructuras y estrategias. Cómo nos organizamos

La atención a la diversidad como signo de calidad educativa se identifica con una organización flexible en relación al tipo de agrupamiento, la selección de los recursos, la coordinación y apoyo al profesorado, el establecimiento de estándares de calidad surgidos de una gestión participativa (Margalef y Martín Bris, 2000).

En este sentido, Darling-Hammond (2001) ratifica que un centro inclusivo presenta los siguientes rasgos:

- Trabajo en equipo de los docentes en la planificación, enseñanza y evaluación. Así como formación y asesoramiento.
- Constitución de comités de gestión colegiada (alumnado, profesorado, familias).
- Establecimiento normas, metas, valores explícitos y compromisos de toda la comunidad educativa del centro.
- Concreción de estándares académicos altos y sistemas de evaluación basados en un rendimiento auténtico (aprendizaje significativo). Además, se celebran los éxitos y se aprende desde el desafío.

Por su parte, atendiendo a García Fernández y Goenechea Permisán (2009) unos centros interculturales exigen unas **estructuras organizativas y temporales** caracterizadas por:

1. Grupos dinámicos integrados por alumnado con distinta casuística de aprendizaje (pequeños grupos, gran grupo, talleres, etc.).
2. Trabajo docente en equipo y cooperación entre instituciones (ONG, asociaciones vecinales, etc.).
3. Elaboración de recursos didácticos acordes con el contexto.
4. Sentido de pertenencia a una comunidad.
5. Flexibilidad del tiempo escolar acorde con las necesidades del alumnado.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

En este sentido, un modelo intercultural, a juicio de Álvarez y Batanaz (2007), debe plasmar una serie de **cambios organizativos** que se ilustran en la Tabla 28.

Tabla 28. *Cambios organizativos interculturales.*

Fuente: Álvarez y Batanaz, 2007.

BLOQUE	CAMBIO
Tiempos y horarios	-Adecuación a las características fisiológicas y psicopedagógicas del alumnado y del profesorado. -Adecuación a las características culturales del alumnado. -Programación de reuniones y encuentros de la comunidad educativa. -Ampliación del número de horas que un profesor imparte a un mismo grupo-clase. -Coordinar y supervisar las entradas y salidas del centro escolar.
Normas	-Elaboración compartida del Reglamento de Régimen Interior por todos los miembros de la comunidad educativa. -Creación de un Plan de Acción Positiva que vele por el cumplimiento de las normas. -Atención a la Diversidad desde el Reglamento de Régimen Interior.
Coordinación e información	-Trabajo en equipo del profesorado. -Coordinación y comunicación fluida y constructiva entre el alumnado. -Creación de vías y canales de información sobre las vivencias en la escuela (periódicos, radios, páginas web...). -Creación de vínculos de cooperación y ayuda con instituciones y agentes externos. -Creación de Escuelas de Padres. -Dotar al centro de servicios de mediación familiar.
Espacio y recursos	-Agrupación heterogénea y flexible del alumnado. -Previsión de los recursos humanos necesarios para las acciones educativas. -Distribución y conservación de materiales y espacios. -Habilitación de zonas de encuentro para toda la comunidad educativa.

Esta tipología de centros se identifica con las Escuelas para Todos (Ainscow, 1995), Escuelas Aceleradas (Levin, 1995) o Comunidades de aprendizaje (Flecha, 1992; Ayuste *et al.*, 1999).

3. El sistema de relaciones: cómo aprendemos y enseñamos

Los centros educativos existen por las personas que los integran, y consecuentemente, la interacción que se producen entre sus miembros. Pues bien, cuando

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

se trata de incentivar el diálogo intercultural se establece un vínculo entre la dimensión de la cultura escolar y la dimensión de la inclusión.

Al hilo de esta propuesta, diferentes autores (Jiménez, 1996; Gairín, 1998) señalan que un proyecto intercultural conlleva una serie de compromisos como:

- Toma de conciencia de la comunidad educativa acerca de la necesidad de educar en la diversidad.
- Compromiso para la eliminación de discriminaciones detectadas, promoviendo actuaciones educativas en las situaciones de desventaja.
- Incentivar el desarrollo de los valores democráticos: cooperación, solidaridad, equidad, justicia, libertad, diversidad, etc.
- Planificación acerca de aspectos curriculares (objetivos, contenidos, criterios relativos al cómo vamos a trabajar, criterios de evaluación, etc.) y organizativo (espacios, tiempos, recursos, dinámicas de coordinación y comunicación, etc.) para atender a las necesidades educativas de todo el alumnado.
- Gestión del centro con orientación colaborativa y democrática, que permitan estrechar lazos con las familias.

En definitiva, un proyecto curricular que atiende a la diversidad cultural debe orientarse a partir de las siguientes líneas de trabajo propuestas por Gairín (1998, p. 260):

- El currículo flexible y abierto para admitir la diversidad en sus diferentes dimensiones.
- Los contenidos organizados a partir de macroactividades enmarcadas en trabajo por proyectos, programas de investigación, estudios de caso, propuestas globalizadas.
- Las estrategias metodológicas sobre la base de la participación, el trabajo cooperativo, la reformulación de los indicadores de éxito y el desarrollo de actividades de autorregulación por parte del alumno y el seguimiento diario por parte del profesor.
- Diversificar las relaciones de comunicación y de los lenguajes, alternando los códigos y los soportes.
- La organización de grupos heterogéneos en relación al proceso de aprendizaje bajo la implementación de actividades cooperativas, sin perder los requerimientos individuales que exige el alumnado.
- Flexibilización de espacios, tiempos y materiales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conexión entre los recursos de centro y del entorno.

Estas consideraciones están en consonancia con lo que las autoras Udvari-Solner y Thousand (1996) recogidos por Vargas Peña (2007) denominan un **currículo responsable**, que permite fomentar el éxito escolar de todos sus estudiantes que, sin duda, pasa por el tratamiento de la diversidad cultural dentro de una integración curricular eficaz.

Al hilo de estas valoraciones, como afirman autores como Carbonell (2000) o Besalú (2002) atender a la diversidad es un asunto de todos y por tanto, una responsabilidad de los centros educativos. Si bien, en la realidad del aula, los presupuestos asimilacionistas y compensatorios aventajan a aquellos interculturales e inclusivos (Sáez, 1997; Barton y Levstik, 2004; Lluch y Salinas, 1996). De tal forma, que encontrar un equilibrio entre la igualdad y la diversidad es el gran reto educativo de nuestras escuelas (Flecha, 1992).

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Pero, en numerosas ocasiones, la igualdad y la diversidad son atendidas desde parámetros distintos. Así, la igualdad, puede producir una invisibilidad ocasionada por la aplicación de modelos asimilacionistas y compensatorios. Mientras que la diversidad, puede acentuar la visibilidad en la diferencia (Sales y García, 1997).

La idea es educar en la diferencia, pero no entendida como “*un eufemismo para la desigualdad sino una referencia pro-activa a la diversidad*” (Hopenhayn, 200, p. 61) bajo la implementación de un currículo intercultural que limita la obsolescencia funcional de los centros educativos por adecuarse a los cambios que trae el mundo multicultural y globalizado que emerge con dinámicas sociales y espaciales renovadas (Romero y Gómez, 2008).

A partir de estas consideraciones, un currículo intercultural redefine unos objetivos, unos contenidos y unas metodologías. No requiere realizar propuestas didácticas complejas y abstractas sino reconstruir unas prácticas que doten de herramientas intelectuales para saber interpretar mejor la realidad. Aunque, sí requiere que los fenómenos propios de la multiculturalidad sean comprendidos desde múltiples ámbitos (históricos, geográficos, económicas, sociales, culturales, etc.), diferentes ámbitos de conocimiento que invitan a explicar la pluralidad cultural presente.

En los siguientes epígrafes damos cuenta de los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, las estrategias metodológicas y los recursos y materiales didácticos para procurar adentrarnos en un currículo con perspectiva intercultural.

4.3.1. Los objetivos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Un currículo intercultural requiere poder adecuarse a la realidad cambiante de nuestras aulas, donde sus actores y sus necesidades se suceden y transforman. Si como afirman Casas y Bosch (2005) los fines de la educación es formar a ciudadanos para una sociedad multicultural y multiétnica, los postulados que sustentan estas consideraciones quedan definidos por los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos esenciales la cultura propia para distinguir aquellos que no lo son.
- Descubrir los elementos esenciales de las culturas de los otros, con el fin de distinguir aquellos que son comunes o próximos a la cultura propia.
- Desarrollar la empatía con la diversidad cultural valorando sus aportaciones a la sociedad y minimizar los prejuicios y estereotipos en relación a la inmigración.
- Articular habilidades de comunicación en un ámbito multicultural sin perjuicio de renunciar a la propia identidad cultural.

Por su parte, Galindo (2005) señala como objetivos que deben estar presentes en un currículo intercultural de Ciencias Sociales, los siguientes:

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

* Analizar las concepciones propias, a partir de las cuales el alumnado interpreta la realidad social y actúa en ella. Posibilitando relativizar acerca de dicho significado, en tanto que se trata de una construcción propia pero no la propia realidad.

* Desarrollar una actitud crítica acerca de la propia cultura como ajenas, identificando aquellos elementos que se alejan de los derechos humanos. Lo que supone rechazar cualquier tipo de discriminación, prejuicios y estereotipos.

* Valorar la diversidad cultural como un patrimonio a preservar. Circunstancia que contempla el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes interculturales para conllevar compromiso y respeto.

* Percepción global del conocimiento social, más allá de identificaciones con una cultura, país o territorio determinado. Y además, comprender que la realidad social es fruto de la interacción de distintos ámbitos espaciales (locales, nacionales e internacionales), temporales (pasado y presente) y personales (los otros y yo).

Igualmente, Rueda y Gámez (2005) convienen que los principales objetivos para promover una acción educativa intercultural, pasa por:

- Incentivar la integración en el centro del alumnado culturalmente minoritario.
- Facilitar la adquisición de la lengua castellana al alumnado que la desconozca para posibilitar el aprendizaje de materias curriculares y la integración social.
- Valorar la riqueza que aporta la diversidad cultural a partir de su conocimiento por parte de la comunidad educativa.
- Favorecer la responsabilidad moral, la solidaridad, la tolerancia, el respeto al diferente y el espíritu de cooperación.
- Sensibilizar a la comunidad educativa de las distintas problemáticas sociales, tales como, la discriminación, la xenofobia, las desigualdades sociales, la inmigración, los conflictos bélicos, las desigualdades en el reparto de la riqueza, etc.

Centrándonos nuevamente, en los supuestos sobre los que permean la perspectiva intercultural aplicable al aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, traemos las aportaciones de (Banks, 1995) que sustentan en los siguientes **objetivos**:

1. Posibilitar al alumnado a comprenderse a sí mismo desde la perspectiva de otras culturas.
2. Favorecer alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para romper con actitudes etnocéntricas. Se trata de renunciar a un currículo identificado con la cultura dominante, europea, blanca y androcéntrica.
3. Incentivar al alumnado a ser competente en habilidades, actitudes y conocimientos en otras culturas para comprender que las diferencias entre los distintos grupos étnicos y culturales, son solo eso, culturales y sociales. Esta perspectiva favorece un alumnado que experimenta la empatía y que rechaza la discriminación hacia aquellos grupos culturalmente minoritarios.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

4. Adoptar una perspectiva pedagógica que ayude al alumnado a dominar códigos de lectura, escritura y otras habilidades para le alcanzar niveles de aprendizaje para integrarse en una sociedad que valora el conocimiento.

En virtud de estas propuestas identificadas con los objetivos, recordemos algunos de los **beneficios** que puede aportar la educación intercultural al aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. De tal forma que, algunas de las potencialidades quedan expresadas a partir de las claves que despliega Priegue (2011):

- Permitir un bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal imprescindible para la integración plena en una sociedad multicultural.
- Promover una visión de los centros educativos como microsociedad donde poder adquirir pautas relacionales, comunicativas y, nuevos referentes culturales.
- Articular la implicación de toda la comunidad educativa.

Ahora bien, todos estos objetivos y potencialidades de los presupuestos interculturales pueden verse malogrados si no están acompañados del compromiso de la comunidad educativa, de una renovación de los centros educativos que generen prácticas acordes con una ciudadanía democrática. Solo así, los condicionantes personales, sociales, económicos y culturales serán salvados con la intención de ejecutar un proyecto intercultural en nuestros centros educativos.

Sin duda, estos objetivos apuntalan la propuesta intercultural en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia permitiendo que la interculturalidad no queda relegada a una propuesta anecdótica, puntual dentro de una serie de actividades, sino que vertebre y cohesione un modelo curricular intercultural. Que conlleva, como señala Gay (1995) una revisión estructural de la enseñanza para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico y lingüístico.

4.3.2. Los contenidos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Con la pretensión de formar a ciudadanos con sólidas convicciones democráticas capaces de analizar las desigualdades sociales y adquirir estrategias de diálogo. El currículo de Ciencias Sociales debería permitir introducir contenidos orientados a conseguir una sociedad más igualitaria, solidaria e intercultural. Esta orientación estima conveniente que los contenidos respondan a tres grandes ámbitos (Casas y Bosch, 2005):

1. La introducción de **conceptos sociales clave**, tales como el conflicto-consenso (no siempre hay acuerdo acerca de lo que es importante o verdadero); el cambio-continuidad (algunos hechos cambian y otros permanecen); interrelación (las personas se interrelacionan entre sí); diferenciación (entre las personas se dan similitudes, diferencias y desigualdades); organización social (las personas se organizan); identidad-alteridad (compartimos el mundo con los demás) y racionalidad-irracionalidad (los hechos responden a unas causas y unas consecuencias).

2. El desarrollo del **discurso social** desde la base de que el aprendizaje es un proceso social y el diálogo su instrumento. Es preciso que el alumnado adquiera competencias comunicativas que le capaciten seleccionar la información para comprenderla e interpretarla con el fin de conseguir conocimiento. Su consecución supone procesar la información para *describir* la sociedad; dotar de *explicación* para comprender los fenómenos sociales a partir de las relaciones de causalidad; efectuar generalizaciones a situaciones similares a través de la búsqueda de razones y argumentos científicos, lo que permite la *justificación*; *interpretar* distintos puntos de vista acerca de un hecho social para obtener un juicio propio, y finalmente, *argumentar* de forma coherente y pertinente para defender el punto de vista propio.

3. La selección de temáticas acerca de **problemas sociales relevantes** que permitan comprender la complejidad de las relaciones sociales y tomar conciencia de las desigualdades existentes.

Un modelo de enseñanza de las ciencias sociales que se aproxima a los problemas sociales imperantes y los trabaja para posibilitar su comprensión es un buen punto de partida para desarrollar unos contenidos interculturales. Para su consecución, a juicio de García Pérez y De Alba (2005) estos contenidos deben integrar las dimensiones cognitiva, procedimental, actitudinal, axiológica y comportamental. Estos mismos autores denuncian que el currículo de Ciencias Sociales en cualquiera de las etapas educativas *“corre el riesgo de irse convirtiendo en un cuerpo anquilosado de conocimiento, que se valida en el contexto cerrado de la escuela y se autojustifica mediante un discurso internalista que difícilmente soporta el contraste con los problemas reales, haciéndose palpable el desajuste entre las propuestas escolares y las realidades a las que se pretende dar respuesta”* (2005, p. 244).

Unos contenidos al servicio de una educación intercultural deberían recoger las siguientes consideraciones a la hora de proceder a su concreción dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Galindo, 2005):

- Plantear los contenidos históricos-geográficos desde una visión integradora, diversificada, interdisciplinar donde queden abordadas cuestiones de carácter económico, cultural, demográficas, jurídicas o las relaciones internacionales.
- Incorporar contenidos que contemplen temáticas que expliquen y analicen problemáticas sociales actuales cercanas al entorno del alumnado. Y que, a su vez, posibiliten conectar las informaciones con las experiencias, expectativas e intereses del alumnado.
- Romper con la tradicional hegemonía de los contenidos de corte conceptual frente a aquellos de signo procedimental y actitudinal. Entendiendo que éstos últimos adquieren una especial relevancia en cualquier propuesta intercultural. Se trata de conocer, pero también de hacer y de sentir.
- Unos contenidos conceptuales interculturales que incorporen y trabajen términos como desarrollo, conflictos, interdependencia, derechos humanos, identidad, discriminación, producciones culturales diversas, etc. Son conceptos que exigen una nueva mirada alejada de planteamientos etnocéntricos y, por el contrario,

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

identificada con una visión holística de los mismos. La idea no es tanto de introducir nuevas temáticas sino de replantear o repensar los conocidos.

- Unos contenidos procedimentales concretados en el desarrollo de estrategias encaminadas a: la explicación multicausal, la observación de la intencionalidad, la selección de información diversa, divergente e incluso contradictoria, la estrategia del debate, de la argumentación o de la toma de decisiones son solo algunos ejemplos que ayudan a la adquisición de contenidos procedimentales interculturales.
- Unos contenidos actitudinales interculturales conectados directamente con una educación en valores tales como: el reconocimiento, el respeto y la valoración hacia manifestaciones culturales distintas de la propia, actitud crítica hacia la propia y ajena cultura, el pensamiento creativo y global. Sin duda, todos ellos agotan las posibilidades del relativismo cultural y de la inhibición del compromiso con la diversidad cultural.
- Desarrollar contenidos históricos desde otras visiones a las tradicionales, apostando por la perspectiva de los colonizados, las responsabilidades de los grupos imperialistas, las aportaciones culturales de los colectivos sometidos. En definitiva, tratar de visibilizar y dar la palabra a los invisibles. Además, de trabajar contextos históricos haciendo hincapié en los procesos y situaciones de entendimiento y de convivencia pacífica, y no tanto, en los conflictos armados entre los pueblos o estados.
- Abordar contenidos geográficos que permitan incluir diversas áreas que tradicionalmente no se visibilizan en los currículos (África subsahariana, América central y del sur, el Magreb, Asia, etc.). Además, incidir en aspectos referidos a la demografía (inmigración, superpoblación, envejecimiento de la población, políticas demográficas...), política (tipo de régimen), religiosa, socio-económica (distribución de los recursos, el mundo del trabajo –trabajo infantil, derechos laborales-, deuda externa, dependencia económica, deslocalización industrial, globalización, economía sumergida... papel de la mujer...). Asimismo, presentar temáticas actuales desde una visión holística que interrelacione variables políticas, sociales, económicas, religiosas, etc.

Un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales exige una perspectiva multidisciplinar y transversal, por lo que requiere el desarrollo de contenidos históricos para conocer los rasgos de los movimientos migratorios a lo largo de la historia; de contenidos geográficos para identificar, localizar a los protagonistas y su contexto espacial; de contenidos económicos que contribuya a conocer los factores económicos que intervienen en los procesos migratorios; de contenidos culturales y políticos que impulsan las migraciones; de contenidos sociológicos para conocer las características de la población inmigrante, sus efectos en la sociedad de emisión y de acogida; y finalmente, contenidos filosóficos para dotar de referentes éticos y morales hacia las poblaciones culturalmente minoritarias (Liceras y Rodríguez, 2005).

Desde estos planteamientos se avanza a cohesionar lo local con lo global y el pasado con el presente. Pues bien, continuando con los mismos autores, resulta pertinente

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

tener en cuenta las siguientes apreciaciones para introducir en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia unos contenidos de signo intercultural (Liceras y Rodríguez, 2005):

- Las actitudes de intolerancia y de rechazo son, con frecuencia, manifestación del miedo y de ignorancia que se alimenta contra la inmigración. Un currículo intercultural debe incorporar conocimientos que aparten los prejuicios y los estereotipos.
- Profundizar en los cambios económicos y sociales acaecidos por la globalización, la migración y la diversidad cultural.
- Comprender el concepto de cultura supone abordar una sociedad multicultural.
- Reconocer la diferencia posibilita aprender otras formas de vida, otros orígenes, otras costumbres y otras historias.
- Identificar la naturaleza de los conflictos interculturales, puede ayudar a tratar de solucionarlos.

La alternativa pasa por el diseño de un currículo desde planteamientos del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales. Es evidente que los problemas de nuestra sociedad exigen de la institución escolar otro tipo de respuesta a la tradicional porque los resultados de esta última son francamente frustrantes. A modo de ejemplo, García Pérez y De Alba (2005) cuestionan los siguientes planteamientos: ¿cómo es posible que en una sociedad en la que el poder adopta múltiples modalidades y en la que el pensamiento único impera, los centros educativos siguen manteniendo una pretendida neutralidad, sin asumir el compromiso de educar para un mundo diferente?; ¿cómo es posible que una sociedad con una grave crisis ambiental no trate con profundidad dichos problemas y se aborden como contenidos secundarios?

Nuestra propuesta pasa por la inclusión de organizar un currículo entorno a problemas sociales que vertebren y posibiliten conocimientos escolares conectados con la cotidianidad y con la realidad para que el alumnado aprenda a desenvolverse en ella. Asumimos, la necesidad de implementar un currículo organizado alrededor de problemas socioambientales relevantes, como indican García Pérez y De Alba (2005), definidos desde tres perspectivas: una sistémica y compleja que se traduce en abordar los problemas a partir de varias posibilidades; una perspectiva constructivista, que posibilita interrogarse acerca del conocimiento e ir reconstruirlo en la interacción, y finalmente, una perspectiva social crítica para el tratamiento de los problemas objeto de estudio.

Los contenidos interculturales pueden ser estructurados a modo de organizadores curriculares caracterizados por ser relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que se integran en el currículo ordinario. La idea es conseguir una vinculación entre el conocimiento escolar y el conocimiento para la vida. Sin duda, la multiculturalidad ofrece trabajar problemáticas actuales, relevantes y significativas acerca de la inmigración, la convivencia, el choque cultural, la segregación social, etc.

Los temas generan controversia social posibilitan al alumnado a activar sus propias ideas y *“desarrollar unas capacidades llamadas de orden superior ya que se trata de trabajar realidades sociales que son reales para ellos, sobre las que tienen información porque las han visto o probablemente, la han vivido y por ello pueden ser*

críticos con las causas, buscar soluciones imaginativas para conseguir alternativas a los problemas que generan” (Oller, 1999, p. 124). En definitiva, son capaces de interpretar, analizar la información, aprender a pensar. Además, el tratamiento de problemas sociales posee un componente ético donde se aprecia la confrontación de intereses propios y sociales que *“incorpora la duda y la contradicción respecto de los argumentos presentados, tanto propios como ajenos” (Oller, 1999, p. 129).*

4.3.3. Las actividades en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Plantear actividades interculturales con el objetivo de favorecer actitudes positivas hacia la diversidad cultural en el aula entraña el compromiso del profesorado para su puesta en práctica de forma activa y continuada para evitar que dichas actividades no se conviertan en situaciones anecdóticas y puntuales.

Reyzábal y Sanz (1995, p. 31) recomiendan que para trabajar actividades interculturales es preciso provocar situaciones en las que el alumno pueda:

- Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.
- Debatar libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.
- Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.
- Saber defender la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

Por su parte, Rojas (2003) sugiere que las actividades interculturales se traten desde tres perspectivas distintas:

- *Introducción de los contenidos interculturales desde una perspectiva de transversalidad:* incorporados en las unidades didácticas y adaptadas a las diferentes áreas curriculares.
- *Actividades para las relaciones grupales:* dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. Para comenzar a hablar de tolerancia y respeto, es necesario fomentar el respeto por uno mismo y el saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás.
- El uso de *estrategias sociomorales y estrategias socioafectivas* en la educación en valores. El objetivo de las primeras es que los alumnos tomen conciencia de sus propios valores, para reflexionar y profundizar en ellos. Como ejemplos: clarificación de valores, dilemas morales, resolución de conflictos o lectura de imágenes. El planteamiento de las estrategias socioafectivas es el de considerar que para provocar un cambio de actitudes en los alumnos, es necesario que éstos “vivan y sientan” situaciones de discriminación, situándose en el lugar del *otro*.

La producción bibliográfica para trabajar contenidos multi e interculturales en el aula y los centros educativos ha aumentado en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. En 1992 el MEC editó las Cajas Rojas de los Temas Transversales unas propuestas sobre Educación Intercultural que aparecen integradas en la Educación

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

para la Paz. En este referido material las actividades propuestas las organiza en dos partes diferenciadas:

- a) Actividades que implican a todo el centro como la realización de campañas de solidaridad, correspondencia interescolar e intercambios y juegos cooperativos.
- b) Actividades que se desarrollan dentro del aula a través de las unidades didácticas. Basándose en la metodología socioafectiva sugiera la realización de estudios de casos, técnicas de clarificación de valores, análisis de conflictos, juegos de rol y juegos de simulación.

Reyzábal y Sanz (1995) para trabajar la educación en valores, apuestan por llevar a cabo actividades sobre dilemas morales, análisis crítico, coloquios a partir de textos, clarificación de valores y dramatizaciones o simulaciones de situaciones reales o ficticias.

Por su parte, Yus (1996) amplía las sugerencias anteriores para la educación en valores en actividades sobre comprensión crítica (diálogos a partir de un texto, confrontación y análisis de valores), clarificación de valores (diálogos clarificadores, hojas de valores, frases inacabadas...), ejercicios autoexpresivos (hojas de pensamiento, producciones), dilemas morales; actividades de autorregulación (autoobservación, autorrefuerzo...), debates o estrategias de modificación de conducta.

En esta línea, Hernando (1997) divide las actividades para trabajar la educación en valores, en tres tipos:

- a) Las actividades que se adaptan a cualquier asignatura del currículum. Partiendo de la idea de que no existen materias más idóneas que otras para desarrollar la educación en valores.
- b) Las actividades más adecuadas para trabajar en las sesiones de tutoría como aquellas de clarificación de valores, dilemas morales y juegos de simulación.
- c) Las actividades encaminadas para el conocimiento del grupo entre las que se destacan aquellas que favorecen la resolución de conflictos como base para ejercitar actitudes democráticas y tolerantes.

Asimismo, Pérez Serrano (1997) integra sus propuestas dentro del objetivo de una educación para la democracia y divididas en diversos bloques (Educación Moral, Educación para la Convivencia y la Tolerancia y Educación para la Paz). Para dichos apartados coincide con algunas actividades ya sugeridas por otros autores comentados, como la clarificación de valores, los dilemas morales, las hojas de valores, el *role playing* o la resolución de conflictos.

En virtud de estas apreciaciones, también Paniego y Llopis (1998) invitan a seleccionar actividades idóneas para educar a los alumnos en la solidaridad, a través de la práctica de la lectura (textos sobre prejuicios), juegos cooperativos, técnicas de comunicación, juegos de rol o tomas de decisiones consensuadas.

Todos los autores anteriormente referidos centran sus propuestas de trabajo en integrar la educación intercultural en la educación en valores, sin embargo, diferentes autores estiman que la Educación Intercultural posee suficiente entidad propia y relevancia para merecer ser considerada un eje transversal en sí mismo (Essomba, 1999;

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Arroyo, 2000). En este sentido, Jordán (1996) propone alternar en el aula estrategias sociomorales y estrategias socioafectivas. Dentro de las primeras sugiere, en la misma línea que los autores anteriores, la realización de clarificación de valores, comprensión crítica, discusión de dilemas morales y ejercicios de autorregulación y autocontrol.

Todas estas propuestas de actividades cobran sentido si promueven el desarrollo de la competencia intercultural, para lo cual, es preciso atendiendo a las recomendaciones de Sercu (2001) que garanticen: a) una visión real, representativa y actualizada de la sociedad intercultural, incluyendo aspectos problemáticos, negativos y positivos de otras culturas, así como, la supresión de juicios de valor que escondan prejuicios y estereotipos hacia ciertas culturas. Y finalmente, que contribuyan a la reflexión del alumnado acerca de su propia cultura invitando a adoptar otros puntos de vista e interpretaciones.

Sin duda, la importancia del profesorado para comprometerse con una educación intercultural es clave. Compromiso que pasa asimismo por implicarse en mejorar su propia ética personal (González Lucini, 2000). Este autor considera tres las formas de introducir los contenidos transversales en el aula:

- a) Integrar los contenidos de forma organizada y coherente dentro de las programaciones de las áreas curriculares, lo que debería ser una práctica habitual en las actividades del aula.
- b) Organizar situaciones especiales de aprendizaje relacionadas con los valores promovidos por los temas transversales, como la creación de una “Semana Intercultural”, con la intervención de toda la comunidad educativa. Es imprescindible que estas actividades no queden como “actuaciones fuera de contexto” sino que deben ser parte de un proceso continuo de los propósitos del centro educativo sobre educación en valores.
- c) La última propuesta es la más innovadora y la que supondría un giro más radical en los planteamientos educativos tradicionales de los docentes: organizar un área curricular en torno a un tema transversal. Por ejemplo, ir elaborando los contenidos del área de Historia desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades de ambos sexos, o desde la perspectiva de la educación intercultural.

Por su parte, Cid (2001) contemplan una serie de técnicas para favorecer actitudes positivas para trabajar la educación moral y en valores:

- Métodos de autoconocimiento y clarificación de valores.
- Estrategias para el desarrollo del juicio moral.
- Estrategias para el desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva social y empatía.
- Estrategias para la comprensión crítica de la realidad.
- Enseñanza de habilidades para el diálogo y la comunicación.
- Adquisición–aprendizaje de habilidades sociales.

Ahora bien, no se trata de escoger estas técnicas de forma arbitraria sino que Cid y otros (2001) destacan la necesidad de que el centro educativo reflexione sobre cómo su comunidad quiere y debe educar en valores, para que las técnicas referidas logren la máxima efectividad.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Siguiendo a Hernando (1997, p. 90) para que las estrategias interculturales tengan éxito, deben presentar las siguientes **características**:

- Deben estar basadas en el mayor respeto hacia el educando.
- Deben servir como base transformadora el clima del colegio y de la familia.
- Deben estar adaptadas a las características psicosociales de la persona.
- Debe incidir en la capacidad de conocimiento y razonamiento para que la persona sea capaz de discernir y promover el cambio en su conducta.

De las sugerencias realizadas por los autores anteriormente referidos, se observa que hay una serie de actividades que se sugieren de forma reiterada por su eficacia para fomentar la educación intercultural en el aula. Nos referimos en concreto a actividades de clarificación de valores, dilemas morales, juegos de rol... actividades que es preciso sean realizadas adaptándolas a la realidad concreta del alumnado al que va dirigido, así como, al tiempo y espacio disponible.

Asimismo, las actividades seleccionadas serán eficaces si se realizan siguiendo una planificación y participación adecuada desde la comunidad educativa. En este sentido, Sánchez Mesa (2002) contempla que los centros educativos deben cumplir una serie de premisas para poder introducir estas estrategias y actividades interculturales de forma óptima formando parte de la dinámica del centro:

- Comenzar a trabajar educación intercultural desde la etapa de Educación Infantil.
- Implicación activa de todo el profesorado en la elaboración y desarrollo de estas actividades.
- Introducir las en las programaciones de aula, para que sea un trabajo continuo y permanente.
- Contar con el apoyo de los especialistas en Orientación, especialmente a través de la inclusión de estas actividades en el Plan de Acción Tutorial.
- Planificar acciones en las que intervenga toda la comunidad educativa.
- Necesidad del trabajo en equipo del profesorado para lograr la efectividad de las actividades, para lo que se necesitan espacios adecuados de reunión y encuentro.

La producción científica nos descubre un conjunto de actividades que posibilitan la visibilización de las minorías culturales para implementar en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se trata de estrategias que pivotan acerca del uso de la discusión y de los problemas sociales relevantes (Yuste y Oller, 2015). A continuación, se exponen los rasgos más destacables de algunas de estas estrategias:

1. *Clarificación de valores*: entraña la posibilidad de que el alumnado reflexione acerca de sus propios valores y creencias. El docente puede arbitrar actividades pre y post para averiguar si se han producido cambios.
2. *Dilemas morales*: estimulan el razonamiento moral a partir de la presentación de una historia que provoca un conflicto cognitivo. El alumnado debe optar por alguna de las soluciones aportadas, al tiempo que comprendan que existe más de una solución posible y respetable.
3. *Juegos de rol (role-playing)*: plantean la dramatización de una situación que suponga un conflicto de valores. Esta técnica, incorpora la posibilidad de vivenciarla la situación desde el punto de vista intelectual como afectivo. Por lo que ayuda a practicar la empatía, aunque no coincida necesariamente con las ideas propias. Tras la dramatización se organiza un debate para exponer las ideas que suscita el conflicto objeto de estudio.

4. *Técnicas de resolución de conflictos*: consisten en que el alumnado aprecie que el conflicto es algo consustancial a la vida y que, no necesariamente, tiene connotaciones negativas. Se pretende que adquieran habilidades para gestionar los conflictos desde la crítica constructiva y sin agresividad. Para su consecución, resulta acertado introducir actividades previas de escucha activa y diálogo.

Ahora bien, con ser relevantes estas estrategias, cabe recordar que todas estas técnicas señaladas desarrollan sus máximas potencialidades siempre que resulten significativos los contextos y las situaciones planteadas al alumnado.

4.3.4. Las estrategias metodológicas en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Toda elección de una propuesta metodológica en el ámbito educativo conlleva utilizar estrategias para la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Entendiendo por *estrategias de enseñanza* el conjunto de decisiones programadas (aspectos materiales, actividades...) con el fin de que el alumnado adquiera determinados conocimientos o habilidades (Pastor, 2005).

Es una realidad que nos encontramos con distintas estrategias de enseñanza y metodologías en las aulas y la razón de esta situación la encontramos en dos cuestiones claves, por un lado, en la concepción que tenga el docente sobre su alumnado y en cómo concibe el proceso de aprendizaje y, por otro, en cómo percibe el contenido de Ciencias Sociales, es decir, con qué finalidad orienta la enseñanza y el aprendizaje.

Lamentablemente, cabe señalar que la metodología más extendida en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Ciencias Sociales sigue siendo el modelo tradicional y expositivo que responde a una concepción técnica de la enseñanza (Benejam, 2004).

En este modelo metodológico el papel del profesorado se centra en la explicación del contenido planteado en el libro de texto, normalmente al hilo de la lectura del alumnado, este subraya el libro, realiza las actividades que en él se proponen, elabora un resumen y/o esquema, memoriza el conocimiento trabajado y se examina del mismo (Galindo 2001, 2004a).

En este paradigma educativo el profesorado se convierte en el protagonista fundamental del aula, siendo es quien decide qué enseñar, cuándo y cómo (aunque muy mediatizado por las editoriales de los libros de texto), así como, todo lo relacionado con el proceso de evaluación. En dicho planteamiento metodológico el alumnado posee un rol pasivo, limitándose a intervenir cuando es requerido por el profesorado, responde a las preguntas cuando se le indica, realiza las actividades que se plantean... En este proceso, la memoria es la principal herramienta intelectual que se utiliza, en detrimento del razonamiento, el debate y la discusión (Galindo, 2005).

El individualismo sigue siendo la práctica pedagógica más utilizada por los docentes. Cualquier aportación, proyecto se restringe al aula sin posibilitar compartir esas

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

experiencias didácticas con otros docentes. Se concibe la enseñanza como un reducto privado, cerrado y paralizante. En todo caso, los mecanismos de acción pedagógica se proyectan balcanizados, es decir, se organizan grupos reducidos de profesorado para realizar labores educativas conjuntas, sin conexión alguna con el resto de equipos docentes. Además, esta práctica, suele carecer de concreción y relación con el Proyecto Educativo de Centro.

Ante este panorama descrito que refleja la cotidianidad de muchas sesiones del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que permite un diagnóstico de la situación de partida desde el punto de vista metodológico, es hora de plantear una metodología más afín a las propuestas interculturales. Una metodología que supere los planteamientos tradicionales y expositivos y transformarla por una metodología basada en la teoría constructivista de Ausubel *et al.* (1986); la pedagogía de la autonomía de Freire (1997); los métodos interactivos de Quinquer (2004) y el aprendizaje cooperativo de Díaz Aguado (2003) y experiencial de Boud *et al.* (2011).

Creemos que un currículo intercultural debe ser una alternativa válida a todo el alumnado con independencia de su origen, étnia o condición socioeconómica. Concretamos nuestra propuesta metodológica basándonos en una serie de principios didácticos sugeridos por Galindo (2005):

Principio de significatividad: entraña relacionar los conocimientos previos del alumnado con aquellos nuevos que aprenderá. En este sentido, es importante que el docente repare si estos conocimientos previos se presentan como correctos, incorrectos o incompletos. Así como si existe disparidad entre el contexto escolar y familiar. Además, de intentar aunar el conocimiento académico con el experiencial. Solo así, el proceso de enseñanza y aprendizaje permitirá conocer, replantear y analizar la realidad cotidiana del alumnado para avanzar hacia otras realidades espaciales, temporales y culturales más lejanas al alumnado.

Principio de socialización e interactividad: permite contrastar las percepciones propias con las de otras personas, bien compañeras/os de otras culturas o de personas ajenas al contexto escolar. Implica desarrollar un aprendizaje en la convivencia.

Principio de participación: supone percibir al alumnado como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje tanto personal como académico. Dotar de protagonismo al discente bajo responsabilidades en aspectos curriculares, organizativos y de gestión del aula. Es decir, educar en la toma de decisiones colectivas que generen espacios democráticos.

Principio de diversidad: conlleva promover el análisis de situaciones socio-culturales diversas, la interpretación de diversas formas de conocimiento, de diversos recursos y fuentes de información y formas de organización. Asumiendo los diferentes ritmos de aprendizaje, expectativas, debilidades y potencialidades del alumnado.

Principio de funcionalidad: implica que el alumnado considere la utilidad del aprendizaje, que los conocimientos que se adquieren revierten fuera de su vida escolar. Porque solo se valora lo que se conoce y lo que se practica, circunstancia que implica acercarse a su realidad.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Todos estos principios en el marco de un currículo intercultural permiten introducir actividades con referentes espaciales, temporales y culturales diferentes, donde la significación, la socialización, la diversidad y la funcionalidad sirvan de guía de nuestra labor docente.

Por otra parte, en los presupuestos metodológicos interculturales resulta acertado plantear la **interdisciplinariedad** fundamentada en la contribución de cada disciplina para abordar el estudio de una misma cuestión o problema. Desde la lógica de un currículo integrado, se renuncia a trabajar las materias de forma estanca y rígida.

Entendemos que unas ciencias sociales integradas engloban disciplinas tan dispares como la geografía, historia, historia del arte y antropología, economía, sociología. Todas ellas contribuyen a acercarnos a métodos específicos, tales como:

- El método hipotético-deductivo, de la historia,
- el método de encuesta, de la sociología,
- el trabajo de campo, de la antropología,
- la técnica de la asamblea, de la política,
- el análisis del mundo artístico, del arte y
- la representación del espacio, de la geografía.

Esta interdisciplinariedad garantiza que enfoques complementarios alejados de mutilaciones en las distintas áreas de conocimiento. Si bien, no es nuestro objetivo desarrollar de forma pormenorizada cada uno de ellos. Creemos pertinente señalar de forma sintetizada, los métodos que permiten desarrollar, algunas de ellas, y a tal fin, escogemos la propuesta que realiza Pastor (2005):

Método hipotético-deductivo, de la historia

Este método pretende la comprensión de los procesos de cambio social de forma crítica a través del manejo de fuentes informativas. Se trata de que el alumnado apoyado en el discurso histórico de la generación precedente y de la actual pueda adoptar una actitud crítica ante los fenómenos sociales.

Atendiendo a los requerimientos de Zaragoza (cit. Pastor, 2005) el alumnado al enfrentarse a una investigación histórica debería seguir los siguientes pasos:

- conocimiento del estado actual de la cuestión: discurso o discursos dominantes sobre un tema determinado,
- planteamiento de una nueva cuestión, a partir de preocupaciones actuales, de los tópicos o estereotipos de nuestra cultura o de los intereses de los alumnos,
- formulación de una hipótesis
- análisis de las fuentes disponibles, crítica y selección de las mismas,
- formulación de una metodología de trabajo y trabajo con las fuentes y
- formulación de resultados.

Método de la encuesta, de la sociología

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

La encuesta es uno de los métodos de mayor utilización para recabar información directa de los participantes acerca de sus conocimientos, actitudes, opiniones, etc. La intencionalidad es que el alumnado sea consciente de la complejidad que entraña conseguir información de la realidad social.

El proceso de una encuesta pasa por cuatro etapas:

- Establecimiento de hipótesis y objetivos a conseguir.
- El diseño muestral, que implica decidir cuál va a ser la población participante: delimitación del tamaño de la muestra y selección del método de muestreo más apropiado.
- La elaboración del cuestionario, cuyo diseño debe hacer referencia al contenido, tipo, secuencia y contraste de preguntas, así como la representatividad de las mismas.
- La recogida efectiva de los datos.
- La interpretación de los resultados obtenidos que confirmarán o refutarán las hipótesis planteadas, estableciendo unas conclusiones finales.

El trabajo de campo, de la antropología

Para introducirnos en la antropología (la ciencia que estudia al hombre y sus distintas culturas) se necesita recoger datos de múltiples aspectos, entre los cuales destacan tres: datos sociológicos, datos ergológicos y animalología. Entre los datos sociológicos, se encontrarán la recogida de datos sobre: la familia: el matrimonio (cortejo, noviazgo, boda), la familia nuclear, el parentesco y la parentela; la estructura social; el ciclo vital, el ciclo diario (sucesión de actividades ordinarias de un día típico); el orden social; las etiquetas y reglas de hospitalidad; el trabajo y la propiedad.

Entre los datos ergológicos, podemos citar: técnicas de adquisición: recolección, caza, ganadería, animales de corral, agricultura, minería; técnicas de consumo: alimentación, bebida, vestido, higiene y adorno, vivienda, construcción; técnicas de transformación y fabricación: cantería, fundición, forja, cestería, tejidos, cordelería, piel, pelo y lana, cerámica, otras industrias; técnicas del cuerpo: posturas, gestos y actitudes, vida sexual y técnicas de transporte: humano, animal, tracción mecánica, navegación, vías de comunicación, medios de comunicación, servicios de comunicación y transporte.

Y finalmente, entre los datos de animalología, encontramos los siguientes: bellas artes: artes mayores de carácter popular, música, danza, literatura oral, fiestas y ferias; ciencias: matemáticas (sistemas de medir, sistemas de pesar), herbolario aplicado a la medicina, medicina popular; creencias: prácticas, rituales en relación con la agricultura, caza, pesca, ganadería y animales domésticos; alimentos y bebidas; fuerzas- fenómenos de la naturaleza, fuego, agua; árboles y plantas; astros; accidentes geográficos; ciclo vital: embarazo, parto, crianza, pubertad, noviazgo, casamiento, vejez, muerte, y otros: sueños, el más allá, buena suerte, hechiceros, magos, curanderos, manifestaciones religiosas, festividades, religión y sociedad.

En definitiva, se trata de reconstruir la vida cultural y social de un determinado colectivo. Y, además, que posibilite una reflexión acerca de los distintos referentes culturales.

La asamblea, de la política

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Su desarrollo exige la aceptación de una serie de reglas de funcionamiento que permite dotar al alumnado de una participación activa en la toma de decisiones colectivas y de resolución de conflictos. La asamblea es el espacio para su consecución y el diálogo el instrumento básico para su aplicación.

Es por ello, que la clave de este método se encuentra en lograr una armonización entre los intereses individuales y colectivos en aras de una buena convivencia para todos.

Todos estos métodos expuestos refuerzan la idea de unas ciencias sociales con clara orientación interdisciplinar, donde los diferentes contenidos y métodos aplicados sirvan para presentarse de forma global e integral. Recordemos que la Escuela de los Annales, con sus máximos exponentes al frente, como Bloch, Febvre, Braudel, ya abogaron por unas ciencias sociales con múltiples enfoques para observar, conocer e interpretar la realidad.

Esta perspectiva interdisciplinar entraña la asimilación y plasmación de las distintas dimensiones temporales como: espacialidad, temporalidad, causalidad, intencionalidad, cambio y permanencia, así como, conflicto y consenso. Y además, ciertamente, la comprensión de todas estas dimensiones propias de las ciencias sociales nos aproximan a explicar la realidad de manera interrelacionada para buscar las causas y las consecuencias.

Ahora bien, entendemos que esta interdisciplinariedad con ser indispensable, puede aún verse superada con la denominada **transversalidad**, que supone vertebrar las distintas disciplinas entorno a contenidos comunes. Esta modalidad no resulta novedosa, recordemos que con la implantación de la LOGSE (1990) aparecieron los denominados temas transversales desarrollados en distintas disciplinas. Surgen temáticas relacionadas con la Educación Moral y Cívica, la Educación Sexual, Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación para el Consumidor, etc. En la actualidad, esta transversalidad ha quedado identificada con la educación en valores.

En aras de apuntar un mayor nivel de concreción de las credenciales transversales que venimos defendiendo, se presentan los rasgos definitorios de dicha transversalidad, que a juicio de Oller y Pagès (1999, p. 123), serían los siguientes:

1. Se relacionan con diversas temáticas que se abordan durante toda la enseñanza obligatoria.
2. Se presentan con amplias perspectivas y abiertas, más allá de la intencionalidad de determinadas áreas curriculares. La idea es el logro de una formación integral del alumnado.
3. Plantean situaciones pedagógicas que recogen problemáticas sociales.
4. Instrumentalizan el desarrollo actitudinal y moral en el alumnado para que pueda actuar reflexivamente ante los problemas que tiene planteados la humanidad.

En cualquier caso, contemplamos cómo muchas de las temáticas asociadas a un tratamiento transversal quedan explicitadas en las programaciones docentes de nuestros centros, sin apenas aplicación práctica o en el mejor de los casos, relegadas al final del programa curricular. Morin (2000) clarifica esta situación denunciando que, por un lado existe una falta de adecuación cada vez más profunda entre nuestros saberes encasillados

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

en disciplinas, y por otro lado, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, multidimensionales, transversales, globales y planetarios.

Conscientes de esta realidad, ciertamente, es manifiesto el riesgo que el tratamiento de la multiculturalidad puede ocasionar si ésta no se inserta en un marco adecuado de referencia en relación al conocimiento escolar (García Pérez y De Alba, 2005).

Estos mismos autores señalan la necesidad de integrar en los organizadores curriculares o unidades formativas, lo que denominan “archivo didáctico”, conformados por las actividades planteadas para desarrollar la temática, objeto de estudio, el análisis de las experiencias de los protagonistas implicados (alumnado, docentes, familias), así como, ejemplos de tratamiento didáctico de las mismas temáticas en otros proyectos. Con todo, estas iniciativas metodológicas encuentran serias dificultades en su implementación por parte de la comunidad educativa. Por un lado, no olvidemos, la resistencia de numeroso profesorado a desarrollar metodologías centradas en la investigación del alumnado. Resulta más fácil y cómodo continuar con planteamientos al uso basados en una compacta exposición de los contenidos previstos y en una rápida y organizada selección y realización de actividades.

Por otra parte, el alumnado puede advertir resistencias para asimilar las estrategias y técnicas de trabajo propias de una metodología basada en la resolución de problemas. Finalmente, se suman otros obstáculos relacionados con la propia organización escolar (horarios, rutinas escolares, presión de las familias, administración en el cumplimiento de programas, etc.) no ayuda a practicar esta metodología.

En definitiva, una metodología plausible para asumir en las aulas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia la interculturalidad requiere de un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes que atienda a las siguientes directrices (Falantes, 2010):

- * Tomar en cuenta el bagaje experiencial y cultural del alumnado que generen dinámicas de sociabilidad y afectividad (enfoque socioafectivo). Se trata de valorar lo experiencial y lo afectivo como formas también de conocimiento.
- * Planificar estrategias diversas y múltiples para atender a la diversidad del alumnado. Ello requiere la utilización de diversos materiales y actividades de enseñanza y aprendizaje, la flexibilidad organizativa de espacios y tiempos, así como, el desarrollo de métodos de interacción y cooperación.
- * La creación de espacios comunes para la construcción de la diversidad cultural y la interculturalidad.
- * La conexión entre la comunidad educativa y los agentes sociales.

La implementación de metodologías activas sustentadas en la utilización de las TIC puede convertirse en un revulsivo para promover un cambio en la forma de enseñar y de aprender. Encontramos algunos ejemplos, con el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas o “la clase al revés” (the flipped classroom) que ofrecen un gran potencial para conseguir estos propósitos. A continuación, referimos brevemente las bondades didácticas de cada uno de ellos:

1. Aprendizaje Basado en Proyectos: el trabajo desarrollado implica la construcción de un producto. A partir de la idea del aprendizaje por descubrimiento se

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

concibe una enseñanza anclada en la realidad. Este método ofrece numerosas ventajas, tales como (Pastor, 2005):

- Favorece el desarrollo de estrategias globalizadoras de los contenidos curriculares
- Facilita el aprendizaje autónomo, desde su experiencia trata de buscar por sí mismo relaciones a sus necesidades y la información para complementarlas.
- Respeta el ritmo individual de cada alumno, ya que permite que trabaje en función de sus posibilidades e intereses
- Promueve la motivación porque siente que sabe algo que puede aprender y se ve favorecido por los trabajos en grupo y el aprendizaje cooperativo.
- Facilita que se estrene en la solución de problemas y que los aplique a otros contextos.
- Permite aprender conceptos, procedimientos y actitudes
- Favorece el trabajo interdisciplinar, integrando conocimientos de diferentes áreas.
- Potencia la implicación en el aula.
- Integra el trabajo en grupo por parte del alumno, como clases expositivas por un experto sobre el tema tratado.
- Evaluación continua y formativa. Lo que ha ido pasando en la clase, cómo han reflexionado y actuado.
- El profesor es un mediador del tratamiento de la información, la cual se busca dentro y fuera del aula.

Esta propuesta metodológica consta de cinco fases (Pastor, 2005):

- Consideración de alguna experiencia actual y real del alumno en el ámbito de su vida familiar o social.
- Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
- Recogida de información y búsqueda de soluciones viables.
- Formulación de la hipótesis de solución.
- Comprobación de la hipótesis tras su aplicación que derivará a la reflexión acerca del trabajo realizado.

2. Aprendizaje Basado en Problemas: el trabajo se orienta hacia la resolución de un interrogante, una curiosidad, duda o incertidumbre acerca de un aspecto social. Consta de tres fases:

1. Planteamiento del problema a resolver
2. Investigación para responder al interrogante objeto de estudio
3. Conclusiones de la investigación

Claramente, esta metodología se sustenta en un aprendizaje por indagación que posibilita respuestas al interrogante objeto de estudio. Se trata de buscar respuestas tanto a las preguntas formuladas por el docente como por el propio alumnado. En todo caso, el docente debe intentar que su alumnado sea autónomo para formular buenas preguntas.

3. “La clase al revés” (the flipped classroom): contempla la posibilidad de que el alumnado prepara preguntas y/ o realiza un resumen acerca de una determinada temática tras haber visionado en casa al profesorado a través de una plataforma digital

(“píldoras informativas” cortas, a través de vídeos subidos en You Tube, por ejemplo). Tras revisar y resolver las preguntas formuladas en clase. El alumnado se enfrenta a la ejecución de una tarea o un proyecto.

En cualquier caso, sea cual sea la elección de la propuesta metodológica, el fin último que se persigue es la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado para conseguir conocimientos y habilidades. Y ello ocasiona, necesariamente que la metodología propuesta se adapte a las características reales del contexto en el que se implementa.

4.3.5. Los recursos y materiales didácticos en el currículo intercultural de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Los recursos y materiales didácticos conforman uno de los elementos clave en la implementación de un currículo intercultural. Ellos condicionan y explicitan qué se pretende enseñar y con qué intención. En nuestro caso, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia estos materiales didácticos adquieren un peso relevante por la propia naturaleza social de dicha disciplina.

De forma habitual los materiales didácticos que siguen imperando en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia son fundamentalmente el libro de texto, la pizarra y el cuaderno del alumnado, y de forma coyuntural se añade alguna lámina mural (mapa), algún vídeo o diapositivas.

Son numerosas las investigaciones que denuncian el tratamiento de ciertas realidades sociales y culturales sesgadas, estereotipadas y distorsionadas en los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Al tiempo, que se magnifica la cultura mayoritaria, desde posiciones autocomplacientes y acríticas. Por lo que, una numerosa producción bibliográfica de libros de texto concluye que el enfoque otorgado a ciertos contenidos no se aviene a los principios interculturales, entre los que destacamos los trabajos de Calvo (1989), Alegret (1993), de García y Granados (1998) o del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). A modo de ejemplo, este último se percataba que los manuales escolares están plagados de sesgos, estereotipos y prejuicios. Estos autores señalan la baja calidad de muchos de estos materiales. En concreto denuncian las siguientes realidades: a) la invisibilidad de la etnia gitana; b) el "nacionalismo españolista vergonzante" que una visión plurinacional del Estado español, y c) la asunción de posturas alarmistas y xenóforas respecto a la inmigración.

Esta realidad, no obstante, puede subsanarse. A tal fin, a propuesta de Aguado (2003) se apuntan una serie de criterios para seleccionar, elaborar y utilizar materiales coherentes con la perspectiva intercultural:

1. Que reflejen de manera coherente y completa la diversidad cultural presente en la sociedad. Donde las tradiciones y costumbres de los grupos culturalmente minoritarios expresen significados reales y no estereotipados.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

2. Que los acontecimientos y los personajes relevantes de los colectivos culturales se presenten de forma positiva y activa, valorando su contribución a la sociedad de origen y de acogida.

En definitiva, según esta misma autora, los materiales didácticos seleccionados deben garantizar una respuesta adecuada a la diversidad cultural presente en el centro, reflexionando acerca de las imágenes y valoraciones que presenta acerca de esta diversidad cultural. Considerando si los materiales seleccionados ofrecen una respuesta adecuada a las experiencias, los contextos y las expectativas de cada uno de nuestros discentes. Este celo permitirá que el alumnado se sienta valorado y estimado desde el currículo de Ciencias Sociales.

En este sentido, para el desarrollo de un currículo intercultural, se puede recurrir a cuatro elementos (Galindo, 2005):

1. *El entorno*: resulta un componente eficaz puesto que se puede utilizar en una triple perspectiva: a) como fuente para aportar temas significativos y funcionales para el alumnado; b) para avanzar hacia el conocimiento de otros contextos espaciales; y c) como escenario para analizar, concretar y experimentar contenidos, fundamentalmente, aquellos procedimentales y actitudinales.

2. *Los planteamientos y visiones culturales del alumnado*: posibilitan conocer, clarificar e interpretar las diferentes perspectivas que posee el alumnado, sirviendo de referentes para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. *Internet*: puede servir de medio para la aplicación de actividades interculturales. Son abundantes las páginas web que proponen y comparten proyectos, experiencias y reflexiones para la enseñanza de nuestra área.

4. *Los medios de comunicación*: suponen una herramienta básica para conocer, interpretar y analizar la actualidad. El docente de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede ayudar a descifrar desde los distintos medios de comunicación (televisión, prensa, radio, etc.) los tópicos, estereotipos, prejuicios presentes en algunas temáticas. Y ofrecer espacios de reflexión acerca de las consecuencias que suponen estos estados de opinión intencionados.

Por su parte, Esteve (2010) señala que cualquier material didáctico con un enfoque intercultural debe contemplar a nivel curricular y a nivel metodológico los siguientes requisitos:

- Estar integrado en un currículo que permita abordar contenidos desde diferentes perspectivas culturales. Por lo que los contenidos se perciben como componentes dinámicos, susceptibles de cambios y no generalizadores y estáticos.
- Implementar una metodología basada en: aprovechar los referentes culturales y la experiencia de vida del alumnado; diversificar las actividades de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad cultural del alumnado; fomentar el aprendizaje cooperativo; y finalmente, fomentar la autoconciencia acerca de la propia cultura como de la ajena.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

Anteriormente, se ha señalado el recurso de Internet para conocer propuestas que desarrollan la enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural. A tal fin, se pueden consultar los trabajos de García Ruiz para Educación Primaria (1993) o para Secundaria de Rodríguez Rodríguez (1997); López Martínez (2002); Aguado (2003); Bartolomé y Cabrera (2007); Alonso (2010); Hernández y Rojo (2012); Castroviejo (2014); Pineda (2016).

Asimismo, el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) nos ofrece una visión panorámica de algunos de los recursos didácticos para promover la educación intercultural en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No sin antes recordar tres rasgos fundamentales que presentan los materiales didácticos en la actualidad para el tratamiento de la interculturalidad:

-La invisibilización de ciertos grupos culturales o su aproximación superficial y etnocéntrica en numerosos materiales (fundamentalmente en los libros de texto).

-Los materiales elaborados por grupos de trabajo alternativos de elaboración curricular (Cronos, Ínsula Barataria, etc.) o por ONG suelen ajustarse a los presupuestos interculturales.

Sin duda, el aprendizaje significativo se puede ver fomentado por la utilización de las TIC como recursos didácticos, circunstancia que induce a promover cambios metodológicos en la enseñanza de las ciencias sociales. Conscientes de que nuestro alumnado es nativo digital, se hace necesario incorporar las TIC como herramienta para buscar, seleccionar información, así como para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, son numerosas las herramientas digitales, destacando los blogs, las wikis, webquests, los podcasts, códigos QR de realidad aumentada, los marcadores sociales, los gestores de imágenes, etc. Sin duda, todas ellas fomentan el aprendizaje colaborativo y que permiten abordar la educación intercultural. Sin ánimo de dedicar exhaustivamente sus potencialidades, presentamos a continuación, algunas de las más relevantes.

Si nos centramos en los blogs o bitácoras, estos permiten a los docentes y alumnado crear y publicar contenidos, lo que contribuye a fomentar una escritura reflexiva y a la motivación. Se pueden proponer distintos tipos de blog: del profesor, del alumno, del centro, departamento, área, colectivo, etc.

Por su parte, las wikis permiten que varios usuarios generen conocimiento sobre un tema y diseñar actividades innovadoras. Tiene grandes potencialidades como portfolio puesto que se recogen trabajos como aportaciones personales.

En relación con los podcasts, destacamos que conllevan la utilización de archivos multimedia y suponen un gran potencial para desarrollar la comprensión auditiva o la producción oral y escrita.

En cuanto a las estrategias didácticas más conocidas, podemos señalar las siguientes: la caza del tesoro, las webquests y los proyectos telecolaborativos de aprendizaje. Respecto a la caza del tesoro, se trata de una hoja de trabajo o una página web con una serie de preguntas y una lista de enlaces donde los alumnos buscan las

respuestas. Al final, se incluye una pregunta general cuya respuesta no aparece directamente en los enlaces seleccionados y que exigen valorar lo aprendido. Tiene el inconveniente de que no permite la adquisición de demasiados aprendizajes, más allá de adquirir información. Sin embargo, las webquests son un recurso más rico en tanto que se propone una tarea para los estudiantes y un proceso para realizarla. Por tanto, no solo se recoge información, sino que se analiza, sintetiza, comprende, transforma, valora... Contiene una introducción, descripción de la tarea y del proceso para llevarla a cabo, la evaluación y la conclusión.

Respecto a los proyectos colaborativos se agrupan en tres bloques:

- a) Los intercambios interpersonales (con otros estudiantes, profesores, expertos en la materia). Destacan las aulas globales, la correspondencia escolar entre otros.
- b) La recolección y análisis de la información (creación de bases de datos, excursiones de campo virtuales, publicación electrónica).
- c) Los proyectos de resolución de problemas entre estudiantes de diferentes lugares. Entre ellos destacan la búsqueda de información, las actividades retroalimentadas por compañeros, creaciones secuenciales, simulaciones, proyectos de acción social...

Una vez expuestas las principales herramientas que podemos utilizar en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Seguidamente, nos ocupamos en ilustrar con algunos ejemplos concretos, recursos didácticos que podemos encontrar en la red, que a nuestro juicio, pueden resultar interesantes para promover la interculturalidad en la etapa de Educación Secundaria dentro del aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esta labor de selección que presentamos, hay que considerarla como una propuesta más dentro de la proliferación de recursos que encontramos en la red.

En nuestro caso concreto, todos los programas que vamos a presentar, a pesar de que, tienen algunos años, consideramos que siguen siendo un buen referente como recurso intercultural.

Xenofobia y racismo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El mundo actual (2.º ciclo). Varios autores. Editorial Popular/Jóvenes contra la intolerancia. Madrid, 1995. Se presenta estructurada en seis núcleos integrados por dieciocho unidades didácticas que tratan temáticas acerca de la diversidad cultural, la marginación, las relaciones población y recursos, etc.

Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Colectivo Amani. Editorial Popular/Comunidad de Madrid. Madrid, 1994. Se presentan variadas actividades para trabajar aspectos cognitivos y emocionales (estereotipos, prejuicios, etnocentrismo, etc.).

Trabajadores y trabajadoras más allá de las fronteras. Varios autores. Edit. Nau Llibres/CITMI-CITE CC.OO. Valencia, 1997. El material se compone de seis cuadernillos, dos teórico-documentales ("Aproximación a las nuevas migraciones: entre la inmigración y la cooperación al desarrollo" y "Movimientos migratorios hoy: aproximación a la sociología de las migraciones"), otros tres que conforman unidades didácticas ("Migraciones: una historia de la humanidad", "Migraciones: realidades y tópicos en los medios de comunicación escritos" y "Actuar contra el racismo: estrategias de intervención social"), y finalmente, un sexto cuadernillo de "Orientaciones metodológicas" para las actividades propuestas.

Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes

Díaz-Aguado y otros. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Ministerio de Educación y Cultura-Universidad Complutense. Madrid, 1996. Si bien no está diseñado específicamente como material intercultural, la propuesta de actividades que plantea permite trabajar la interculturalidad. Consta de cuatro volúmenes donde se explicitan unidades didácticas (el racismo, la intolerancia, el pueblo gitano, los inmigrantes y refugiados), así como, se concretan los instrumentos de evaluación para su aplicación.

Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en ESO. Varios autores. Asociación Secretariado General Gitano. Presenta una serie de unidades didácticas para trabajar el respeto a la diversidad cultural o la intolerancia ("¿Quién soy yo?" "¿Quién eres tú?" "¿Quiénes somos nosotros?" "Nuestras culturas"). Destacamos que al final de cada propuesta didáctica se incluye un epígrafe de responsabilidades compartidas.

De la tolerancia a la interculturalidad. Aranguren y Sáez. Ed. Anaya. Madrid, 1998. A partir de teorizar acerca de la didáctica intercultural y concretarla en la enseñanza de las ciencias sociales, se apuntan distintas actividades bajo la premisa que los autores denominan "desarme cultural en el aula".

Materiales para una educación antirracista. Grupo Eleuterio Quintanilla. Editorial Talasa. Madrid, 1996. Se presentan un conjunto de actividades que ayudan a detectar elementos racistas y sexistas en producciones literarias y escolares.

Meteco <<http://meteco.ugr.es/>>: portal de la Universidad de Granada, que, en su apartado destinado a "la cultura en la lengua" ofrece multitud de información sobre interculturalidad.

Observatorio Atrium Linguarum <<http://www.atriumlinguarum.org/>>: donde destacamos en la pestaña "Cajón de sastre" encontramos enlaces acerca de interculturalidad y materiales didácticos.

Centro Virtual Cervantes <<http://cvc.cervantes.es/debates/>>: que permite para compartir experiencias sobre interculturalidad.

Otros materiales han sido creados específicamente para el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, entre los que destacamos: **Unidad didáctica: Mirar el mundo, redescubrir Europa. La maleta intercultural** (Falantes, 2004); **Y nosotros ¿somos pobres?** (Call, Haro y Oller, 2015); recursos para visibilizar las minorías étnicas y culturales a través de la historia (Iturriaga, 2015, Yuste y Oller, 2015), el arte (Hernández Ríos, 2015), la canción (Martínez Zapata, 2015) o trabajar las desigualdades sociales y territoriales (García Manso, 2015). Por suerte, el listado de recursos no se agota en estas páginas, lo que corrobora la implicación de un numeroso profesorado con la educación intercultural.

En este sentido, conviene considerar por su relevancia la **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular**, que desarrolla un proyecto titulado "Por una escuela intercultural" con el objetivo de promover la creación de una "Red Estatal de Centros

Interculturales” para dejar constancia de la existencia de centros educativos que ya transitan por el camino de la educación intercultural.

En definitiva, la enseñanza de las ciencias sociales exige la utilización de gran variedad de recursos y materiales didácticos, así como diferentes fuentes de información que permitan trasladar distintos enfoques y perspectivas. Como afirma Galindo (2005, p. 339), estos recursos se pueden convertir en *“mediadores culturales básicos”* para conseguir, como apunta Báez (2011), poder desarrollar la facultad de *“aprender a pensar de nuevo”*.

4.4. Recapitulando: a modo de reflexión

El aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia convertida en un espacio poliédrico, nos introduce en un contexto alimentado por una encrucijada de culturas que garantice su conocimiento y reconocimiento. Como señalan Jiménez y Vilá (1999, p. 28): *“la diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”*. Porque *“aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor”* (Porrás, 1998, pp. 23-24).

Autores como Besalú (2000, 2010) o Jordán (2004) nos recuerdan que implementar una educación intercultural debería contemplar como máximas: un enfoque global; la cooperación entre las culturas; la valoración de las diferencias, pero fundamentalmente, de las similitudes; la concepción dinámica de las culturas; la aproximación crítica a las distintas culturas; el desarrollo de los principios de dialogidad entre culturas y de alteridad.

Y es que, la interculturalidad nos introduce en lo que Falantes (2010) denomina un **Proyecto Ético de Ciencias Sociales**, provisto de un espacio moral exigido por la relación con los otros. Donde *“tratar de leer hoy la dignidad y el respeto de todas las culturas, el derecho de la diferencia, la reconsideración del discurso de la etnicidad y la denuncia de todo tipo de discurso heterófobo, y, finalmente, la visión integrada de la emigración”* (p. 26).

Como venimos afirmando, la educación intercultural propicia un modelo educativo que parte del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural *“a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”* (Sales y García, 1997, p. 46).

Desde el convencimiento de que somos el resultado de muchas y diversas influencias culturales. La educación intercultural desde la óptica de las Ciencias Sociales, resulta deseable para una acción didáctica que persiga los siguientes objetivos:

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

1. Garantizar las condiciones de igualdad de oportunidades educativas para formar a ciudadanos críticos en la toma de decisiones acerca de prácticas sociales y culturales (Benhabib, 2000).
2. Valorar la diversidad cultural que evite incidir más en la diferencia que en la igualdad, de lo contrario, estamos condenados a la segregación y la discriminación (San Román, 1996).
3. Consenso de unos valores comunes que permitan desarrollar estrategias comunicativas, sociales y educativas a través del diálogo (Díaz-Aguado, 2003).
4. Denunciar prácticas sociales y educativas tanto individuales como colectivas que propician actitudes estereotipadas y prejuiciosas.
5. Implementación de competencias interculturales que favorezcan la flexibilidad y capacidad para vivir en sociedades multiculturales (Banks, 2002).
6. Desarrollar una identidad cultural abierta y cambiante que incorpore los elementos multiculturales del entorno más próximo.

De modo que el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede proyectarse como un espacio privilegiado para la negociación intercultural (Carbonell, 2005) que conciba la diversidad como *“como un hecho diferenciador, de origen natural o social, que exige respuestas educativas integradoras en forma de estilos y métodos de enseñanza- aprendizaje, capaces de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno/a. Este tipo de respuestas debe partir siempre de sus conocimientos y experiencias, y valorarse en función de los progresos que sobre ellas se logran”* (López y Zafra, 2003, p. 38).

Asumiendo que cualquier modelo de enseñanza y aprendizaje puede ser mejorable, se convierte en un reto indagar en procedimientos, estrategias y recursos adecuados para facilitar el acercamiento y la comprensión de la diversidad cultural desde el escenario que proporciona la enseñanza de las ciencias sociales. Porque como afirman Feliz y Ricoy (2002): *“la riqueza, que en su conjunto percibimos y vivenciamos con la diversidad desde la aceptación propia y ajena atendiendo a las diferencias individuales y sociales, posibilita la consolidación de la identidad personal y de los colectivos, a partir de las singulares y los rasgos comunes de las personas”* (p. 127).

Ya la propia naturaleza interdisciplinar del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia sugiere la complejidad de relaciones que confluyen en los hechos sociales, donde se integran múltiples soportes de conocimientos (historia, geografía, antropología, economía, política, psicología, sociología, etc.). Es por lo que los fenómenos sociales tienen múltiples prismas que conforman escenarios con unas especificidades históricas, políticas, económicas, culturales, sociales, etc.

El aula de Ciencias Sociales puede ser susceptible de un acercamiento a la diversidad cultural y para su operativización Touriñán (2013) nos distingue tres pasos:

1. *Descentración*: supone que el docente delimita sus referentes culturales (religión, institucional, profesional, ética, etc.) y toma distancia de ellos para derivar en una situación de relatividad cultural, donde se perciben las culturas como iguales, más allá de sus diferencias. Diferencias que responden a unos contextos ambientales, económicos, sociales y tecnológicos determinados.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

2. *Penetración en el sistema del otro*: que conlleva desarrollar la empatía con las personas con otros referentes culturales. Ello implica: a) tolerancia; b) descubrir marcos de referencia únicos; c) realizar observaciones partiendo del punto de vista del otro.
3. *Negociación-Mediación*: el docente posee un doble papel, por un lado, como negociador para facilitar el intercambio de distintos puntos de vista que supongan el reconocimiento del otro. Y, por otro lado, mediador entre el alumnado y la familia para facilitar una comunicación basada en el respeto.

Este proceso orienta hacia la propuesta intercultural, consustancial al contacto, la reciprocidad, el reconocimiento y el fortalecimiento del grupo y del individuo. Estos rasgos, a juicio del mismo autor, puede desarrollarse a través del respeto a la diversidad cultural, a las distintas estructuras de convivencia, a la defensa de una cultura transnacional que una lo local y global, así como, a la consideración de un “yo” multifacético y multicultural.

Todos estos planteamientos llevan al convencimiento de que el área de Ciencias Sociales puede ser un excelente catalizador para implementar el respeto y compromiso con la diversidad cultural. Y, en definitiva, nos permite enseñar a pensar, a valorar otras realidades, a analizar otras alternativas de solución a los problemas sociales. El conocimiento que aborda no es simple teoría y práctica, tiene su expresión en trabajar los hechos sociales en una posición crítica enmarcada en la ética y valores universales.

Por otra parte, citando a Casanova (2005), cualquier sistematización de una propuesta intercultural supone involucrar al profesorado, por lo que una formación actualizada resulta imprescindible. Unos docentes dispuestos a revisar los proyectos institucionales del centro para incorporar los objetivos y contenidos necesarios para adecuarse a su contexto. Unos docentes capaces de examinar los materiales curriculares adecuados a los principios interculturales. Y, en definitiva, unos docentes que apuestan por la implementación de un currículo intercultural.

Estas aspiraciones pueden alumbrarse con la ayuda de materiales adecuados. Recordemos, por ejemplo, la Guía Inter (Aguado, 2004) RedInter o Aula Intercultural. El portal de la educación intercultural (FETE-UGT), el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), del Ministerio de Educación y Ciencia, entre otros, que permiten proporcionar recursos y estrategias para implementar el enfoque intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cualquier caso, resulta notable el papel de liderazgo que juega el profesor en la construcción de una escuela intercultural, desde su práctica pedagógica basada en una buena formación, para promover un espacio de respeto y comunicación al otro, sea autóctono o inmigrante. Se trata de que dentro de sus posibilidades pueda contribuir a construir una escuela presidida por la igualdad y la cohesión social (Grant, 2009; Bradette, 2009). Percibiendo “*lo intercultural como una esperanza necesaria en educación*” (Aguado, 2005, p. 101).

Por otra parte, hemos ido desgranando a lo largo del epígrafe 3.3 la necesidad de avanzar hacia un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, pero en este punto, cabe preguntarse si la educación intercultural exige implementar propuestas educativas bajo la etiqueta de innovadoras. ¿Pero qué

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

entendemos por innovar? Innovar significa modificar algo con la pretensión de mejorar. Esta mejora, en nuestro caso, de la enseñanza, favorece el pensamiento complejo y reflexivo. Pero todo proceso de innovación está realizado por personas disconformes con su realidad escolar, de modo que, la introducción de cambios es inherente a la práctica docente (De la Calle, 2015).

Como afirman Miralles *et al.* (2012), es preciso consolidar equipos docentes innovadores para vincular la investigación científica a la práctica docente. Pero la realidad no siempre sigue este camino, la propia institución educativa suele ser reticente a modificaciones o limita cualquier alternativa. Aún hoy se critica, por parte de los docentes, cualquier nueva orientación en la selección de contenidos, en la metodología aplicada o los recursos utilizados si no siguen los parámetros de trabajar en silencio e individualmente.

Si toda innovación debe suponer una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, si reducimos los cambios en la práctica docente a introducir solo aspectos tecnológicos (las denominadas TIC) no estaremos contribuyendo a una apuesta por la innovación y mucho menos, al desarrollo de la educación intercultural. Entendemos que la interculturalidad desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia requiere por parte del docente un compromiso ético, una reflexión crítica, una negociación, creer sin matices en todo nuestro alumnado más allá de sus marcos culturales, sociales, económicos o académicos. Así como, la capacidad de adaptación a las nuevas realidades de los contextos sociales y de aula, ya que el hecho educativo, en sí no es un proceso rígido y ni estático en el tiempo.

Importan más los cambios cualitativos que los cuantitativos que podemos imprimir en el aula de Ciencias Sociales. Esta nueva perspectiva entraña cambios en los contenidos, en los procesos, en los modos de pensar y de hacer la educación.

Consideramos que la educación intercultural debe ser inherente a la carrera docente desde el compromiso y la responsabilidad del profesorado. Y consecuentemente, a las propuestas curriculares para garantizar un aprendizaje holístico e integral para el alumnado.

Donde las experiencias didácticas se impregnen de la cultural de la colaboración, del intercambio y respeto mutuo hacia la diversidad cultural y de compartir objetivos, procesos y experiencias para la mejora de la enseñanza. Y precisamente, son los centros educativos los encargados de actuar como motores de prácticas educativas interculturales aplicadas a contextos y realidades concretas.

La potenciación de un currículo intercultural en Ciencias Sociales, Geografía e Historia implica la aplicación de contenidos, actividades, estrategias metodológicas y recursos que promuevan aprendizajes funcionales y significativos que faciliten el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, del pensamiento crítico, de las estrategias del debate y de la reflexión compartida. El aula convertida en espacio de innovación, de creatividad, de investigación y de voluntad de formación tanto para el alumnado como para el profesorado.

Si la finalidad de las ciencias sociales es comprender el mundo en el que vivimos, la perspectiva intercultural viene acompañada de un cambio en la concepción de las

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

relaciones entre aprendizaje y enseñanza que se manifiestan en una sólida base para la mejora de los procesos educativos. Entendemos que la educación no es solo una buena idea, sino que puede y debe hacerse realidad desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Una idea y una realidad que se aprende, se recrea y se disfruta.

CAPÍTULO 4. La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva intercultural

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende sentar las bases de un diálogo cívico, basado en los elementos comunes que unen a miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias, para proporcionar el reconocimiento en el otro y en el diferente, incidiendo en aquellos aspectos que son comunes. Estos fines nos permiten transitar por un modelo didáctico basado en la planificación por competencias interculturales (cognitiva, afectiva y conductual), utilizando como núcleo temático curricular los movimientos migratorios; se considera que estos descubren, reflejan y sintetizan favorablemente la complejidad de nuestras sociedades dinámicas e interrelacionadas.

La intención que orienta esta investigación es el diseño y desarrollo de un programa que permita la mejora de la competencia intercultural del alumnado del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES Poeta Sánchez Medina de la pedanía murciana de Llano de Brujas. Este programa se planifica e implementa desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Con el mismo se pretende favorecer una educación integral basada en la igualdad de oportunidades y en la formación democrática y crítica. Estas mejoras se sustentan en la detección previa de necesidades reales del alumnado, de sus familias y del profesorado. Los resultados de la evaluación antes, durante y al finalizar el programa nos permitirán valorar su impacto y, por ende, los logros alcanzados.

El objetivo general del presente trabajo es *validar el programa de intervención intercultural desde el currículo de Geografía de 3.º de la ESO a través del modelo evaluativo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto)*. Las respuestas a este objetivo general se irán obteniendo teniendo en cuenta las cuatro etapas o fases del modelo CIPP. Cada una de estas fases o etapas evaluativas han quedado articuladas en varios objetivos específicos u operativos. Por otra parte, nos hemos planteado diferentes hipótesis de investigación, cuyas conjeturas se irán contrastando y que, evidentemente, complementarán la validez del programa.

Este capítulo queda sistematizado en dos apartados; el primero está destinado a formular a los objetivos específicos de la investigación, atendiendo a las cuatro etapas o fases evaluativas que permiten dar respuesta al objetivo general; el segundo apartado se destina al planteamiento de las hipótesis.

5.1. Objetivos específicos

Como ya hemos apuntado, los objetivos específicos (OE) de la investigación se han sistematizado según las cuatro etapas evaluativas del modelo CIPP, quedando planteados del modo siguiente:

Fase 1. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico (evaluación del contexto).

OE 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado).

OE 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo.

OE 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural.

OE 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural.

OE 1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural (docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

Fase 2. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada.

OE 2.1. Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado”.

Fase 3. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso.

OE 3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa.

Fase 4. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto. En concreto, se trata de obtener evidencia empírica de la aportación del programa de intervención intercultural al desarrollo y mejora de la competencia intercultural del alumnado participante.

OE 4.1. Valorar la viabilidad del programa.

OE 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.

OE 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

5.2. Hipótesis de la investigación

La presente investigación asume un conjunto de hipótesis que conectan con los objetivos específicos de esta tesis y que quedan vertebradas en torno a operativización de las dimensiones implicadas en cada uno de ellos. Con el fin de lograr la máxima claridad expositiva, las hipótesis se han sistematizado teniendo en cuenta, por un lado, las fases evaluativas y sus respectivos objetivos específicos y operativos al tiempo que cada uno de los instrumentos que nos han permitido obtener la información necesaria para el contraste de las hipótesis. Cabe destacar que no todos los objetivos específicos implican la formulación de hipótesis por tratarse de diseños cuantitativos descriptivos o

cualitativos; de aquí que solo se destaquen aquellas que se contemplan en sus respectivas fases, esto es, únicamente se formulan hipótesis en las fases de evaluación del contexto y del producto.

5.2.1. Fase de evaluación del contexto

En particular, para el establecimiento de las hipótesis de investigación vinculadas a esta primera etapa evaluativa (validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico), se han aplicado tres cuestionarios distintos a la comunidad educativa del centro (alumnado, profesorado y familias) con el fin de valorar su competencia intercultural. La intención ha sido obtener evidencia empírica de los logros, necesidades y problemas detectados por el alumnado, sus familias y el profesorado en relación al desarrollo de la competencia intercultural, que sienta las bases empíricas contextualizadas del programa de intervención intercultural desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (en adelante CCSS, G^a, H^a).

A modo ilustrativo, en la Tabla 29 se muestra la operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario del alumnado para cada uno de los objetivos específicos de esta fase evaluativa.

Tabla 29. Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario del alumnado (CIA) para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas
<i>Conocer la percepción del alumnado hacia las minorías culturales en el centro educativo</i>	1.Determinar la contribución de las compañeras/os culturalmente minoritarios al alumnado autóctono a su aprendizaje
	2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el Centro del alumnado autóctono
<i>Obtener evidencia de la percepción social del alumnado hacia la multiculturalidad</i>	3.Descubrir la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural
	4. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales
	5. Valorar la diversidad cultural en la sociedad
	6. Valorar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono
	7.Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
<i>Descubrir el compromiso educativo del alumnado con la educación intercultural</i>	8.Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
	9.Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
	10.Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a , H ^a
	11.Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono
	12.Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas
<i>Constatar la implicación del alumnado ante el encuentro intercultural</i>	13.Constatar la predilección en el origen de las compañeras/os y amigos/os del alumnado autóctono
	14. Descubrir las actitudes y habilidades interculturales
	15.Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad
	16.Valorar la utilización de las redes sociales con fines interculturales
	17.Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	18.Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante
	19.Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante
	20.Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante
	21.Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante

A continuación, formulamos las hipótesis de investigación (H) según las dimensiones que se han operativizado en cada objetivo específico.

1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje del alumnado autóctono.

H 1: Existen diferencias significativas entre la edad/curso del alumnado autóctono y la estimación que manifiestan hacia la contribución a su aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 2: Se manifiestan desigualdades relevantes entre el sexo del alumnado autóctono y la valoración que reflejan hacia la contribución a su aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios.

2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo del alumnado autóctono.

H 3: Se evidencian contrastes entre la edad/curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en el Centro.

H 4: Se manifiestan diferencias entre el sexo del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en el Centro.

3. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

H 5: Se reconocen disparidades entre la edad/curso y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

H 6: Se descubren contrastes entre el sexo y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 7: Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

H 8: Existen diferencias entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en relación a la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

4. Reconocer la disposición del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

H 9: Se manifiestan contrastes entre la edad/curso y la disposición del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

H 10: Se muestran desigualdades entre el sexo del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

H 11: Se constatan desigualdades entre la nacionalidad del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

H 12: Existen desemejanzas entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

5. Constatar la estimación de las minorías culturales en la sociedad.

H 13: Se reconocen disparidades entre la edad/curso y la opinión del alumnado ante las minorías culturales existentes en la sociedad.

H 14: Se descubren contrastes entre el sexo y la opinión del alumnado acerca de las minorías culturales presentes en la sociedad.

H 15: Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la opinión del alumnado sobre presencia de minorías culturales en la sociedad.

H 16: Existen diferencias entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en relación a la opinión del alumnado en relación con las minorías culturales existentes en la sociedad.

6. Valorar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono.

H 17: Se registran desigualdades entre la edad/curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

H 18: Se descubren disimilitudes entre el sexo del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

H 19: Se evidencian contrastes entre las nacionalidades del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

H 20: Se manifiestan diferencias entre el alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

7. Descubrir los estereotipos que posee el alumnado hacia determinados grupos culturales

H 21: Se manifiestan diferencias entre la edad/curso del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

H 22: Se evidencian disparidades entre el sexo del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

H 23: Se identifican desigualdades entre la nacionalidad del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

H 24: Se constatan contrastes entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en relación con los estereotipos de determinados grupos culturales.

8. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 25: Existen diferencias significativas entre la edad/curso del alumnado participante y la estimación que manifiestan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 26: Se manifiestan desigualdades relevantes entre el sexo del alumnado y la valoración que reflejan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 27: Se constatan disparidades significativas entre la nacionalidad del alumnado y la valoración que evidencian hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 28: Se evidencian desemejanzas significativas entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en la estimación que manifiestan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

9. Constatar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 29: Se constatan disimilitudes entre la edad/curso del alumnado y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 30: Se reconocen desemejanzas entre el sexo del alumnado y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 31: Se registran desigualdades entre las nacionalidades y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 32: Existen contrastes entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante respecto a su predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

10. Estimar si el área de CCSS, G^a e H^a debe contribuir a la implementación de un currículo intercultural.

H 33: Se manifiestan diferencias entre la edad/curso del alumnado y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

H 34: Se evidencian disparidades entre el sexo del alumnado y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

H 35: Se identifican desigualdades entre la nacionalidad del alumnado la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

H 36: Se constatan contrastes entre el alumnado autóctono y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

11. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono

H 37: Se identifican diferencias entre la edad/curso del alumnado autóctono y el conocimiento de aspectos identificativos de las minorías culturales más representadas en el centro escolar.

H 38: Se descubren desemejanzas entre el sexo del alumnado autóctono y el conocimiento de aspectos identificativos de las minorías culturales más representadas en el centro escolar.

12. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante.

H 39: Se constatan desigualdades entre la edad/curso del alumnado de origen inmigrante y su conocimiento acerca de algunos aspectos culturales de su país de origen y de España.

H 40: Se reflejan disparidades entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y su conocimiento acerca de algunos aspectos culturales de su país de origen y de España.

H 41: Se descubren desemejanzas entre las nacionalidades del alumnado de origen inmigrante y su conocimiento acerca de algunos aspectos culturales de su país de origen y de España.

13. Constatar la predilección en el origen de las compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono.

H 42: Se reconocen disparidades entre la edad/curso y la opinión del alumnado ante la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os.

H 43: Se descubren contrastes entre el sexo y la opinión del alumnado acerca de la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os.

14. Descubrir las actitudes y habilidades interculturales.

H 44: Se registran desigualdades entre la edad/curso del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

H 45: Se descubren disimilitudes entre el sexo del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

H 46: Se evidencian contrastes entre las nacionalidades del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

H 47: Se manifiestan diferencias entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante respecto a sus actitudes y habilidades interculturales.

15. Estimar el nivel de compromiso social y de solidaridad

H 46: Se constatan disimilitudes entre la edad/curso del alumnado y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

H 47: Se reconocen desemejanzas entre el sexo del alumnado y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 48: Se registran desigualdades entre las nacionalidades y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

H 49: Existen contrastes entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante respecto a su disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

16. Valorar la utilización de las redes sociales con fines interculturales.

H 50: Existen desemejanzas entre la edad/curso del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

H 51: Se registran diferencias entre el sexo del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

H 52: Se evidencian disimilitudes entre la nacionalidad del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

H 53: Se manifiestan contrastes entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante en torno a la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

17. Conocer la identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante.

H 54: Existen disimilitudes entre la edad/curso del alumnado del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

H 55: Se manifiestan disparidades entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

H 56: Se evidencian diferencias entre las distintas nacionalidades del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

18. Reconocer la identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante.

H 57: Se reflejan diferencias entre la edad/curso del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

H 58: Se reflejan disparidades entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

H 59: Se descubren desemejanzas entre las nacionalidades del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

19. Estimar el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.

H 60: Existen desigualdades entre la edad/curso del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

H 61: Se manifiestan diferencias entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

H 62: De evidencian disparidades entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

20. Valorar las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 63: Se identifican diferencias entre la edad/curso del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

H 64: Se descubren desigualdades entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

H 65: Se constatan disimilitudes entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

21. *Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.*

H 66: Se evidencian contrastes entre la edad/curso del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

H 67: Se manifiestan diferencias entre el sexo del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

H 68: Existen diferencias entre la nacionalidad del alumnado inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

El objetivo de conocer y contrastar la valoración del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en torno a la diversidad cultural en el ámbito académico y en la sociedad en general nos permite, en primer lugar, la posibilidad de constatar el nivel de competencia intercultural de estos participantes. Y en segundo lugar, obtener evidencia empírica de las necesidades y problemas detectados por el profesorado acerca de la competencia intercultural con la finalidad de justificar un programa de intervención intercultural desde el currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En la Tabla 30 se explicitan los objetivos específicos con su correspondiente operativización de las dimensiones implicadas.

Tabla 30. *Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario del profesorado (CIP), para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas
<i>Conocer la percepción del profesorado hacia las minorías culturales en el centro educativo</i>	1. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica
	2. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
	3. Identificar la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro
	4. Constatar la percepción del alumnado

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas	
		culturalmente minoritario hacia el Centro
		5. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el contexto educativo
		6. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico
<i>Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por el profesorado</i>		7. Valorar la diversidad cultural en la sociedad
<i>Descubrir el compromiso educativo del profesorado con la educación intercultural</i>	<i>Percepción hacia la educación intercultural en el sistema educativo</i>	8. Conocer la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales
		9. Identificar la concepción acerca de la educación intercultural
		10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural
	<i>Las prácticas profesionales interculturales</i>	11. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
		12. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural
		13. Identificar el estilo de enseñanza
		14. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario
		15. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural
		16. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas	
	<i>Competencias en educación intercultural</i>	17. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural
		18. Conocer el tipo de formación en educación intercultural
	<i>Percepción de la interacción profesorado-alumnado</i>	19. Descubrir el prototipo de alumnado ideal
		20. Identificar el prototipo de profesorado ideal
	<i>Contribución del Centro a la educación intercultural</i>	21. Descubrir la contribución del centro a la educación intercultural

1. Descubrir la valoración hacia las minorías culturales en la actividad académica.

H 1: Se reconocen disparidades entre el sexo y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

H 2: Se descubren contrastes entre la edad y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

H 3: Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

H 4: Existen diferencias entre los años de experiencia docente en relación a la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

H 5: Se manifiestan contrastes entre la formación académica y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

2. Reconocer la contribución del alumnado culturalmente diverso al Centro.

H 6: Se manifiestan contrastes entre el sexo y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

H 7: Se muestran desigualdades entre la edad y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

H 8: Se constatan desigualdades entre la situación administrativa y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

H 9: Existen desemejanzas entre los años de experiencia y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

H 10: Se registran desigualdades entre la formación académica y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

3. Descubrir la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

H 11: Se muestran desigualdades entre el sexo y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

H 12: Existen desemejanzas entre la edad y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

H 13: Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

H 14: Se descubren disimilitudes entre los años de experiencia docente y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

H 15: Se registran desigualdades entre la formación académica y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

4. Identificar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

H 16: Existen contrastes entre el sexo y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

H 17: Existen diferencias significativas entre la edad y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

H 18: Se manifiestan desigualdades relevantes entre la situación administrativa y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

H 19: Se constatan disparidades significativas entre los años de experiencia y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

H 20: Se evidencian desemejanzas significativas entre la formación académica y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

5. Reconocer la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 21: Se reconocen disparidades entre el sexo y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 22: Se descubren contrastes entre la edad y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 23: Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 24: Existen diferencias entre los años de experiencia y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 25: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

6. Identificar las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

H 26: Se manifiestan contrastes el sexo y las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

H 27: Se muestran desigualdades entre la edad las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

H 28: Se constatan desigualdades entre la situación administrativa las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

H 29: Existen desemejanzas entre los años de experiencia docente las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

H 30: Se descubren disimilitudes entre la formación académica las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

7. Determinar la estimación de la diversidad cultural en la sociedad.

H 31: Se constatan disimilitudes entre el sexo y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

H 32: Se evidencian diferencias entre la edad y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

H 33: Se registran desigualdades entre la experiencia docente y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

H 34: Existen contrastes entre la situación administrativa y la valoración de la diversidad cultural.

H 35: Se manifiestan disimilitudes entre la formación académica y la valoración de la diversidad cultural.

8. Valorar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

H 36: Existen diferencias significativas entre el sexo y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

H 37: Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad sexo y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

H 38: Existen desemejanzas entre la situación administrativa sexo y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

H 39: Se manifiestan diferencias los años de experiencia docente sexo y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

H 40: Se evidencian disparidades entre la formación académica sexo y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

9. Constatar la concepción acerca de la educación intercultural

H 41: Se reconocen disparidades entre el sexo y la concepción de la educación intercultural.

H 42: Se descubren contrastes entre la edad y la concepción de la educación intercultural.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 43: Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la concepción de la educación intercultural.

H 44: Existen diferencias entre los años de experiencia docente y la concepción de la educación intercultural.

H 45: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la concepción de la educación intercultural.

10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural.

H 46: Se manifiestan contrastes entre el sexo y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

H 47: Se muestran desigualdades entre la edad y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

H 48: Se constatan desigualdades entre la situación administrativa y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

H 49: Existen desemejanzas entre los años de experiencia docente y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

H 50: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

11. Reconocer la preferencia por el tipo de agrupamiento.

H 51: Se registran desigualdades entre el sexo y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

H 52: Se descubren disimilitudes entre la edad y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

H 53: Se evidencian contrastes entre la situación administrativa y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

H 54: Se manifiestan diferencias entre los años de experiencia docente y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

H 55: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

12. Identificar el nivel de implementación del currículo intercultural.

H 56: Se reflejan desemejanzas entre el sexo y el grado de implementación del currículo intercultural.

H 57: Se plasman diferencias entre la edad y el grado de implementación del currículo intercultural.

H 58: Se evidencian disparidades entre la situación administrativa y el grado de implementación del currículo intercultural.

H 59: Se reflejan desemejanzas entre los años de experiencia docente y el grado de implementación del currículo intercultural.

H 60: Se plasman diferencias entre la formación académica y el grado de implementación del currículo intercultural.

13. Conocer el estilo de enseñanza.

H 61: Se manifiestan diferencias entre sexo y el estilo de enseñanza.

H 62: Se evidencian disparidades entre la edad y el estilo de enseñanza.

H 63: Se identifican desigualdades entre la situación administrativa y el estilo de enseñanza.

H 64: Se constatan contrastes entre los años de experiencia docente y el estilo de enseñanza.

H 65: Se evidencian disparidades entre la formación académica y el estilo de enseñanza.

14. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

H 66: Existen diferencias significativas entre el sexo y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

H 67: Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

H 68: Se constatan disparidades significativas entre la situación administrativa y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

H 69: Se evidencian desemejanzas significativas entre los años de experiencia docente y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

H 70: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

15. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural.

H 71: Se reflejan desemejanzas entre el sexo y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

H 72: Se plasman diferencias entre la edad y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

H 73: Se constatan disimilitudes entre la situación administrativa y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

H 74: Se reconocen desemejanzas entre los años de experiencia docente y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

H 75: Se registran desigualdades entre la formación académica y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

16. Identificar la necesidad de formación en educación intercultural.

H 76: Existen contrastes entre el sexo y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

H 77: Se evidencian disparidades entre la edad y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

H 78: Se reflejan desemejanzas entre la situación administrativa y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

H 79: Se plasman diferencias entre los años de experiencia docente y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

H 80: Se manifiestan diferencias entre la formación académica y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

17. Reconocer el nivel de competencia en educación intercultural.

H 81: Se evidencian disparidades entre el sexo y el nivel de competencia en educación intercultural.

H 82: Se identifican desigualdades entre la edad y el nivel de competencia en educación intercultural.

H 83: Se constatan contrastes entre la situación administrativa y el nivel de competencia en educación intercultural.

H 84: Se evidencian disparidades entre los años de experiencia docente y el nivel de competencia en educación intercultural.

H 85: Se reflejan desemejanzas entre la formación académica y el nivel de competencia en educación intercultural.

18. Descubrir el tipo de formación en educación intercultural.

H 86: Se plasman diferencias entre el sexo y el tipo de formación en educación intercultural.

H 87: Se identifican diferencias entre la edad sexo y el tipo de formación en educación intercultural.

H 88: Se descubren desemejanzas entre la situación administrativa sexo y el tipo de formación en educación intercultural.

H 89: Se identifican desigualdades entre los años de experiencia docente sexo y el tipo de formación en educación intercultural.

H 90: Se constatan contrastes entre la formación académica sexo y el tipo de formación en educación intercultural.

19. Identificar el prototipo de alumnado ideal.

H 91: Se evidencian disparidades entre el sexo y el prototipo de alumnado ideal.

H 92: Se reflejan desemejanzas entre la edad y el prototipo de alumnado ideal.

H 93: Se plasman diferencias entre la situación administrativa y el prototipo de alumnado ideal.

H 94: Se constatan desigualdades entre los años de experiencia docente y el prototipo de alumnado ideal.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 95: Se reflejan disparidades entre la formación académica y el prototipo de alumnado ideal.

20. Descubrir el prototipo de profesorado ideal.

H 96: Se descubren desemejanzas entre el sexo y el prototipo de profesorado ideal.

H 97: Se constatan contrastes entre la edad y el prototipo de profesorado ideal.

H 98: Se evidencian disparidades entre la situación administrativa y el prototipo de profesorado ideal.

H 99: Se reflejan desemejanzas entre los años de experiencia docente y el prototipo de profesorado ideal.

H 100 Se plasman diferencias entre la formación académica y el prototipo de profesorado ideal.

21. Valorar si el Centro está contribuyendo a la educación intercultural.

H 101: Se reconocen disparidades entre el sexo y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

H 102: Se descubren contrastes entre la edad y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

H 103: Se descubren desemejanzas entre la situación administrativa y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

H 104: Se constatan contrastes entre los años de experiencia docente y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

H 105: Se evidencian disparidades entre la formación académica y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

Por otra parte, la presente investigación obedece al objetivo de recabar información acerca de la competencia intercultural en las familias del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, se trata de conocer y contrastar la valoración de las familias del alumnado autóctono y de origen inmigrante de la ESO sobre la diversidad cultural en el ámbito académico y en la sociedad en general. Al tiempo que obtener evidencia empírica de las necesidades y problemas detectados por las familias del alumnado autóctono y de origen inmigrante en relación con el desarrollo de la competencia intercultural con el objetivo de justificar un programa de intervención intercultural desde el currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En la Tabla 31 se explicita la operativización de las dimensiones implicadas para el logro de los objetivos específicos a través del cuestionario dirigido a las familias del alumnado.

Tabla 31. *Operativización de las dimensiones implicadas en el cuestionario de las familias (CIF), para cada uno de los objetivos específicos (Fase evaluación del contexto).*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas
Conocer la percepción de las familias hacia las	1. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el Centro educativo
	2. Valorar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo

Objetivos específicos	Operativización de las dimensiones implicadas
<i>minorías culturales en el centro educativo</i>	3.Determinar la contribución de la diversidad cultural a la formación de sus hijos 4.Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo
<i>Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por las familias</i>	5.Valorar la diversidad cultural en la sociedad 6.Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
<i>Descubrir el compromiso educativo de las familias con la educación intercultural</i>	7. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales 8. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula 9. Descubrir la contribución del centro con la educación intercultural 10. Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a 11.Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias 12.Valorar las expectativas de las familias hacia el Centro educativo
<i>Constatar la implicación de las familias ante el encuentro intercultural</i>	13.Constatar la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija-o/s 14.Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias 15.Estimar el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos

1. Descubrir la percepción de la diversidad cultural en el Centro educativo.

H 1: Existen diferencias significativas entre el parentesco de los participantes y la estimación que manifiestan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 2: Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad de los participantes y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 3: Existen desemejanzas entre la nacionalidad de los participantes y la valoración que realizan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 4: Se manifiestan diferencias entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 5: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la visión que poseen de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 6: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la percepción que tienen de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

H 7: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la idea que manifiestan acerca de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

2. Valoración de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo.

H 8: Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 9: Se descubren contrastes entre la edad y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 10: Se registran desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 11: Existen diferencias entre el nivel de estudios de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 12: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 13: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

H 14: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

3. Valoración de la contribución de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 15: Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 16: Se descubren contrastes entre la edad de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 17: Se registran desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 18: Existen diferencias entre el nivel de estudios de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 19: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 20: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

H 21: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

4. Estimación hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 22: Se manifiestan diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 23: Se evidencian disparidades entre la edad de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 24: Se identifican desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 25: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 26: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 27: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

H 28: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

5. Valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 29: Existen diferencias significativas entre el parentesco de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 30: Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 31: Se constatan disparidades significativas entre la nacionalidad de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 32: Se evidencian desemejanzas significativas entre el nivel de estudios de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 33: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 34: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

H 35: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

6. Identificación de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 36: Se manifiestan diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 37: Se evidencian disparidades entre la edad de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 38: Se identifican desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 39: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 40: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 41: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

H 42: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

7. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 43: Se identifican diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 44: Se descubren desemejanzas entre la edad de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 45: Se identifican desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 46: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 47: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 48: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

H 49: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

8. Estimar la preferencia al tipo de organización grupal en el aula-clase.

H 50: Se constatan desigualdades entre el parentesco de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 51: Se reflejan disparidades entre la edad de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 52: Se descubren desemejanzas entre la nacionalidad de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 53: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 54: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 55: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

H 56 Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

9. Valorar si el Centro educativo debe promover la educación intercultural.

H 57: Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 58: Se descubren contrastes entre la edad de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 59: Se descubren desemejanzas entre la nacionalidad de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 60: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 61: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 62: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

H 63: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

10. Descubrir la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 64: Se registran desigualdades entre el parentesco de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 65: Se descubren disimilitudes entre la edad de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 66: Se evidencian contrastes entre la nacionalidad de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 67: Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 68: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 69: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

H 70: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

11. Valoración del grado de responsabilidad educativa de las familias.

H 71: Se manifiestan contrastes entre el parentesco de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 72: Se muestran desigualdades entre la edad de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 73: Se constatan desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 74: Existen desemejanzas entre el nivel de estudios de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 75: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 76: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

H 77: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

12. Valoración de las expectativas de las familias hacia el Centro educativo.

H 78: Se registran desigualdades entre el parentesco de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 79: Se descubren disimilitudes entre la edad de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 80: Se evidencian contrastes entre la nacionalidad de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 81: Se manifiestan diferencias entre el nivel de estudios de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 82: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 83: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

H 84: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

13. Estimación de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o/s.

H 85: Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 86: Se reconocen desemejanzas entre la edad de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 87: Se registran desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 88: Existen contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 89: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 90: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

H 91: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

14. Valoración del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 92: Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 93: Se reconocen desemejanzas entre la edad de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 94: Se registran desigualdades entre la nacionalidad de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 95: Existen contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 96: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 97: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

H 98: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

15. Valoración del grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 99: Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 100: Se reconocen desemejanzas entre la edad de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 101: Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 102: Existen contrastes entre el nivel de estudios de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 103: Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los participantes la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 104: Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

H 105: Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

5.2.2. Fase de evaluación de producto

La validación del programa a través del análisis y de la evaluación del producto para valorar si el programa de intervención intercultural ha producido cambios, mejoras en el alumnado participante, exige un análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control bajo la formulación de las hipótesis siguientes:

H 1: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural globalmente considerada frente al grupo no participante.

CAPÍTULO 5. Objetivos e hipótesis de la investigación

H 2: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural cognitiva frente al grupo no participante.

H 3: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural afectiva frente al grupo no participante.

H 4: El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural comportamental frente al grupo no participante.

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo nos adentra en la concreción de la metodología de la presente investigación, desde un enfoque dialógico entre el valor de la investigación y la innovación desde la práctica docente. Seguidamente, la delimitación de este enfoque nos acerca a la concreción del diseño de la investigación siendo nuestro referente el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) que nos permitirá ahondar en el plan de evaluación previsto. Tras la definición del enfoque del presente trabajo, describiremos su diseño, el contexto en el que se desarrolla, sus participantes, los instrumentos de recogida de información y los procedimientos seguidos, así como el plan de tratamiento y análisis de la información.

6.1. Enfoque de la investigación

Una de las funciones del docente debe ir orientada hacia la tarea investigadora e innovadora, entendiendo por innovar en el ámbito educativo a *“procesos, conductas, objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes”* (Restrepo, 1996, p.61) y por investigar *“al proceso de reflexión que, como todo proceso de búsqueda sistemática, trata de actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. En dicha intervención nos encontramos con la necesidad de incidir en la práctica del aula, pues aspiramos a su mejora”* (Souto, 2013, p.3).

La tradicional disociación entre teoría y práctica pedagógica se puede ver solventada en la investigación educativa efectuada por los docentes. Los centros educativos se pueden convertir en espacios de encuentro de conocimiento donde el docente revela distintas formas de acompañar a sus estudiantes en la construcción y producción de saberes (Gregorio y Castañeda, 2001). En esta línea, nos hacemos eco de Nieto (2010) al afirmar que el papel del docente investigador imbrica el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica y la utopía y la realidad.

Sabido es que las reformas educativas las marcan las autoridades, pero los cambios educativos se inscriben en el marco de las aulas y en su transcurrir cotidiano materializado en la interacción profesorado-alumnado. Es por lo que entendemos que la investigación educativa permite introducir modificaciones en la praxis pedagógica y desarrollar innovaciones. Como vemos el tándem innovación-investigación queda asociado. Investigar e innovar conllevan una reflexión sistemática y un compromiso para mejorar la enseñanza y aprendizaje y es por ello, que reivindicamos la figura del docente como parte activa de este proceso. Coincidimos con Souto (2013) cuando refiere que la investigación educativa pretende mejorar la enseñanza y el aprendizaje y en consecuencia, solventar o minimizar los problemas de la educación. Se trata pues de un

proceso de reflexión que redefine un nuevo concepto de docente inherente a las nuevas condiciones de la realidad profesional del profesorado.

El enfoque que perseguimos en este trabajo trata de conducir nuestra experiencia profesional hacia la investigación y la innovación con la intención de generar conclusiones válidas desde la realidad de nuestra aula. Ello implica la confluencia de la pedagogía y la experiencia vital de la enseñanza.

Pero en modo alguno presumimos que se trate de una tarea simple, rodeados de la burocratización de la enseñanza y de los tiempos y ritmos marcados por la administración educativa que dificultan un espacio para la reflexión y argumentación sosegada y productiva. Tradicionalmente no se ha esperado de los centros educativos una labor más allá de la mera instrucción a cargo del docente por lo que se han planteado escasas actividades que conduzcan a la reflexión y a la investigación por parte del profesorado (Nieto, 2010). Conscientes de que estos déficits persisten en la realidad escolar, es nuestro deseo tratar de inferir en la construcción de unas buenas prácticas que urden la visión holística y contextualizada para generar conocimiento entre nuestro alumnado.

Esta investigación nace como un reto fraguado en nuestro desarrollo personal y profesional que persigue involucrar la lógica de la investigación e innovación educativa con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra preocupación por dotar de las herramientas necesarias a nuestros estudiantes para conectar la vida escolar con la realidad social nos orienta hacia una perspectiva disciplinar que convierta los sujetos en ciudadanos. No disimulamos que concebimos la enseñanza como una profesión intelectual y social que posibilita preparar a nuestro alumnado a la búsqueda del conocimiento y del compromiso durante toda la vida. Porque la educación es un instrumento indispensable para la construcción de una ciudadanía activa, responsable, comprometida y sensible con su entorno próximo y/o alejado. Y en este sentido, como docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se nos ofrece una magnífica oportunidad para concretar estas intenciones donde la tarea docente sirve de resorte para enseñar y educar.

Las finalidades de este trabajo responden a la voluntad de ofrecer una simbiosis entre innovación, investigación y desarrollo profesional como docentes. Se trata, como afirman Miralles, Molina y Ortuño (2011), de que los resultados de la investigación se transfieran a la práctica. Tanto innovación como investigación aportan grandes potencialidades complementarias de modo que, a juicio de Souto (2013), la perspectiva innovadora permite ofrecer respuestas a corto plazo puesto que procura responder a problemas inmediatos y observables. Mientras que la perspectiva investigadora entraña un cierto alejamiento del problema para analizarlo, evaluarlo y ofrecer soluciones y conclusiones.

En este orden de cosas, y siguiendo las orientaciones de los citados autores, valoramos el carácter holístico de esta investigación, donde confluyen tanto el punto de vista de los docentes como del alumnado, tanto el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje. Una tipología de investigaciones no demasiado frecuentes en la actualidad (Merchán, 2007; Martínez, Miralles y Navarro, 2009). Al tiempo que permiten dotar a nuestra investigación de funcionalidad encaminada a la mejora de la docencia y de los procesos de aprendizaje.

Por todo ello, consideramos que esta investigación permite profundizar en el desarrollo de buenas prácticas docentes a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención intercultural basado en estudios de corte cuantitativo y cualitativo. Que nos exige, por un lado, responsabilidad profesional para decidir y actuar, y por otro lado, una evaluación reflexiva a partir de unos conocimientos teóricos y un posicionamiento ético de la función docente. Al que se suma la implicación directa de los participantes en este proceso evaluativo como medio de clarificación del progreso y los cambios percibidos.

Por otra parte, la elección que orienta el enfoque de la investigación responde a la necesidad de asegurar y adecuarse a los objetivos que se plantean en la presente investigación, los recursos disponibles, la muestra escogida y la temporalización en su ejecución. Condicionantes que determinan y justifican un diseño basado en el enfoque multiparadigmático de la *investigación evaluativa*, cuyo valor y eficacia radica en la complementariedad entre lo cuantitativo y los cualitativo, por considerar que se trata de la opción más apropiada y coherente para la planificación y desarrollo de los objetivos de la presente investigación. En consecuencia, este enfoque holístico nos permite generar gran cantidad de datos con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de la realidad analizada a partir de las perspectivas de los participantes (McMillan y Schumacher, 2010).

La investigación evaluativa puede aplicarse no solamente a individuos, sino también a programas educativos. Esta idea resulta de gran importancia para nosotros, dado que nuestra acción investigadora se vertebra en torno al diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención intercultural. Pero esta idea nos suscita una serie de preguntas como ¿qué entendemos por programa? y ¿a qué nos referimos por evaluación de programas? En primer lugar, trataremos de dar respuesta a la primera cuestión para delimitar el concepto de programa. A tal fin, recordamos las definiciones de De la Orden (1985, citado en Lukas y Santiago, 2009, p.127) al afirmar que un programa “*es cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o un conjunto de objetivos*”. Para Pérez Yuste (1995, p.84) es “*un documento intencional y técnicamente elaborado consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicas valiosas*” o “*un plan sistemático diseñado por un educador como medio al servicio de las metas educativas*” (Pérez Yuste 2000, p. 268).

En relación con la segunda cuestión planteada: ¿qué es la evaluación de programa? resultan de interés algunas definiciones, entre las que destacamos las siguientes:

La evaluación de programas es el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación y de información relevante y fiable para describir un programa educativo, o una faceta, significativa del mismo, y formular un juicio sobre su adecuación a un criterio o patrón, que representa un valor aceptado, como base para la toma de decisiones sobre el programa o faceta programática (De la Orden, 2000, p.383).

Es una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos programas, y

formula recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p.32).

Resulta evidente que todas estas definiciones giran entorno a tres elementos propios de la evaluación: a) la recogida de información sobre el programa; b) la valoración a partir de criterios y referencias explícitos de antemano (emisión de juicios de valor) y, c) la toma de decisiones para realizar las mejoras precisas (utilización de los resultados) (Lukas y Santiago, 2009, p.129).

Ahora bien, con frecuencia son numerosos los autores que identifican la evaluación de programas con la investigación evaluativa. Conscientes de que existe una estrecha relación, tomamos el ejemplo que aporta Tejedor para definir la investigación evaluativa como “*un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo*” (Tejedor, 2000, p.320).

Para evaluar nuestro programa de intervención intercultural nos hemos basado en varios elementos que determinan la naturaleza del mismo. En primer lugar, ha sido necesario establecer *la finalidad de la evaluación* encaminada a la toma de decisiones para mejorar el programa a partir de la obtención de información cualificada. En segundo lugar, para proceder a la selección de los *criterios de valoración* se han seguido los que propone Cabrera (2000):

1. *La idoneidad o suficiencia*: hace referencia a la potencialidad de un programa, es decir, los componentes para alcanzar los objetivos y metas programados. En concreto, se valorará la idoneidad de los recursos humanos y materiales para el éxito del programa.
2. *La pertinencia o propiedad*, con este criterio queremos significar si el programa resulta adecuado para responder a las necesidades, intereses y expectativas de los destinatarios en relación con el desarrollo y mejora de la educación intercultural.
3. *La eficiencia o rendimiento*: entendido como la relación entre los resultados esperados de un programa y los costos o insumos empleados. En nuestro caso, el rendimiento se centrará no tanto en la inversión material como humana, así como el tiempo dedicado al desarrollo del programa en todas sus fases de ejecución.
4. *La eficacia y la efectividad*: resulta un criterio fundamental puesto que ambos se refieren a la capacidad de un programa para alcanzar los resultados esperados (objetivos programados). Cabrera puntualiza que tradicionalmente se ha considerado estos términos como sinónimos, aunque este autor los diferencia, de modo que la eficacia sería la capacidad de un programa para lograrlos objetivos y metas planteados en condiciones ideales, mientras que la efectividad sería la comparación de los resultados obtenidos con los resultados esperados, es decir, se refiere a las circunstancias reales de aplicación del programa.
5. *La coherencia o congruencia*: refleja la coherencia de los elementos internos que conforman el programa que se está evaluando (adecuación de los objetivos, coherencia de los métodos utilizados para alcanzar esos objetivos, adecuación de las actividades propuestas para alcanzar dichos objetivos...) y elementos externos de la organización (recursos disponibles...).

6. *La conformidad o legalidad*: determinan hasta qué punto se ha cumplido la normativa vigente, tanto externa (normativa legal) como interna (reglamento de régimen interior, acuerdos establecidos...). En concreto, el programa garantiza la legislación vigente puesto que se desarrolla dentro del currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
7. *La vigencia o actualidad*, es decir, la actualidad científica o humanística, o, dicho de otra forma, a la presencia de los conocimientos, procesos instrumentales o tecnología vigentes en los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que este criterio está garantizado puesto que el programa se articula entorno al centro de interés de los movimientos migratorios actuales, temática de plena actualidad que entendemos puede favorecer la motivación del alumnado participante con el deseo de alcanzar una efectiva participación en el mismo.
8. *La oportunidad o sincronía*, alude a la adecuación de las acciones emprendidas a lo largo del tiempo. Es decir, confirmar que las actuaciones no se han realizado ni prematura, ni tardíamente y además se han llevado con el ritmo adecuado.
9. La aceptación o *satisfacción*: hacen referencia al grado de aceptación y/ o satisfacción, de agrado del programa por parte de los participantes directos como indirectos. En nuestro caso, centramos nuestra atención en el alumnado participante.
10. *El impacto*, alude a los resultados que produce el programa a largo plazo.

En tercer lugar, ha sido preciso determinar el *rol del evaluador* en este proceso de evaluación. En nuestro caso, por las características de la evaluadora como docente de los grupos participantes en el programa, se realiza una evaluación interna puesto que el agente evaluador está directamente involucrado en el programa que se evalúa. Existen autores que advierten de las ventajas y desventajas de la evaluación interna. Sumándonos a las consideraciones que efectúan Lukas y Santiago (2009, p.97), las principales potencialidades que genera una evaluación interna se relacionan con las siguientes cuestiones: 1) la legitimidad conferida al proceso; 2) mejora la comunicación; 3) mayor capacidad para dinamizar la vida del centro (o de grupos de alumnado); 4) relación más estrecha con las decisiones de mejora que se pueden adoptar; 5) mayor conocimiento y comprensión del objeto que se evalúa; 6) mayor conocimiento del contexto; 7) menor amenaza para los que van a ser evaluados y por lo tanto, mayor aceptación.

Sin embargo, también somos conscientes de que este rol implica algunos inconvenientes que debemos valorar como la falta de distancia emocional entre el investigador y los participantes, menor objetividad y credibilidad. Pues bien, ante estas dificultades tenemos la voluntad de minimizar sus efectos realizando pruebas de contrastes entre los diferentes participantes para dotar de mayor objetividad, rigurosidad e imparcialidad a la investigación.

Por último, en la determinación de los *estándares* o normotipos hemos optado, fundamentalmente, por una evaluación idiográfica, en la que el referente es interno, es decir, tomamos a los participantes en el programa como referentes mismos. En consecuencia, los logros anteriores nos servirán de referentes para evaluar los logros actuales.

No obstante, esta evaluación idiográfica queremos completarla con otra de carácter nomotética criterial (Casanova, 1995) cuyo referente está marcado por una serie de estándares preestablecidos a los participantes relacionados con la competencia intercultural.

En coherencia con estos dos tipos de evaluación previstos asumimos la realización de una evaluación absoluta cuyos resultados se compararán en relación con los niveles que se pretenden alcanzar en el alumnado participante para lo cual quedarán delimitados los objetivos que se esperan alcanzar en relación con la competencia intercultural.

Igualmente, se efectuará una evaluación de progreso cuyos resultados serán comparados en función del nivel de mejora alcanzado por los destinatarios respecto a las condiciones previas a la implementación del programa. A tal efecto, nos serviremos de instrumentos de recogida de información pre y post programa con la finalidad de evidenciar la evolución en la mejora de la competencia intercultural de los destinatarios del programa.

Finalmente, es preciso señalar que la investigación evaluativa en el ámbito intercultural presenta una serie de características, tales como: ser descriptiva y contextualizada; centrada en el estudio de casos; cuantitativa y cualitativa en el análisis de datos y, orientada a la supervisión y monitorización de programas que permitan su mejora (Aguado, 2003, p.99).

Consecuentemente, dado que nuestro programa toma como marco de trabajo la competencia intercultural, durante el proceso evaluativo se atenderá a las recomendaciones que realizan Brandt (1986) y Carrington y Short (1989) citados por Aguado (2003, p. 99) para optimizar cualquier modelo de evaluación centrado en el estudio de la diversidad cultural en educación, tales como:

- Utilización de modelos ecológicos en los que se apliquen diversas estrategias y técnicas de investigación en función de los objetivos planteados.
- Atender a la decisiva influencia de los educadores como moduladores de todo diseño e intervención educativa.
- Recurrir a enfoques de amplio espectro, tanto en la metodología, como en lo que se refiere a la implicación de todos los afectados (familias, profesorado, alumnado).
- Promover la autoevaluación del profesorado e instituciones facilitando su implicación en el diseño y desarrollo de proyectos de carácter técnico (orientado a mejorar la eficacia), práctico (analizando el grado de consecución de los objetivos), y crítico (hacia la transformación de estructuras restrictivas que impiden el cambio deseado).

6.2. Diseño de la investigación

Atendiendo a la presente investigación, el diseño de la investigación evaluativa gira entorno a cuatro grandes ejes que marcan la estructura y permiten establecer el núcleo vertebrador de la misma. Nos referimos al modelo de evaluación CIPP, el diseño metodológico, las fases de la investigación y el plan de evaluación relacionado con objeto de evaluación y su vinculación con el objetivo general, la concreción de este en cada una de las fases evaluativas del modelo y la concreción de objetivos específicos de la investigación. A continuación, se aborda cada uno de ellos de manera más exhaustiva.

6.2.1. El modelo de evaluación CIPP

El diseño evaluativo escogido para la evaluación del programa de intervención intercultural diseñado se identifica con el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) que fue propuesto inicialmente por Stufflebeam y Guba a principios de la década de los 70, pero posteriormente ha sido este último quien ha seguido profundizando en el modelo y hoy en día muchos le otorgan su autoría en exclusividad. Hemos adoptado un planteamiento mixto u holístico de este modelo en el que las estrategias cuantitativas se integran con las cualitativas.

El modelo CIPP va encaminado hacia la gestión y la toma de decisiones, reivindicando una idea comprensiva de la evaluación en tanto que considera el proceso evaluativo como continuo, sistémico y cíclico. Obviamente, en esta investigación se ha realizado una adaptación del modelo CIPP al ámbito educativo por lo que supone acometer cuatro fases o estadios, referidos a la evaluación del contexto, evaluación de entrada, evaluación de proceso y finalmente, evaluación de producto. En la Tabla 32 se pueden visualizar cada una de las fases de evaluación en función de la finalidad, los métodos aplicados y las decisiones que se persiguen.

Tabla 32. *Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión, según el modelo CIPP.*

Fuente: Adaptada de Monedero Moya, 1998, p.90.

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
<i>Finalidad</i>	Planificar las decisiones para determinar los objetivos	Estructurar las decisiones para diseñar los procedimientos de instrucción	Instrumentalizar las decisiones para utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos	Reciclar las decisiones para juzgar y reaccionar ante los resultados
<i>Métodos</i>	Descriptivos y comparativos	Analizar las posibilidades disponibles y las estrategias necesarias para lograr los objetivos	Describir acontecimientos y actividades del procedimiento para descubrir y anticipar deficiencias	Similares a los del evaluador de consecución de metas, enfatizando los criterios extrínsecos
<i>Conclusión</i>	Decisiones de planificación: Identificar objetivos específicos para diseñar un programa	Decisiones estructurales y de procedimiento: Proporcionar información respecto a cómo han de emplearse los recursos	Decisiones de implementación: Controlar los procedimientos que se llevan a cabo	Decisiones de reciclaje: Ayudar a decidir si hay que continuar, terminar, modificar o reenfocar el programa

Tal y como podemos comprobar, en cada fase se inscriben diferentes tareas de evaluación que ofrecen respuesta a unas intenciones evaluativas concretas que se corresponde con el objetivo general de la presente investigación. Siguiendo los principios de la investigación evaluativa y el marco referencial del modelo de evaluación CIPP el escenario que deseamos recorrer se concreta en cuatro grandes etapas que permitirán el desarrollo del objetivo general, los objetivos específicos y la contrastación de las hipótesis planteadas.

El modelo CIPP conlleva la secuenciación de cuatro grandes etapas vertebradas en una etapa de contexto identificada con la fase de diagnóstico, una etapa de entrada que entraña la fase del diseño del programa, una etapa de proceso que se corresponde con la fase de implementación del programa, y finalmente, una etapa del producto en la que se aborda una evaluación sumativa. La Figura 1 plasma los cuatro momentos de la evaluación citados con las técnicas e instrumentos y diseños asociados a los mismos.

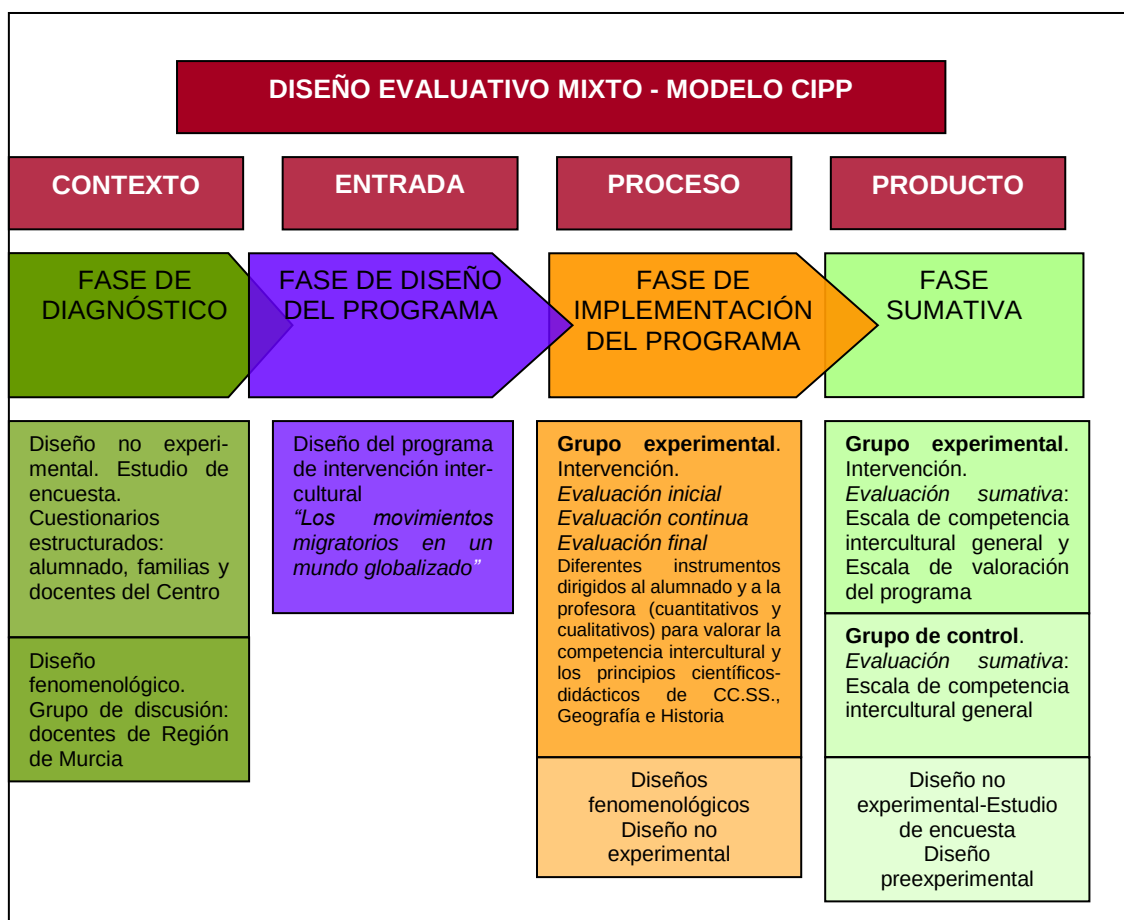


Figura 1. Síntesis del diseño evaluativo mixto desarrollado según el modelo CIPP.

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del *contexto* es propicia para la concreción de la fase de diagnóstico que posibilita la recogida de información entre los distintos miembros de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista (alumnado, familias y profesorado) para detectar las fortalezas y debilidades acerca de la competencia intercultural y tomar consecuentemente las decisiones de planificación que nos han permitido identificar el marco de actuación del programa en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

La metodología aplicada participa de los presupuestos del diseño no experimental, a través de un estudio tipo encuesta. Esta circunstancia conlleva que el instrumento de recogida de información sea un cuestionario estructurado diseñado para cada uno de los grupos integrantes de la comunidad educativa del centro (alumnado, familias y profesorado). Esta etapa de contexto se completa con un diseño fenomenológico en el que se utiliza un grupo de discusión integrado por docentes de Educación Secundaria Obligatoria del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

La evaluación de *entrada* garantiza que, a tenor de los resultados de la fase de diagnóstico, estemos en disposición de elaborar una propuesta pedagógica ilustrada en el diseño y presentación de un programa de intervención intercultural bajo la denominación de “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” con la expectativa de minimizar los problemas detectados y contribuir a dar respuesta a las necesidades plasmadas. Ello ha supuesto, además, seleccionar los recursos, estrategias y procedimientos para el logro de los objetivos del programa. Para ello, se ha tomado como marco referencial el currículo de Geografía del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y como eje temático, los movimientos migratorios con el propósito de desarrollar y mejorar la competencia intercultural en sus distintos niveles (cognitivo, afectivo y comportamental). Por tanto, esta fase ha supuesto tener en cuenta la información de la evaluación del contexto, así como la revisión de la bibliografía y de programas afines al nuestro, lo que nos ha llevado a tomar las citadas decisiones estructurales y de procedimiento.

La fase evaluativa del *proceso* se abre paso una vez concluidas las fases de diagnóstico y de evaluación de entrada. En ese momento estuvimos en disposición de recoger la información acerca de la evolución del programa. El grupo experimental suministró información sobre la evaluación inicial, continua y final. A tal fin, se han aplicado diferentes instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo dirigidos tanto al alumnado (cuestionarios, producciones, tests...) como a la profesora (diario de campo) para valorar la competencia intercultural y los principios científico-didácticos de área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Las decisiones de implementación son las que de forma continuada nos han permitido efectuar el seguimiento del desarrollo del programa.

Finalmente, la evaluación del *producto* aborda las decisiones de reciclaje que implicarán realizar una valoración sumativa. En esta ocasión, ha sido el grupo experimental y el grupo de control quienes aportan información acerca de la competencia intercultural bajo un diseño preexperimental. Además, la información de esta fase se complementa con una escala de valoración del programa destinada al alumnado del grupo experimental, lo que ha supuesto un diseño no experimental tipo encuesta. Ello no implica que los resultados de la evaluación del producto no se complementen con los generados intencionadamente en esta etapa atendiendo a sus objetivos específicos; es decir, el diario de campo, por ejemplo, nos ha brindado información que, aunque se haya obtenido en la fase anterior, nos ha permitido analizar la viabilidad del programa. Las decisiones dentro de esta fase, nos han llevado a hacer un balance de los efectos deseados y no deseados, positivos y negativos para la readaptación, modificación y valoración de la continuidad del programa.

Aunque estas fases han quedado expuestas brevemente, entendemos que deben requerir un mayor nivel de profundidad, dado que se trata de etapas que entrañan más complejidad.

6.2.1.1. Fase de diagnóstico: evaluación del contexto

La evaluación del contexto implica analizar todas las circunstancias que rodean el programa por lo que se identifica con una fase diagnóstica cuya intención es definir y analizar el escenario donde se enmarcan los elementos relevantes del contexto. La orientación de esta fase nos permite dar respuesta al objetivo concretado en la misma, *la validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico*.

Esta fase nos introduce en un estudio exploratorio que nos aproxima a delimitar dos escenarios de partida; el primero, contextualizado en la comunidad educativa (familias, alumnado y profesorado) a través de un diseño no experimental tipo encuesta, de corte transversal y con una finalidad descriptivo-comparativa, en el que se han utilizado tres cuestionarios estructurados destinados a cada uno de los agentes educativos del centro implicados.

El segundo escenario, correspondiente al profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO que ha deparado un diseño fenomenológico, de corte transversal descriptivo, y en el que se ha empleado un grupo focal para la recogida de información.

En consecuencia, observamos que se presentan dos escenarios diferentes en cuanto a su delimitación espacial y categorización. Es decir, uno posee una ubicación geográfica concreta (el centro), y otro, se ha identificado con profesorado que ejerce su labor docente dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en diferentes centros de Secundaria de la Región de Murcia (véase Figura 2).

Esta etapa permitirá una primera toma de contacto con el constructo de la educación intercultural, desde diferentes perspectivas. A tal fin, en coherencia con este objetivo de la investigación, en esta fase se abordan las cuestiones inherentes a las concepciones, percepciones, conocimientos, habilidades y actitudes referidas a la competencia intercultural que posee la comunidad educativa del centro y el profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Así como, determinar a partir de las respuestas del profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la contribución de su área al desarrollo de la educación intercultural, descubriendo sus prácticas interculturales, su formación y su concepción acerca de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os.

La intención que guía esta primera fase es detectar los intereses, las sensibilidades, las necesidades y los problemas o carencias que se manifiestan en torno al desarrollo y mejora de la competencia intercultural. La voluntad de dar respuesta a esta realidad, suscita el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica intercultural desde el área de Geografía, de tercer curso de ESO que será abordada en la segunda fase de la investigación.

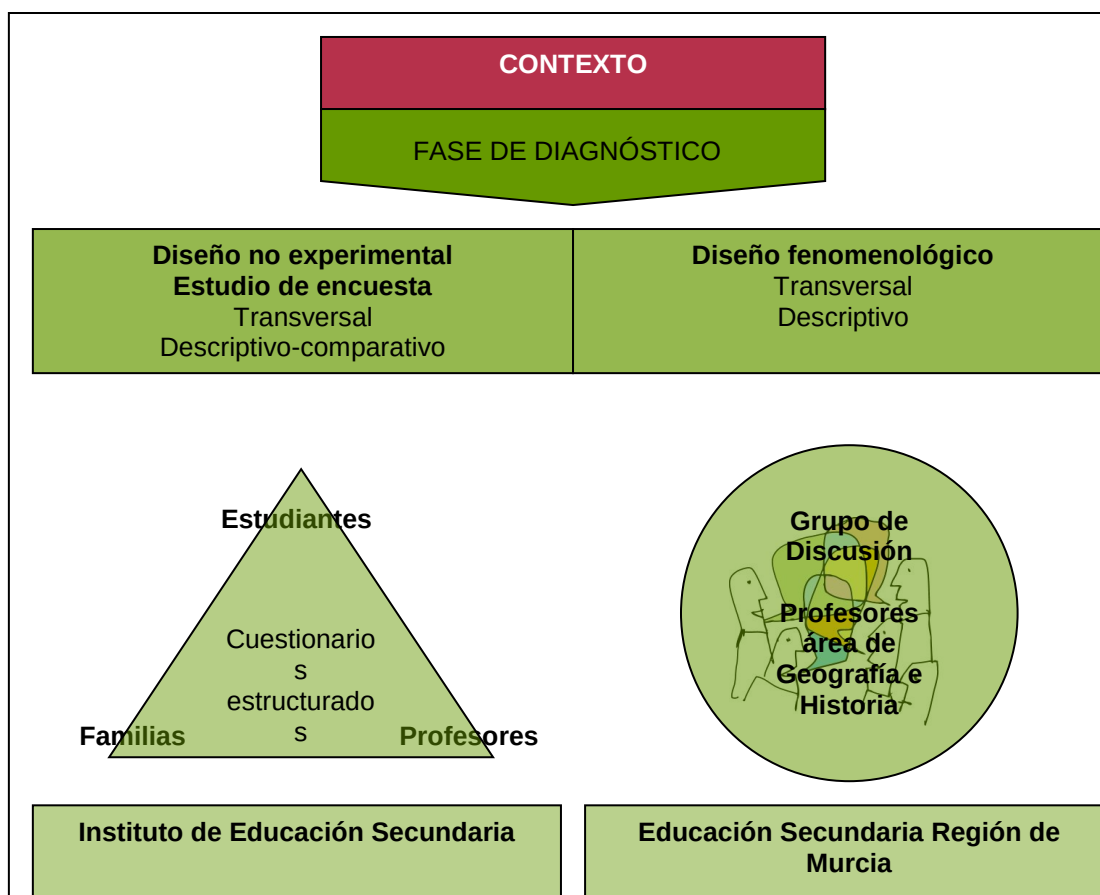


Figura 2. Diseño de la fase de diagnóstico o del Contexto.

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias de recogida de información de esta fase se concretan en el diseño y/o adaptación y aplicación de cuestionarios estructurados y en la realización de un grupo de discusión. La información obtenida de los cuestionarios a la comunidad educativa del centro queda vertebrada en los siguientes ámbitos de evaluación (dimensiones):

- *Percepción social hacia la multiculturalidad.*
- *Percepción hacia las minorías culturales en el centro educativo.*
- *Compromiso educativo con la educación intercultural.*
- *Implicación ante el encuentro intercultural.*

Por su parte, la información referida al grupo de discusión se vertebra en torno a dos grandes dimensiones de evaluación:

- *La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural.*
- *Las habilidades profesionales interculturales.*

Esta fase de diagnóstico conlleva el desarrollo de una perspectiva mixta (cuantitativa y cualitativa) lo que se traduce en la aplicación de distintos diseños de la investigación. De modo que para la investigación cuantitativa se desarrolla el *diseño no experimental mediante método de encuesta* (Vignoles, 2012) para los cuestionarios de competencia intercultural aplicados a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez

Bautista (alumnado, profesorado y familias) que permiten describir las concepciones, opiniones y percepciones acerca de la competencia intercultural, al que se suma un estudio comparativo entre estos participantes.

Por su parte, la investigación cualitativa se aborda desde una propuesta interactiva definida “*como un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales*” (McMillan y Schumacher, 2010, p.45). Este modelo cualitativo se encauza a través del *diseño fenomenológico, transversal y descriptivo* plasmado en un grupo de discusión conformado por docentes en activo de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La intención de aplicar esta técnica responde al deseo de descubrir sus opiniones y práctica pedagógica sobre dos grandes ejes temáticos: a) la aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural y b) las prácticas profesionales interculturales de estos participantes. Los datos recabados mediante esta técnica permiten completar la información aportada por los cuestionarios de competencia intercultural destinados a la comunidad educativa del centro para efectuar una detallada evaluación de diagnóstico.

6.2.1.2. Fase de diseño del programa: evaluación de entrada

La fase anterior de diagnóstico (contexto) nos mueve a considerar y justificar el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica intercultural desde el área de Geografía del tercer curso de ESO, con la voluntad de que resulte realista, alternativo, viable y fundamentalmente, contribuya a desarrollar y mejorar la competencia intercultural en sus diferentes ámbitos (cognitivo, afectivo y comportamental).

Se acomete esta etapa con el objetivo de validar el programa de intervención intercultural desde la óptica del modelo evaluativo CIPP a partir de una evaluación de entrada que permite presentar el programa de intervención intercultural denominado *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. De este modo, se pretende responder al objetivo inherente a esta fase, la *validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada*.

El diseño y planificación del programa tiene en cuenta aquellos aspectos que tras el análisis exploratorio (diagnóstico) de la primera fase, resulta necesario reforzar por evidenciar intereses, expectativas, necesidades, carencias y problemas entre el profesorado, alumnado y familias participantes.

Para el diseño de este programa ha sido fundamental la revisión exhaustiva de programas similares ya reflejados en el marco teórico del presente trabajo.

El programa consta de 54 actividades incluidas en 15 capítulos que responden bajo la denominación de:

- I. Aproximación a la diversidad entre nosotros
- II. La diversidad en Geografía
- III. Introducción: movimientos migratorios
- IV. La evolución histórica de las migraciones
- V. Las causas y los tipos de migraciones
- VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias

- VII. La inmigración en España y en la Región de Murcia
- VIII. Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia
- IX. La inmigración en los medios de comunicación
- X. Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
- XI. Nuestra cultura, crisol de otras culturas
- XII. Conociendo otros países, otras culturas
- XIII. Elaboremos un plan de acción intercultural
- XIV. La inmigración en el arte

Estos capítulos serán desarrollados a lo largo del tercer trimestre del curso con el fin de no modificar la temporalización y secuenciación previstas en la Programación Docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, dado que dicha propuesta pedagógica se inserta en el currículo del área.

En la planificación del programa de acción intercultural se incluyen tres tipos de materiales:

1. *Materiales dirigidos al alumnado* que comprenden las distintas actividades de aprendizaje referidas, tanto para ser abordadas de forma individual, en pequeño grupo y en gran grupo (grupo-clase).
2. *Materiales dirigidos al profesorado* a modo de guía didáctica que integra secuenciación lógico-temporal de las actividades, presentaciones digitales de cada uno de los capítulos, objetivos didácticos que se persiguen, desarrollo de las actividades y sugerencias de implementación (tiempo estimado, tipo de agrupamiento, tipo de actividad, metodología) y recursos o materiales necesarios (antes y/o durante el desarrollo).
3. *Materiales para la recogida de la información* durante la aplicación del programa y/o de evaluación. En este sentido, a partir de la metodología de la investigación evaluativa se procede a evaluar en cuatro momentos: fase de diagnóstico, entrada, proceso y producto

6.2.1.3. Fase de implementación del programa: evaluación de proceso

Una vez que se haya procedido a implementar el programa de acción intercultural, nos aproximamos a esta tercera fase con la intención de emprender una evaluación durante el proceso de implementación del programa. Esta fase tiene por objeto acometer cuantas modificaciones se requieran en aras a mejorar la efectividad del programa. Se trata de una fase que trata de dar respuesta a la *validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso*. En consecuencia, esta evaluación de proceso persigue establecer la congruencia entre lo programado y la realidad. Esta intención entraña dos acciones; por un lado, identificar o predecir las deficiencias del diseño e implementación del programa y, por otro lado, generar de forma continuada información para la toma de decisiones durante el desarrollo del programa (Figura 3).

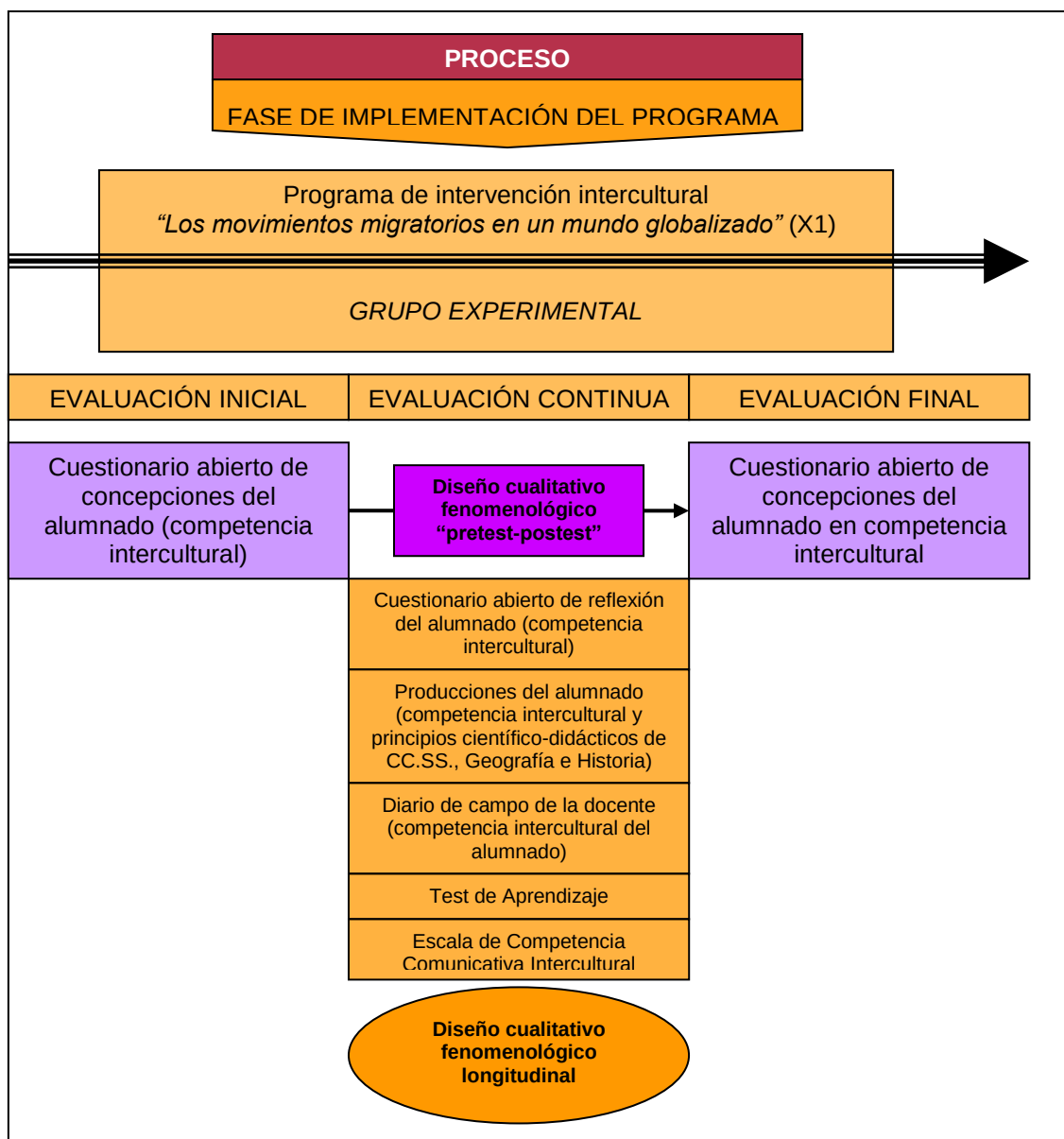


Figura 3. Diseño de la fase de implementación del programa o del Proceso.

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de proceso supone la comprobación continua y sistemática del programa de intervención intercultural durante la puesta en práctica acerca de hasta qué punto las actividades planificadas siguen un buen ritmo, se desarrollan según el diseño original y se hace un uso eficaz de los recursos. Nos permitirá obtener información sobre la eficiencia y eficacia de las estrategias utilizadas, así como conocer si el programa es adecuado tal y como se diseñó o por el contrario es necesario rectificar aquellos aspectos que no han funcionado, es decir, plasmar las desviaciones del plan original y describir y juzgar los procedimientos utilizados.

Esta fase entraña, dos aspectos fundamentales; por un lado, valorar la viabilidad del programa, incluyendo una síntesis de la aplicación del mismo, con especificidad de las medidas de ajuste que son necesarias aplicar respecto al diseño original, así como las reacciones del alumnado participante como parte activa de su ejecución. Y por otro lado, analizar los avances que se van consiguiendo por parte de los participantes en relación a

la competencia intercultural y los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Se trata de una evaluación esencial puesto que constituye la principal fuente de información para interpretar los resultados de la evaluación de producto.

Para la recogida de información se utilizarán estrategias de corte cualitativo que pasamos a referir:

1. *Cuestionarios abiertos de reflexión en competencia intercultural* del alumnado participante del programa con la finalidad de detectar si el programa de intervención intercultural está produciendo efectos positivos en dicho alumnado en relación a la competencia intercultural. Este instrumento nos introduce en un modelo cualitativo fenomenológico longitudinal.

2. *Cuestionarios abiertos acerca de las concepciones del alumnado en competencia intercultural* identificados con un diseño preexperimental pretest-postest longitudinal que supondrán la aplicación de un cuestionario en dos fases, una que antecede a la implementación del programa (pretest) y otra segunda fase, desarrollada a la conclusión de dicho programa (postest), con la intención de verificar y contrastar si el alumnado implicado en el programa muestra algunos cambios y/o mejoras en relación a la competencia intercultural.

3. *El diario de campo* de la investigadora que permite pulsar directamente la valoración que el alumnado implicado realiza del programa conforme se aplican las actividades de enseñanza-aprendizaje en relación a aspectos referidos a la metodología aplicada, los recursos y materiales didácticos y la temporalización. Este instrumento se identifica con un modelo cualitativo fenomenológico longitudinal y es objeto de tratamiento a través de la observación participante.

4. *Producciones del alumnado* que nos permite recoger información a través de un modelo fenomenológico longitudinal acerca de dos aspectos relevantes en esta investigación. Nos referimos, por un lado, a las producciones que facilitan descubrir el grado de adquisición y /o mejora de la competencia intercultural del alumnado participante en el programa producciones del alumnado para evaluar la competencia intercultural afectiva. Y, por otro lado, posibilita reconocer si dicho alumnado identifica y aplica los principios científico-didácticos del área de Ciencia Sociales, Geografía e Historia (espacialidad y temporalidad; conflicto-consenso y cambio-continuidad; intencionalidad; interdependencia: causalidad múltiple).

5. *Test de aprendizaje* para valorar la competencia intercultural cognitiva que comporta un diseño preexperimental de estudio de caso ideado para valorar la competencia intercultural cognitiva del grupo experimental con la intención de constatar si el programa había generado aprendizaje en el alumnado implicado. Este instrumento de elaboración propia se ha diseñado siguiendo una estructura claramente definida por tres ejes principales, atendiendo y conjugando diferentes habilidades de pensamiento que responden bajo la premisa de la memorización, comprensión y reflexión.

6. *Escala de competencia comunicativa intercultural* para la valoración de la competencia intercultural comportamental del alumnado, bajo el signo de un modelo

preexperimental de estudio de caso, la aplicación de un cuestionario elaborado por Vilà (2007) basado en el modelo propuesto por Bennet. La intención de esta escala de actitud es poder recabar información acerca de la capacidad que tienen los participantes del programa para interpretar adecuadamente situaciones de interacción intercultural. Así como el grado de flexibilidad para adaptarse a contextos multiculturales. Este instrumento se aplica durante la fase de evaluación de producto.

Si tal y como venimos señalando, es evidente que este tipo de evaluación resulta fundamental en nuestra investigación, no lo es menos el hecho de que en esta fase se iniciará una etapa de retroalimentación sobre las discrepancias y errores del programa de intervención intercultural para tomar las decisiones necesarias. De aquí que, los hallazgos de esta fase se proyecten más allá de la misma en la siguiente, en la evaluación del producto.

6.2.1.4. Fase sumativa: evaluación de producto

La evaluación del producto requiere la obtención de información sobre los efectos que ha producido el programa para tomar decisiones finales para continuar, modificar o desechar el programa. Esta última fase de la investigación que se vincula con el objetivo de la misma, la *validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto*.

Esta última etapa nos conduce hacia la realización de una evaluación de resultados o sumativa, que tiene como finalidad conocer, por un lado, la viabilidad del programa de intervención a partir de la aplicación del *diario de campo de la investigadora*. Por otro lado, la detección de los cambios efectuados en la competencia intercultural del alumnado participante promovidos por el programa, ha requerido la realización de un análisis comparativo en competencia intercultural entre el grupo experimental y el grupo de control. La intención ha sido detectar diferencias entre ambos grupos respecto al grado de adquisición de la competencia intercultural. A tal fin, se procederá a la aplicación de una *escala de competencia intercultural* del alumnado asumiendo un diseño preexperimental de comparación de grupo estático. Dicha escala ha sido diseñada por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004).

Finalmente, esta evaluación se verá enriquecida con otra de las grandes tareas que configuran esta evaluación de producto correspondiente a la detección del nivel de éxito y/o fracaso del programa atendiendo a diferentes parámetros preestablecidos. A tal fin, se aplicará una *escala de valoración del programa* por parte de los participantes bajo la consigna de un diseño no experimental mediante método de encuesta (Vignoles, 2012) con el fin de conocer sus opiniones y sensaciones acerca de dicho programa. Los aspectos que se incluyen en esta escala, corresponden al clima social de la clase (grado de participación, motivación, situaciones de distensión-relajación o de tensión), valoración de las actividades (contenidos, metodología, recursos y materiales y temporalización), grado de interés por el programa (propuesta de ideas para mejorar y/o complementar) y grado de compromiso social y ciudadano (identificar los problemas sociales relevantes, diferencias entre causas y consecuencias, plantear hipótesis y soluciones).

En la fase de evaluación del producto estaremos en disposición de realizar una valoración e interpretación del programa, así como de la posibilidad de juzgar los logros del mismo. Esta evaluación ayudará a analizar si los objetivos planteados en el programa

han sido satisfechos o no y, en consecuencia, si ha contribuido a satisfacer las necesidades de los participantes, con el fin de determinar las decisiones sobre su reciclaje o no, su continuidad o no (véase Figura 4).

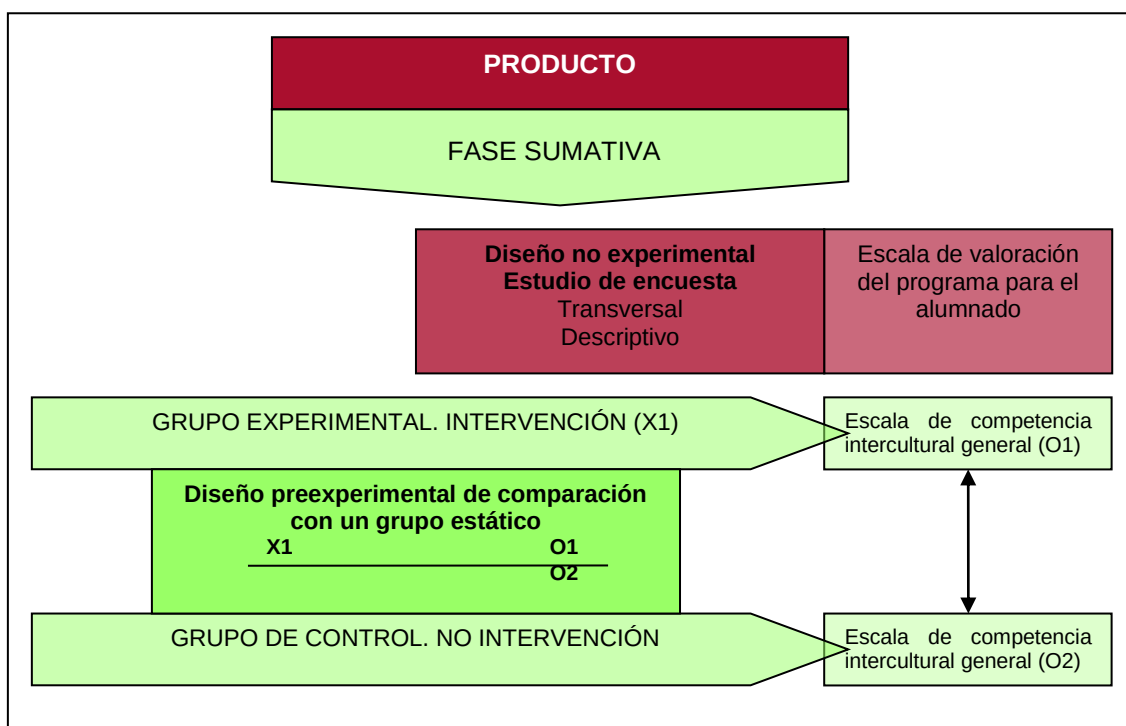


Figura 4. Diseño de la fase sumativa o del Producto.

Fuente: Elaboración propia.

La información aportada permitirá constatar los efectos del programa, tanto los deseados como los no deseados, los positivos como los negativos. Se tratará de emitir juicios acerca del éxito del programa entre los participantes. La materialización de la recogida de información nos acercará a las producciones del alumnado participante.

Con la finalidad de que esta evaluación se efectúe con garantías, se determinarán unos parámetros preestablecidos a modo de criterios de medida derivados de los objetivos del programa, para extraer conclusiones relacionadas con los otros tres tipos de evaluación (contexto, entrada y proceso).

6.2.2. El plan de evaluación

El plan de evaluación aborda una serie de elementos que sirven de guía a esta investigación. En él quedan explicitados aspectos estructurantes tales como la vinculación que se establece entre el objeto de la evaluación con los distintos tipos de objetivos según las etapas o fases que se desarrollan en la investigación y la selección de la muestra para cada una de las distintas fases y objetivos planteados.

Para proceder a desarrollar este apartado y facilitar su comprensión nos ayudamos de las Tablas 33, 34, 35, 36, 37 y 38 en las que quedan recogidos el objetivo general concretado en las cuatro fases de la evaluación con sus objetivos específicos. A los que se suman para guiar mejor la presente investigación, el objeto de evaluación, las y las cuestiones que orientan dicha evaluación.

Tabla 33. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con sus primeros cuatro objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico	1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	Detección de la percepción social hacia la multiculturalidad del alumnado, las familias y el profesorado	¿Qué percepción poseen el alumnado, las familias y el profesorado hacia la multiculturalidad en la sociedad?	Evaluación de diagnóstico
		1.2. Conocer la percepción de las minorías culturales en el centro educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	Detección de la percepción de las minorías culturales en el centro educativo del alumnado, las familias y el profesorado	¿Qué percepción observa el alumnado, las familias y el profesorado hacia las minorías culturales en el centro educativo?	
		1.3. Descubrir el compromiso educativo con la educación intercultural de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	Detección del compromiso educativo con la educación intercultural del alumnado, las familias y el profesorado	¿Qué compromiso educativo con la educación intercultural contemplan el alumnado, las familias y el profesorado?	
		1.4. Constatar la implicación ante el encuentro intercultural de los agentes educativos (alumnado y familias)	Detección de la implicación ante el encuentro intercultural del alumnado y las familias	¿Qué implicación ante el encuentro intercultural manifiestan el alumnado y las familias?	

Tabla 34. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con su último objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través	Validación del programa a través de la realización y análisis de una	1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de CCSS, G ^a e H ^a a la	Detección de la función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural	¿De qué manera la función del área de CCSS, G ^a e H ^a promueve la competencia intercultural?	Evaluación de diagnóstico
			Detección del tratamiento de la EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a	¿Cuál es el tratamiento de la EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a ?	

CAPÍTULO 6. Metodología de la investigación

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
del modelo evaluativo CIPP	evaluación de diagnóstico	promoción de la educación intercultural	Detección de las prácticas profesionales interculturales	¿Cuáles son las prácticas profesionales interculturales?	
			Detección de los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a	¿Qué problemas se presentan al alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a ?	
			Detección de la necesidad de formación del profesorado en EI y los tipos de formación	¿Existe necesidad de formación en EI? ¿Tipos de formación?	
			Detección del nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os	¿Cuál es el nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os?	

Tabla 35. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa de entrada y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º. ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada	2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado	La fundamentación teórica del programa	¿Qué fundamentación epistemológica persigue el programa?	Evaluación de entrada
				¿Qué criterios psicopedagógicos contempla el programa?	
			Las competencias	¿Qué competencias permite desarrollar el programa?	
			Los objetivos	¿Cuáles son los objetivos que persigue el programa?	
			Los contenidos	¿Qué contenidos desarrolla el programa?	
			Las actividades	¿Qué actividades contempla el programa?	
			La metodología	¿Qué metodología implementa el programa?	

CAPÍTULO 6. Metodología de la investigación

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
			Los materiales y recursos didácticos	¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos presenta el programa?	
			La organización y la secuenciación	¿Cuál es la organización y secuenciación del programa?	
			Las medidas de atención a la diversidad	¿El programa garantiza la atención a la diversidad?	
			La evaluación	¿Qué tipo de evaluación contempla el programa?	

Tabla 36. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del proceso y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º. ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso	3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa	La consecución del desarrollo de la competencia intercultural durante la aplicación del programa	¿Qué cambios se observan en el alumnado en competencia intercultural como efecto del programa?	Puesta en práctica del programa y seguimiento de su desarrollo Evaluación del proceso
			La consecución del desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a durante la aplicación del programa	¿El programa favorece el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS. G ^a e H ^a ?	

Tabla 37. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con su primer objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º. ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto	4.1. Valorar la viabilidad del programa	La implementación del programa y los ajustes para su optimización	Síntesis de la aplicación del programa	Evaluación de producto
				¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?	
				¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa?	
				¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?	

Tabla 38. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con sus dos últimos objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º. ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto	4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa	Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa	¿Qué diferencias y/o similitudes se aprecian en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa?	Evaluación de producto
		4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa	Elementos que favorecen y/o dificultan el éxito del programa: contenidos, actividades, clima de aula, metodología, materiales/recursos y temporalización	¿Qué elementos del programa han garantizado el éxito en relación con los contenidos, las actividades, el clima de aula, la metodología, los materiales/recursos y la temporalización?	
				¿Qué elementos del programa han	

				evidenciado dificultades en relación con los contenidos, las actividades, el clima de aula, la metodología, los materiales/recursos y la temporalización?	

6.3. Contexto y participantes

El ámbito educativo en el que se implementa el programa es el IES Poeta Sánchez Bautista, centro público ubicado en el área periurbana de la ciudad de Murcia, correspondiente a la pedanía de Llano de Brujas. En él se imparten estudios de ESO, Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, así como una Formación Básica de Servicios Comerciales en régimen diurno; también desde el curso 2012-13 se ha incorporado un Ciclo del Grado Superior de Técnico Deportivo de Fútbol. Centrándonos en la ESO, el número total de alumnado matriculado es de 515. Se trata de un centro educativo de titularidad pública que nace en 2002.

La pedanía murciana de Llano de Brujas que posee una población alrededor de 5.500 habitantes (según el padrón municipal de 2012), refleja una realidad multicultural dentro de un contexto de grandes cambios sociales y culturales propios de nuestra sociedad actual. Los principales rasgos que definen esta población son:

- Una estructura de la población joven consecuencia de la natalidad de la población autóctona y de la contribución de las familias de origen inmigrante.
- La estructura productiva es variada destacando el sector servicios y, en menor proporción, el sector primario y secundario.
- Una gran heterogeneidad étnica y cultural marcada por los procesos migratorios de familias extranjeras no comunitarias, destacando el grupo de latinoamericanos y magrebíes.
- El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, con una clara incidencia de desempleo en los últimos años.

En relación con las características del alumnado del centro, cabe destacar:

- La población autóctona es de diversa procedencia de otras pedanías cercanas como Monteagudo, El Esparragal, Las Lumbreras, La Cueva, la Orilla del Azarbe y Llano de Brujas.
- La población de origen inmigrante pertenece a diferentes nacionalidades, siendo las más representadas la marroquí, ecuatoriana y colombiana. En general, no presentan dificultades lingüísticas para su integración.
- El nivel socioeconómico del alumnado es de clase media-baja verificado a partir de los datos recabados por el IES Poeta Sánchez Bautista recientemente desde el Departamento de Orientación y la Dirección del mismo.

- La presencia de alumnado que vive en régimen de acogida producto de situaciones familiares difíciles y problemáticas o simplemente por carecer de referentes familiares, así como de menores de origen inmigrante.

A continuación, se sistematiza la descripción de los participantes de nuestra investigación en apartados diferenciados, no sin antes precisar que la elección de los participantes de la investigación viene determinada por la pretensión de que estos posibilitaran ricos y variados discursos para contrastar las diferentes percepciones y experiencias, así como producciones en relación a la educación intercultural. Como consecuencia de ello cabe diferenciar, por un lado, aquellos participantes que han permitido realizar la evaluación de diagnóstico, y que se identifican con personas pertenecientes a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista. Estos participantes, un total de 724, han colaborado en la cumplimentación de los distintos cuestionarios con objeto de recabar información acerca de la situación de partida antes de iniciar la implementación del programa de intervención intercultural.

Además, esta evaluación de diagnóstico ha supuesto incorporar otros participantes que se identifican con profesores en activo de Educación Secundaria Obligatoria que desarrollan su actividad profesional dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en otros centros de Secundaria de la Región.

Por otra parte, la fase de implementación del programa de intervención intercultural ha exigido el concurso de dos grupos de alumnado que cursan 3.º de ESO; por un lado, los participantes activos y protagonistas del propio programa (grupo experimental) que suponen un total de cuarenta alumnos y por otro, un grupo constituido por otros cuarenta alumnos que conforman el grupo de control. La comparación de ambos grupos nos permitirá contrastar la efectividad del programa referido. La Figura 5 refleja los participantes en los momentos de evaluación descritos.

Seguidamente se procede a detallar cada uno de los grupos participantes que conforman la presente investigación, quedando vertebrados a tal efecto, en primer lugar, el contexto y participantes de la fase de diagnóstico (alumnado, el profesorado y las familias de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista y los docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia) y en segundo lugar, el contexto y participantes de la fases de implementación y sumativa del programa (grupo experimental y grupo de control).

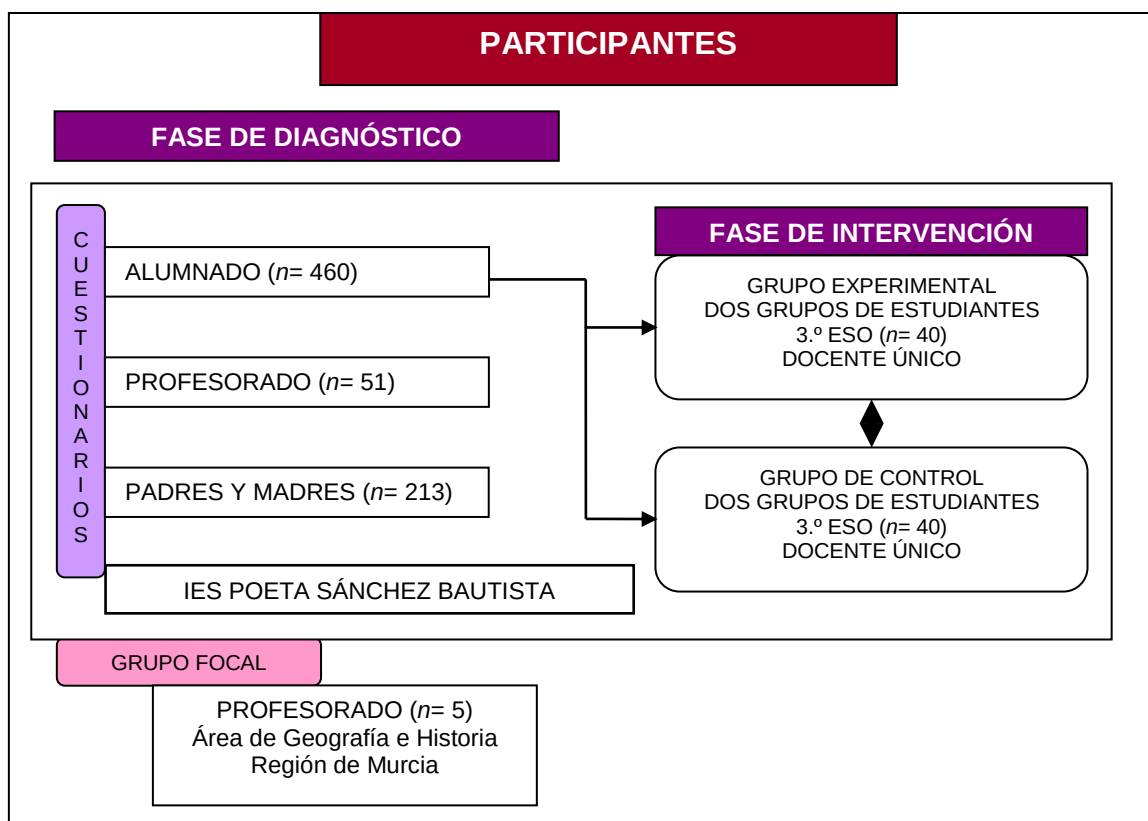


Figura 5. Participantes de la investigación en la fase de diagnóstico y en la fase de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1. Contexto y participantes de la fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico que posibilita la evaluación de contexto, cuenta con el concurso del alumnado, sus familias y el profesorado del IES Poeta Sánchez Bautista que garantiza la afinidad de los participantes con los objetivos propuestos en esta investigación. En total, son 724 participantes. Ha sido nuestra intención, por un lado, centrarnos en el alumnado que cursa estudios de ESO en este centro ($n= 460$) Por otro lado, contar con la participación de los docentes en activo que constituyen la plantilla del centro ($n= 51$), y finalmente, nos ha interesado que las familias de este alumnado quedasen igualmente involucradas en el proyecto ($n= 213$). Seguidamente, se procede a efectuar la identificación de forma más exhaustiva de dichos participantes.

6.3.1.1. Alumnado

Ha participado un total de 460 alumnas/os que cursan alguno de los cuatro cursos que integran la Educación Secundaria Obligatoria. La descripción de la muestra incluye información acerca de las variables sexo, curso, nacionalidad del alumnado y nacionalidad de la madre y del padre.

En relación al sexo, cabe significar que de los 460 alumnos/as, un 48,5% son chicas y un 51,4% son chicos. Atendiendo al curso académico del alumnado participante, se puede comprobar en la Figura 6 que la mayoría del alumnado cursa estudios de 1.º de ESO (32,4%), seguido de 2.º de ESO (26,1%), descendiendo la cifra de alumnado matriculado en 3.º de ESO (20,7%) y en 4.º de ESO (18,7%). Y finalmente, se ha incluido también al alumnado perteneciente al programa de cualificación profesional (2,2%), cuya denominación bajo el signo de la Ley de Educación LOMCE se identifica con Formación Básica, por ser una opción académica dentro de la enseñanza obligatoria.

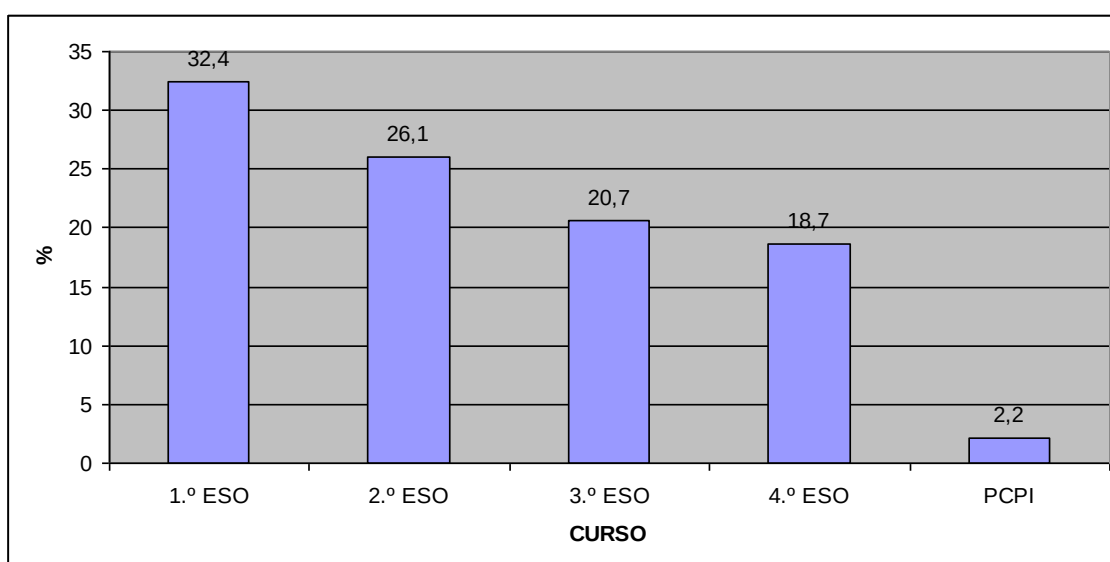


Figura 6. Distribución del alumnado según el curso que realiza.

Fuente: Elaboración propia.

En la muestra predomina el alumnado de origen español (86,7%) pero también encontramos representadas otras catorce nacionalidades que pasamos a detallar. El 3,7% procede de Marruecos, el 3,3% de Ecuador y de Colombia el 2,6%, quedando otras nacionalidades verificadas de forma residual tales como, el 0,7% procedente de Ucrania, y el 0,4% cuyos países de origen son Bulgaria, Argentina, Cuba y Rumania. Finalmente, corresponde a una menor representación (0,2%) el alumnado de países como Rusia, El Salvador, Bolivia, Estados Unidos, Egipto y Guatemala (Figura 7).

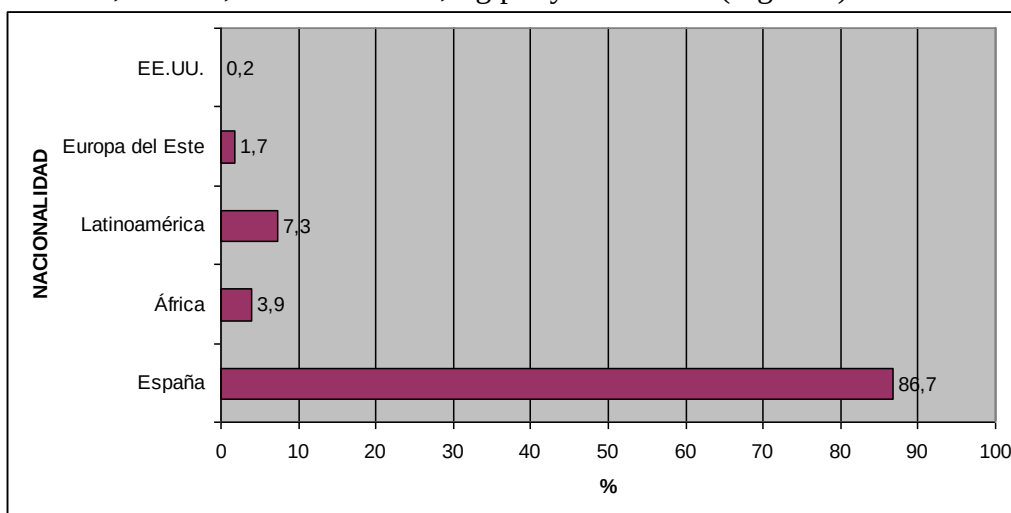


Figura 7. Distribución del alumnado su procedencia (nacionalidad).

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la nacionalidad de la madre, se constata que el 85,1% es española, seguida de marroquí con un 5,48%, colombiana y ecuatoriana con un 2,41% respectivamente. Los valores descienden al 0,88% con la nacionalidad francesa así como, en los casos de las nacionalidades búlgara, ucraniana, argentina y rumana (0,44%). Por último, la menor representación se identifica con las nacionalidades rusa, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña, nicaragüense, egipcia y cubana con un 0,22% (Figura 8).

Finalmente, si nos centramos en la nacionalidad del padre observamos que el 86% corresponde a españoles, seguido del 5% identificado con marroquíes, el 2,8% son colombianos y el 2,4% ecuatorianos. Otras nacionalidades tienen menos representación, tales como los italianos con un 0,6%, los búlgaros, ucranianos y franceses con un 0,4%. Y, por último, salvadoreños, estadounidenses, luxemburgueses, egipcios y rumanos con un 0,2% de representación.

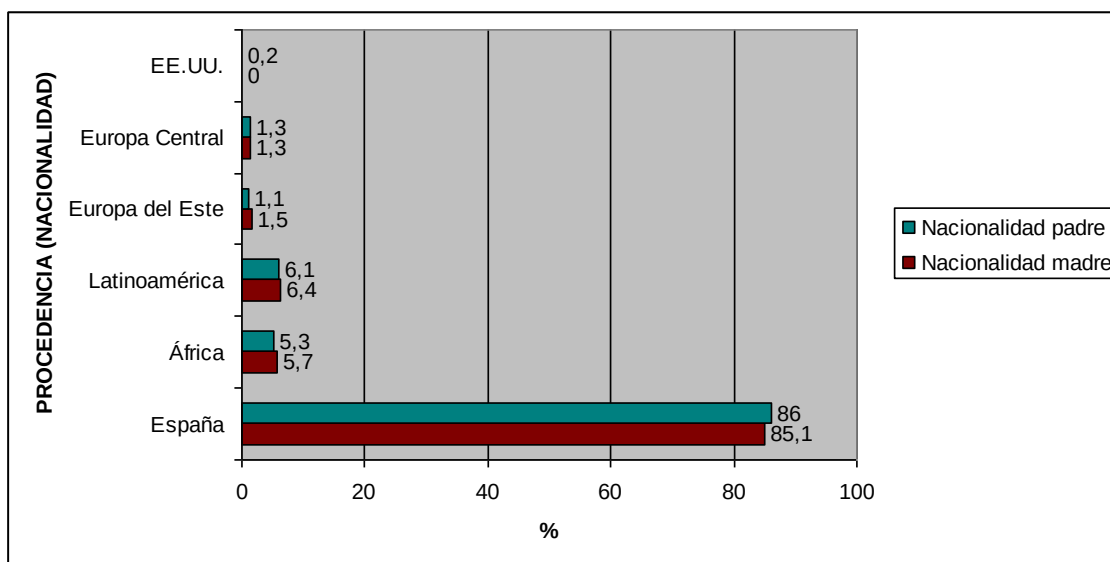


Figura 8. Distribución de la procedencia de los padres y madres del alumnado (nacionalidad).

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1.2. Profesorado

La participación del profesorado precisa de dos escenarios distintos durante la evaluación de diagnóstico; por un lado, los docentes en activo que constituyen la plantilla del IES Poeta Sánchez Bautista, y por otro, el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de distintos centros de la Región de Murcia que presenta como denominador común pertenecer al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. A continuación, se profundiza en mayor grado en su caracterización.

a) Profesorado participante en los cuestionarios de competencia intercultural de la fase de diagnóstico

El profesorado que ha participado en la cumplimentación del cuestionario de competencia intercultural diseñado asciende a un total de 51. A nivel sociodemográfico ha interesado conocer variables relacionadas con el sexo, la edad, la situación administrativa, los años de experiencia docente y su formación académica.

Atendiendo a su sexo, se puede constatar que 27 son mujeres (52,9%) y 24 hombres (47,1%). Por lo que, aunque es un hecho constado que el ámbito de la enseñanza, en los niveles Educación Secundaria existe un predominio de las mujeres frente a los hombres, en este caso, las diferencias no son excesivamente contundentes.

El grupo mayormente representado en relación a la edad del profesorado es el correspondiente al intervalo entre 41 y 50 años (49%), mientras que los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años alcanzan un valor del 23,5% respectivamente. Finalmente, el profesorado más joven, que no alcanza los treinta años, constituye un exiguo 3,9%. Estos datos confirman que la plantilla del centro afronta la docencia desde la madurez.

La inmensa mayoría del profesorado es funcionario de carrera (76,5%) mientras que el 17,6% trabaja en el centro en régimen de interinidad. Además, el 3,9% del profesorado tiene la condición de catedrático y un discreto 2% es funcionario en prácticas (Figura 9).

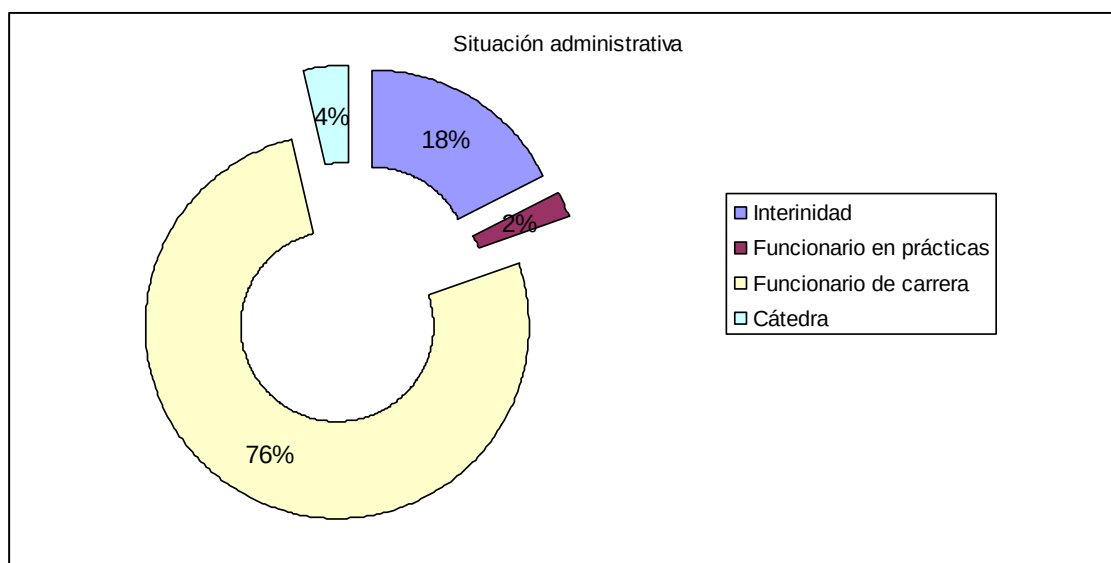


Figura 9. Distribución del profesorado según su situación administrativa.

Fuente: Elaboración propia.

En la muestra predomina el profesorado con una larga experiencia docente concretamente, entre 21 y 30 años (39,2%), seguido del intervalo que recoge entre 12 y 20 años (27,5%), para continuar con los grupos entre 6 y 11 años con un 19,6% y más de 31 años que supone un 9,8%, para terminar con el grupo menos representado que se asocia entre 1 y 5 años de experiencia docente (3,9%) (Figura 10).

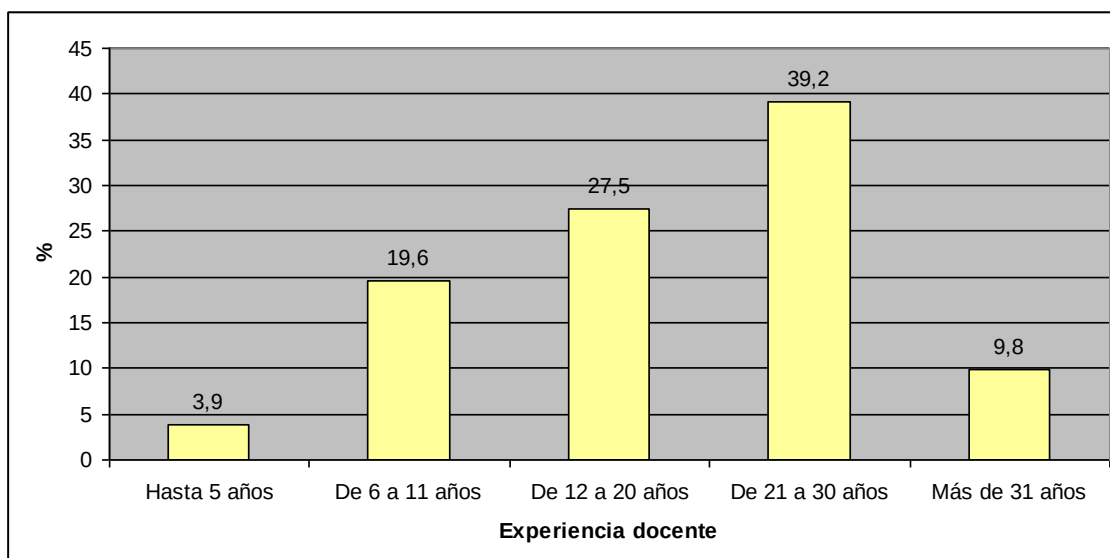


Figura 10. Distribución del profesorado atendiendo a sus años de experiencia docente.
Fuente: Elaboración propia.

Si nos centramos en la formación académica de los docentes, todos son licenciados y además un 15,7% posee un título de máster oficial universitario.

b) Profesorado de la Región de Murcia del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Se han seleccionado a cinco profesores del área de Geografía e Historia y pertenecientes a cinco centros de Educación Secundaria diferentes de la Región de Murcia. Estos docentes se han considerado informantes clave que nos han proporcionado un conocimiento más detallado, con un nivel de profundización mayor en cuanto a la red de significados que aportan en torno a los tópicos que se han discutido. Esta información ha permitido complementar los datos de la fase diagnóstica proporcionada por el alumnado, sus familias y el profesorado del Centro mediante los cuestionarios.

Los *perfiles* de estos cinco profesores los hemos definido atendiendo a las siguientes variantes discursivas: sexo, edad, años de experiencia docente, formación académica, cargos que han ocupado en el puesto de trabajo y su participación en proyectos educativos, publicaciones en este ámbito y ser profesor/tutor del Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Su selección ha estado guiada por tales variantes estructurales, por la accesibilidad a los mismos y su voluntad por participar.

Como venimos señalando los participantes de este grupo de discusión son cinco profesoras/es; concretamente, un 60% son mujeres y un 40% hombres. Atendiendo a la edad, la casuística es variada, de modo encontramos que el 20% se integra en el grupo de edades comprendidas entre los 31 y 40 años de edad, si bien, los grupos identificados con el profesorado de edades en los intervalos entre los 41 y 50 años y los 51 y 60 años, constituyen a partes iguales el sector mayormente representado (40% en ambos casos).

El grupo mayormente representado en relación a los años de experiencia docente, son los correspondientes a los intervalos que recoge de 6 a 11 años y de 12 a 20 años, con

un 40% respectivamente; el 20% restante cuenta con más de 31 años de experiencia docente. Estos datos evidencian que los participantes, de forma generalizada, tienen una larga experiencia docente, que contribuirá, sin duda, a plasmar sus vivencias profesionales producto de una trayectoria larga dedicada a la enseñanza.

En relación a la formación académica, han completado la licenciatura como resulta indispensable, pero solo un 20% además, posee un título de máster y otro 20%, disfruta de la condición de doctor.

Si nos centramos en los cargos que han ocupado en su carrera docente, se advierte que la totalidad ha detentado tutorías, el 80% ha sido jefe de departamento, el 60% ha participado en el Consejo Escolar de sus centros, un 20% ha ocupado cargos de dirección y otro 20% de coordinación de programas educativos.

Por último, un 60% ha participado en proyectos de innovación educativa, otro 60% posee publicaciones educativas, un 40% ha colaborado en proyectos de innovación educativa y otro 40% ha sido profesor/tutor del alumnado que cursa el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

6.3.1.3. Familias

Se ha contado con la colaboración de un total de 213 familias para abordar la fase de diagnóstico materializada en la cumplimentación de un cuestionario de competencia intercultural que ha permitido establecer variables sociodemográficas identificadas con el parentesco, la edad de la madre y del padre, su nacionalidad, su nivel de estudios, la ocupación de ambas figuras parentales, la religión que profesan y el sexo de su hija/o.

Del total de las 213 familias participantes, un 67,6% son madres y un 23% son padres. En algunas ocasiones, en concreto en el 6,6% confeccionó de forma conjunta un único cuestionario cuando participó la pareja (madre y padre). En otros casos, el participante se atribuye al tutor/a legal del alumnado que representa el 1,9%. También se contó con la colaboración de los abuelos o hermanos con mayoría de edad en un 0,5% respectivamente.

En la Figura 11 se plasman las edades de los padres y madres participantes. La edad mayormente representada de la madre se sitúa en el intervalo entre 41 y 50 años con un 51,2%, seguido del intervalo comprendido entre 31 y 40 años con un 25,8% y del grupo entre 51 y 60 años con un 3,8%; el grupo de hasta 30 años, suponen un total del 0,9%. De ello se desprende que la muestra está mayoritariamente representada por edades intermedias. Si atendemos a la edad del padre, se observa que predomina el colectivo entre 41 y 50 años (73,9%) mientras que el resto de grupos analizados tienen menor representación, de modo que el 12,6% se corresponde con el intervalo entre 31 y 40 años, el 10,9% con el grupo entre 51 y 60 años, el grupo de 61 años en adelante queda plasmado en el 1,7% y un exiguo 0,8% se identifica con los padres de hasta 30 años de edad. Estos datos revelan, al igual que sucediera con las edades de las madres, que de forma mayoritaria predominan los intervalos de edades intermedias.

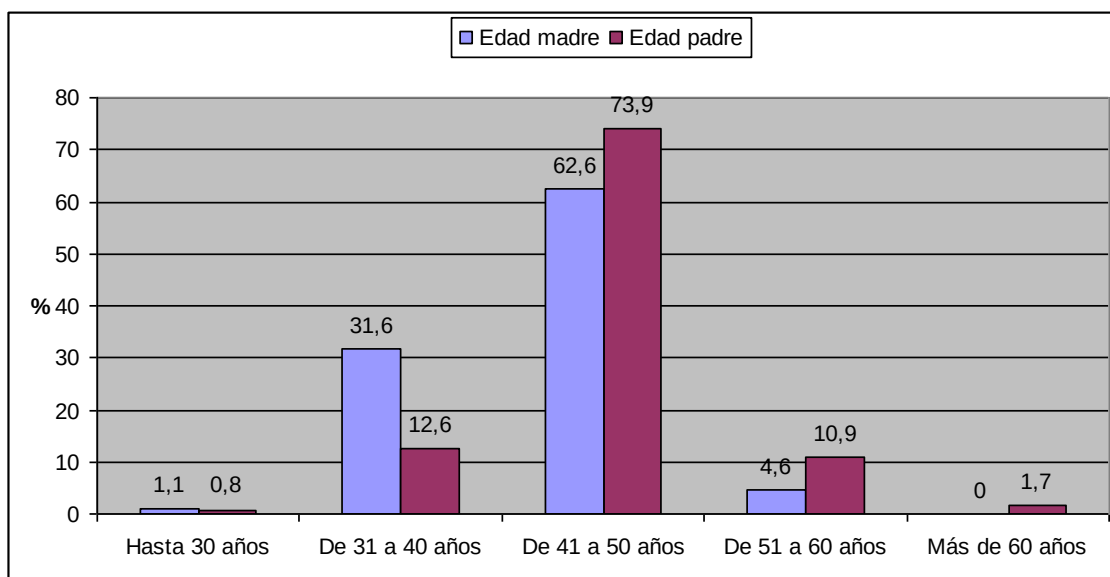


Figura 11. Distribución de las edades de las madres y los padres del alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

El grupo mayormente representado en relación a la nacionalidad de la madre es obviamente el español con un 80,8%, pero también encontramos otras nacionalidades representadas, de tal forma que existe una coincidencia del valor de 1,4% en las nacionalidades colombiana, ecuatoriana y marroquí. Mientras que adquieren valores residuales (0,5%), otras nacionalidades como la argentina, cubana, egipcia, francesa y nicaragüense. Destacar que un total de nueve nacionalidades quedan representadas en la muestra de las madres. En el caso de las nacionalidades del padre, se advierte que quedan representadas un total de ocho, destacando la española con un 74,2%, seguida de la colombiana con un 1,9% y de la marroquí con un 1,4%. Además, con un 0,9% se corresponde con las nacionalidades argentina, ecuatoriana y egipcia y con un 0,5% la nacionalidad cubana. La Figura12 refleja la procedencia agrupada de ambas figuras parentales.

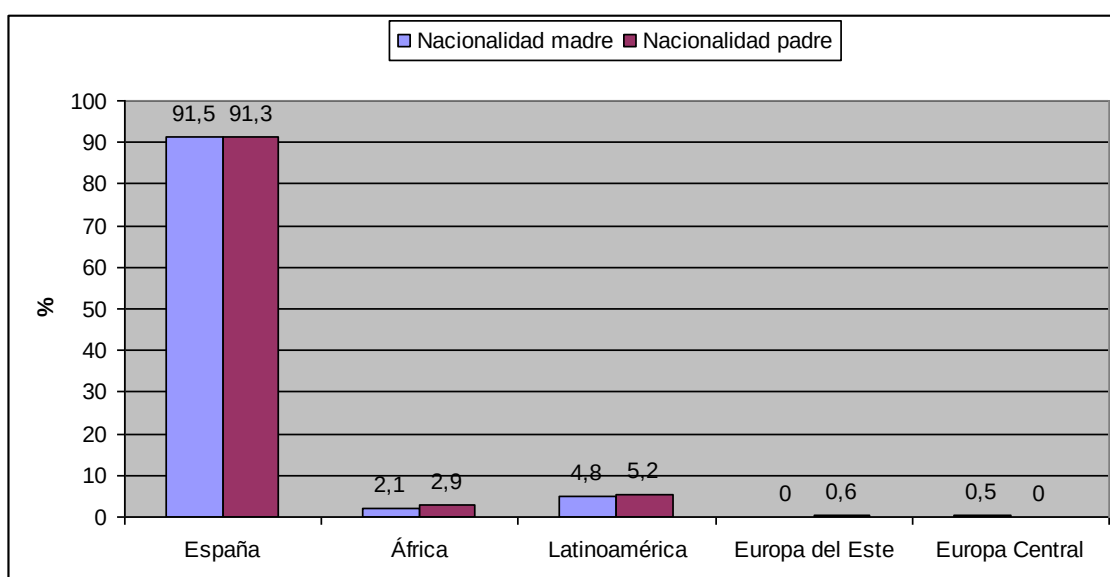


Figura 12. Distribución de la procedencia de los padres y madres del alumnado (nacionalidad).

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los estudios de la madre, la mayoría (45,4%) posee estudios de ESO/EGB, seguido de un 22,4% con estudios de Bachillerato y de un 16,1% con estudios de Primaria. Quedando con menor representación el colectivo con estudios superiores (12,1%) y de FP (3,4%). Además, un 0,6% de madres no posee ningún tipo de estudios. Estos datos denotan que el nivel de formación de las madres, por lo general, es básico o intermedio. Por su parte, la mayor parte de los padres posee estudios de ESO/EGB (43,3%) y de Primaria (22,7%) lo que evidencia que los padres participantes tienen un nivel de estudios básicos. Los padres con estudios postobligatorios se sitúan en el 20,6% y con estudios de FP representan solo un 2,1%. A estos porcentajes se suma que un 9,9% tiene formación universitaria, una cifra que no deja de ser residual. Finalmente, se observa que un 1,4% de padres carece de estudios.

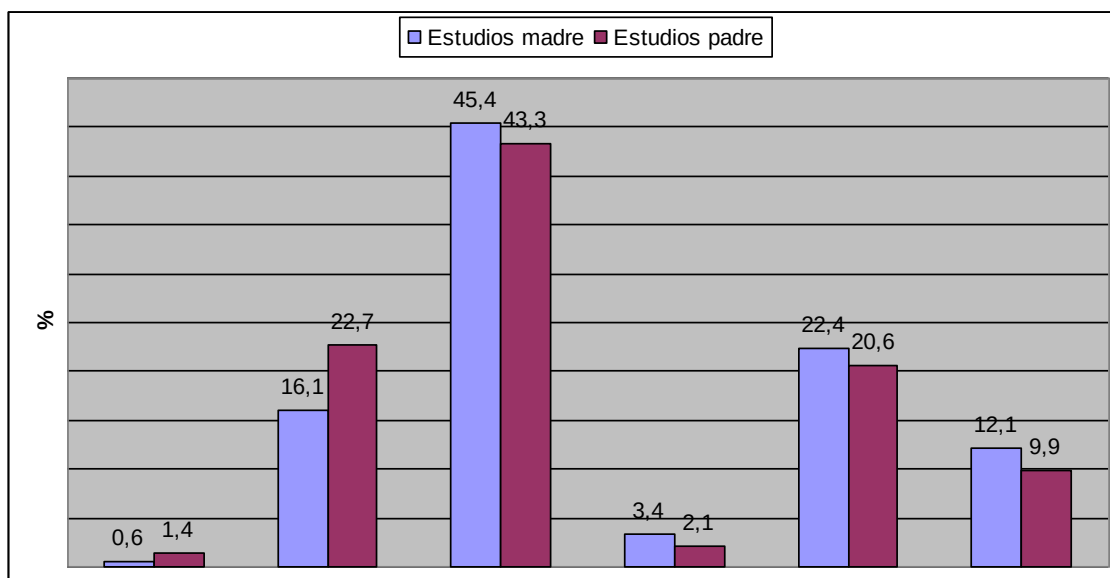


Figura 13. Distribución de las madres y de los padres según sus estudios.

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 14 permite observar la distribución porcentual de ambas figuras parentales según sus ocupaciones laborales. En relación a la ocupación de la madre, se advierte que la gran mayoría pertenece al sector de las obreras (53,8), mientras que descienden los valores referidos a la clase subalterna de servicio (11%), las trabajadoras administrativas (13,7%), obreras cualificadas (7,1%) y pequeñas propietarias y autónomas (6%). También encontramos un grupo de madres que no poseen trabajo remunerado alguno, considerándolas inactivas (8,2%). Los datos revelan que las madres se ocupan en sectores de baja o media cualificación. Por su parte, en los padres observamos que el 32% pertenece a los obreros cualificados, el 19,8% a los obreros y un 12,8% a pequeños propietarios y autónomos, lo que denota una cualificación media. Las cifras descienden en otros grupos representados, tales como la clase subalterna de servicio (8,7%), trabajadores administrativos (6,4%) y técnicos supervisores (5,2%). Resulta destacable que solo un 1,2% pertenezca a la clase alta de servicio y que un 14% tenga la condición de inactivo.

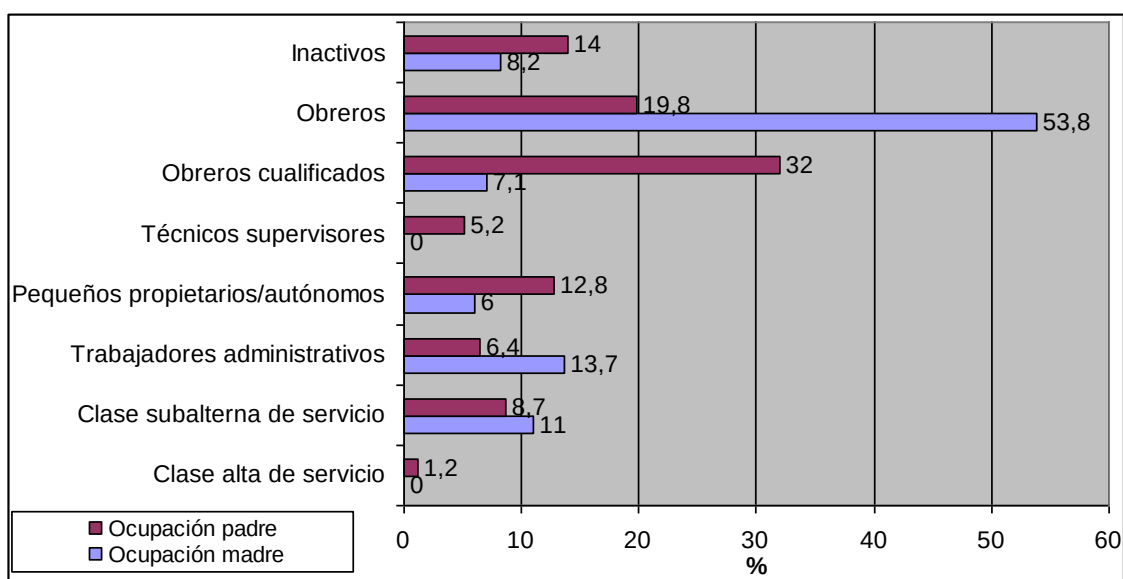


Figura 14. Distribución de las ocupaciones de los padres y las madres del alumnado.
Fuente: Elaboración propia.

La inmensa mayoría de las familias profesan la religión católica (97,3%), frente a las familias musulmanas cuyas cifras se sitúan en un 2,7%. Y finalmente, en relación al sexo de sus hijas/os, se advierte que un 57,6% tiene mayoritariamente hijas frente a un 42,4% que tiene hijos.

6.3.2. Contexto y participantes de las fases de implementación y sumativa

La verificación experimental del programa de intervención intercultural se realiza en dos grupos de alumnado que cursa tercero de Educación Secundaria Obligatoria en el IES Poeta Sánchez Bautista. Estos grupos están constituidos por un total de cuarenta alumnos y conforman, lógicamente, el grupo experimental. Ambos se caracterizan por tener un rendimiento académico y ritmo de aprendizaje heterogéneos, con diferentes expectativas e intereses y con presencia de jóvenes pertenecientes a minorías sociales y culturales, tales como colombianos, ecuatorianos y magrebíes que se encuentran perfectamente integrados lingüística y socialmente.

En general, se trata de dos grupos con una buena predisposición hacia el aprendizaje, aunque con un rendimiento académico dispar, lo que genera situaciones de desmotivación. Además, destacan, salvo excepciones, por poseer un elevado grado de participación en el aula, rasgo que consideramos imprescindible para el éxito de la implementación del programa de intervención.

Por otra parte, se requiere la intervención de otros dos grupos de alumnos de 3.º de ESO que suman un total de cuarenta y que están orientados a actuar como grupo de control con la intención de pulsar las similitudes y las diferencias con respecto al grupo experimental en relación a la competencia intercultural en sus tres ámbitos (cognitiva, afectiva y comportamental). Ambos grupos presentan similitudes respecto al grupo experimental en cuanto a expectativas e intereses y rendimiento académico heterogéneo producto de un desigual ritmo de aprendizaje.

Además, como ya ocurriera en el grupo experimental, la presencia de alumnado culturalmente minoritario es una de sus características, coincidiendo en cuanto a las nacionalidades (colombianos, ecuatorianos y magrebíes) a la que es preciso añadir la nacionalidad ucraniana.

Por último, cabe señalar que el programa de intervención ha sido aplicado en su totalidad por la propia investigadora en calidad de docente del grupo experimental que posee una dilatada experiencia profesional de veinte y cinco años, con una permanencia en el centro objeto de estudio de diez años y funcionaria de carrera. Igualmente, la recogida de información del grupo de control ha contado con la participación de la investigadora.

6.4. Recogida de información: criterios, instrumentos y procedimientos

La perspectiva multiparadigmática que sustenta la investigación evaluativa implica desarrollar un enfoque holístico que permita generar una ingente información con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de la realidad analizada a partir de las perspectivas de los que participan. Consecuentemente, la extracción de la información relevante para la investigación se organiza al amparo de una serie de estrategias que permiten recoger la información en las distintas fases de la investigación evaluativa que veremos en el siguiente apartado del plan de recogida de la información.

6.4.1. Los criterios de evaluación e indicadores que orientan la recogida de información

Con el propósito de efectuar una recogida de información acorde con los objetivos de la investigación con el mayor rigor y coherencia, se han establecido una serie de parámetros que predeterminan el proceso evaluativo. La riqueza interpretativa de los resultados es amplia como consecuencia de la utilización de varios instrumentos de recogida de información, lo que permite establecer múltiples comparaciones.

Hemos estructurado el análisis evaluativo siguiendo los objetivos específicos establecidos para cada una de las fases de la evaluación delimitándolas a sus ámbitos e incorporando los criterios de evaluación, los indicadores y las estrategias y fuentes de recogida de información. Para la consecución de esta última tarea nos hemos ayudado de las dimensiones, las variables y los indicadores establecidos en cada uno de los instrumentos de recogida de información elaborados a tal efecto (véanse Tablas 39 a 50).

Tabla 39. *Relación entre el objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1. OBTENER EVIDENCIA DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL HACIA LA MULTICULTURALIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO)	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: percepción social hacia la multiculturalidad
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Valorar la diversidad cultural en la sociedad.	1. Percepción de la diversidad cultural en la sociedad (alumnado, familias, profesorado).
2. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.	2. Las familias ante el encuentro intercultural (alumnado).
3. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales.	3. Disposición del contexto residencial ante las minorías culturales (alumnado).
4. Determinar la percepción del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural.	4. Percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural (alumnado).
5. Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad.	5. Estereotipos de la diversidad cultural (alumnado, familias).

Tabla 40. *Relación entre el objetivo específico 1.2: Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2. CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) HACIA LAS MINORÍAS CULTURALES EN EL CENTRO EDUCATIVO	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: percepción hacia las minorías culturales en el centro educativo
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2. CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) HACIA LAS MINORÍAS CULTURALES EN EL CENTRO EDUCATIVO	
1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje.	1. Contribución de las compañeras/os de otras culturas al aprendizaje (alumnado, familias, profesorado).
2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo.	2. Percepción de la diversidad cultural en el centro educativo (alumnado, familias, profesorado).
3. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica	3. La diversidad cultural en la actividad académica (profesorado)
4. Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro	4. La percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro (profesorado)
5. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico	5. Las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico (profesorado)
6. Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo	6. Las familias de origen inmigrante en el contexto educativo (familias)
7. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo	7. Las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo (familias y profesorado)

Tabla 41. *Relación entre el objetivo específico 1.3: Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: Compromiso educativo con la educación intercultural
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Conocer la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.	1. Finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales (profesorado, alumnado, familias).

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
2. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula	2. Preferencia por el tipo de organización grupal (profesorado, alumnado, familias).
3. Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural	3. La contribución del centro a la educación intercultural (familias y profesorado)
4. Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a	4. Necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a (alumnado y familias).
5. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono	5. Los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono (alumnado)
6. Identificar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante	6. Los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante (alumnado)
7. Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias	7. El grado de responsabilidad educativa de las familias (familias)
8. Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo	8. Las expectativas de las familias hacia el centro educativo (familias)
9. Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural	9. La concepción del profesorado acerca de la educación intercultural (profesorado)
10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo	10. La idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo (profesorado)
11. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural	11. El nivel de implementación del currículo intercultural (profesorado)
12. Identificar el estilo de enseñanza	12. El estilo de enseñanza (profesorado)
13. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado de origen inmigrante	13. La responsabilidad educativa del alumnado de origen inmigrante (profesorado)
14. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural	14. Los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural (profesorado)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
15. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural	15. La necesidad de formación en educación intercultural (profesorado)
16. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural	16. El nivel de competencia en educación intercultural (profesorado)
17. Conocer el tipo de formación en educación intercultural	17. El tipo de formación en educación intercultural (profesorado)
18. Descubrir el prototipo de alumnado ideal	18. El prototipo de alumnado ideal (profesorado)
19. Identificar el prototipo de profesorado ideal	19. El prototipo de profesorado ideal (profesorado)

Tabla 42. *Relación entre el objetivo específico 1.4: Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y, familias) ante el encuentro intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4. CONSTATAR LA IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO Y FAMILIAS) ANTE EL ENCUENTRO INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: implicación ante el encuentro intercultural
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os	1. La predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os (alumnado y familias)
2. Descubrir las actitudes y habilidades interculturales	2. Las actitudes y habilidades interculturales (alumnado)
3. Determinar el nivel de compromiso social y solidario	3. Nivel de compromiso social y solidario (alumnado)
4. Conocer la utilización de las redes sociales con fines interculturales	4. La utilización de las redes sociales con fines interculturales (alumnado)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4. CONSTATAR LA IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO Y FAMILIAS) ANTE EL ENCUENTRO INTERCULTURAL	
5. Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	5. La identidad cultural declarativa (alumnado)
6. Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	6. La identidad cultural procedimental (alumnado)
7. Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	7. Las amistades de las familias del alumnado (alumnado)
8. Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	8. Las preferencias del lugar de residencia del alumnado (alumnado)
9. Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante	9. Necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado (alumnado)
10. Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	10. Grado de responsabilidad educativa intercultural (familias)
11. Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os	11. Grado de tolerancia hacia el contacto intercultural (familias)

Tabla 43. *Relación entre el objetivo específico 1.5: Identificar la teoría y la praxis del profesorado de CCSS, G^a e H^a en la promoción de la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5. IDENTIFICAR LA TEORÍA Y LA PRAXIS DEL PROFESORADO DE CCSS, G^a E H^a EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Valoración de la educación intercultural y las prácticas profesionales interculturales del profesorado de CCSS, G ^a e H ^a
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Grupo de discusión
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5. IDENTIFICAR LA TEORÍA Y LA PRAXIS DEL PROFESORADO DE CCSS, G^a E H^a EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
1. Valorar la función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural 2. Identificar si el currículo de CCSS, G ^a e H ^a favorece la EI 3. Determinar las estrategias profesionales interculturales 4. Conocer los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a 5. Descubrir la formación de los docentes en EI, valorando su necesidad y los tipos de formación 6. Descubrir el nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os	1. La función social del área de CCSS, G ^a y H ^a en el desarrollo de la competencia intercultural 2. La EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a 3. Las estrategias profesionales interculturales 4. Los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a 5. La formación en EI y los tipos: su necesidad 6. El compromiso de las familias de origen inmigrante el proceso de aprendizaje de sus hijas/os

Tabla 44. *Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Fundamentar y justificar teóricamente el programa	1.1. Fundamentación epistemológica 1.2. Los criterios psicopedagógicos
2. Identificar las competencias	2.1. Las competencias básicas 2.2. La competencia intercultural

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
3. Conocer los objetivos	3.1. Los objetivos básicos, generales y específicos 3.2. La contribución de los objetivos de etapa y del área de G^a, H^a y CCSS a los objetivos del programa
4. Desarrollar los contenidos	4.1. La planificación de los contenidos 4.1.1. Los criterios de selección de los contenidos 4.1.2. Los tipos de contenidos 4.2. La conexión entre objetivos y contenidos 4.3. La conexión entre las fases de aplicación del programa, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje

Tabla 45. *Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
5. Desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje	5.1. Los criterios de selección de las actividades 5.2. La propuesta de actividades

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
6. Verificar la metodología	5.3. Relación de las actividades con la competencia intercultural que desarrollan 6.1. Los principios metodológicos generales 6.2. Los procedimientos metodológicos 6.2.1. Los principios científico-didácticos del área de G^a, H^a, CCSS 6.2.2. El aprendizaje cooperativo 6.2.3. El aprendizaje experiencial: Historias de vida 6.3. Adecuación de los procedimientos metodológicos a los tipos de contenido

Tabla 46. *Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
7. Identificar los materiales y recursos didácticos	7.1. Los materiales y recursos didácticos
8. Clarificar la organización y secuenciación	8.1. Organización y temporalización
9. Detallar las medidas de atención a la diversidad	9.1. La atención a la diversidad

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
10. Explicitar la evaluación	10.1. Los criterios de evaluación 10.2. Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación 10.3. Los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de evaluación

Tabla 47. *Relación entre el objetivo operativo 3.1.: Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.1. ANALIZAR LOS AVANCES OBTENIDOS DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Determinar los avances conseguidos durante el programa de intervención intercultural Desarrollo de la competencia intercultural Contribución del programa al desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G^a e H^a
Momento	Evaluación del proceso
Recogida de información	Cuestionario abierto de reflexión intercultural, test de aprendizaje, diario de campo y producciones del alumnado, escala de competencia comunicativa intercultural, cuestionario abierto de concepciones acerca de la competencia intercultural
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Descubrir la conexión de la evaluación de diagnóstico con la evaluación de proceso a través del análisis del cuestionario de reflexión intercultural al alumnado	1. Elementos que favorecen la competencia intercultural (cuestionario abierto de reflexión intercultural): Identificación de la discriminación en su entorno y en el centro, así como, los problemas que genera; La percepción de la diversidad cultural en la actividad académica; La percepción de la diversidad cultural en el entorno y en el centro; El grado de compromiso con la diversidad cultural; Aportación de la educación a la diversidad cultural.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.1. ANALIZAR LOS AVANCES OBTENIDOS DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA	
2. Reconocer si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural cognitiva	2. Grado de consecución de la competencia intercultural cognitiva (test de aprendizaje)
3. Identificar si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural afectiva	3. Grado de consecución de la competencia intercultural afectiva (diario de campo y producciones del alumnado)
4. Constatar si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural comportamental	4. Grado de consecución de la competencia intercultural comportamental (escala de competencia comunicativa intercultural)
5. Realizar un análisis comparativo de la competencia intercultural a partir del cuestionario abierto de concepciones acerca de la competencia intercultural	5.1. Análisis comparativo de la competencia intercultural cognitiva (pre y post test) 5.2. Análisis comparativo de la competencia intercultural afectiva (pre y post test) 5.3. Análisis comparativo de la competencia intercultural comportamental (pre y post test)
6. Constatar el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a durante la implementación del programa	6. Elementos que favorecen los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a : espacialidad y temporalidad; conflicto-consenso y cambio-continuidad; intencionalidad; interdependencia: causalidad múltiple (diario de campo y producciones del alumnado)

Tabla 48. Relación entre el objetivo específico 4.1.: Valorar la viabilidad del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.1. VALORAR LA VIABILIDAD DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Conocer la viabilidad del programa durante la aplicación del programa de intervención intercultural constatando el nivel de adaptación entre el diseño teórico y su praxis. Con identificación de los cambios optimizadores
Recogida de información	Conclusiones del diario de campo
Momento	Evaluación del producto
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.1. VALORAR LA VIABILIDAD DEL PROGRAMA	
1. Reseñar la aplicación del programa	1. Síntesis del programa durante su fase de aplicación
2. Determinar el grado de ajuste entre el diseño inicial del programa y su aplicación práctica	2. Ejecución del programa según la planificación inicial: diseño de las actividades y temporalización
3. Reconocer los cambios necesarios para optimizar el programa	3. Modificaciones que se van introduciendo
4. Identificar las reacciones del alumnado como durante la aplicación del programa	4. Reacción del alumnado ante el programa: valoración del clima social de clase, de las actividades, del grado de interés y el nivel de compromiso social y ciudadano

Tabla 49. *Relación entre el objetivo específico 4.2.: Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.2. VALORAR LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN EL ALUMNADO EN COMPETENCIA INTERCULTURAL PROMOVIDOS POR EL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Valorar los cambios efectuados en el alumnado respecto a la competencia intercultural asociados al programa
Momento	Evaluación del producto
Recogida de información	Cuestionario de competencia intercultural general
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Valorar si existen diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa	1. Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa

Tabla 50. *Relación entre el objetivo específico 4.3.: Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.3. CONOCER EL NIVEL DE ÉXITO Y/O FRACASO DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Identificar el nivel de éxito y/o fracaso del programa de intervención intercultural: Elementos y condiciones que favorecen y/o dificultan el éxito del programa
Momento	Evaluación del producto
Recogida de información	Escala de valoración del programa
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Conocer los aspectos que han permitido y/o dificultado la implementación del programa	1. Elementos que han favorecido y/ o dificultado la aplicación del programa en relación a: contenidos, actividades, clima de aula, metodología, materiales/recursos y temporalización

6.4.2. Los instrumentos y los procedimientos de recogida de información

Los instrumentos que se han utilizado para obtener la información están definidos por los objetivos que se pretenden conseguir, el ámbito evaluado, así como por los criterios de evaluación y los indicadores que orientan los procedimientos de la propia recogida de datos. La complejidad de una propuesta didáctica como la que presentamos, nos obliga a seleccionar diferentes instrumentos y fuentes de recogida de información que plasmamos de forma resumida en la Tabla 51 con indicación de los participantes y la fase de evaluación en la que se desarrolla.

Tabla 51. *Vinculación entre los instrumentos de información, los participantes y fase de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PARTICIPANTES	FASE DE LA EVALUACIÓN
Cuestionarios de competencia intercultural	Alumnado del centro Familias del centro Profesorado del centro	Sesiones: 3 Evaluación de diagnóstico o del contexto
Grupo de discusión	Profesorado del área de CCSS, G ^a e H ^a	Sesiones: 1 Evaluación de diagnóstico o del contexto
Diario de campo: observación participante	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 36 Evaluación del proceso

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	PARTICIPANTES	FASE DE LA EVALUACIÓN
Producciones	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 36 Evaluación del proceso
Cuestionario abierto de reflexión intercultural	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 1 Evaluación del proceso
Cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 2 (“pretest y posttest”) Evaluación del proceso
Test de aprendizaje	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 1 Evaluación del proceso
Escala de competencia comunicativa intercultural	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 1 Evaluación del proceso
Escala de competencia intercultural general	Alumnado. Grupo experimental Alumnado. Grupo de control	Sesiones: 1 Evaluación del producto
Escala de valoración del programa	Alumnado. Grupo experimental	Sesiones: 1 Evaluación del producto

6.4.2.1. Los cuestionarios de competencia intercultural administrados al alumnado, docentes y familias del centro

La utilización del cuestionario tiene una finalidad diagnóstica para contrastar opiniones, percepciones y actitudes en relación a la competencia intercultural. Se ha utilizado este instrumento por ser el más recomendable cuando el volumen de participantes es amplio. En nuestro caso, se trata de tres muestras conformadas por los tres grupos de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista, es decir, el alumnado de ESO, sus familias y profesorado.

A partir de la revisión bibliográfica se han elaborado tres cuestionarios distintos para cada uno de los grupos señalados que se han denominado CIA (alumnado), CIF (familias) y CIP (profesorado) (véanse Anexos 1, 2 y 3). La tipología de estos tres cuestionarios responde a las siguientes características:

- Atendiendo a los ítems, encontramos ítems cerrados, abiertos, de elección múltiple, de escala de estimación numérica y de diferencial semántico.
- En relación a la escala de respuesta, se presentan ítems que buscan juicios categóricos y juicios continuos.
- Centrándonos en el procedimiento de administración, se ha optado por aplicarlos de forma personal por parte de la investigadora, si bien

el diseño de los cuestionarios y sus instrucciones escritas han fomentado la autoaplicación.

- En relación a la información solicitada, ésta versa sobre aspectos variados cuyo eje vertebrador es la competencia intercultural.

En la elaboración de los tres cuestionarios ha sido clave identificar una serie de aspectos tales como la tipología de las preguntas, su formulación y secuenciación, así como la presentación del cuestionario (su formato/estructura). Un análisis más minucioso de cada uno de estos aspectos nos introduce en la confirmación de una *tipología de preguntas* encaminada a responder a los objetivos propuestos en la investigación, caracterizadas por introducir:

a) Preguntas de identificación que han contribuido a caracterizar al participante según una serie de aspectos personales, profesionales, académicos, etc. La información recogida mediante estos reactivos ha resultado imprescindible ya que su operativización en variables han permitido definir las características de las muestras y actuar como variables independientes o predictivas en el contraste de hipótesis.

b) Preguntas de filtro que nos han permitido seleccionar a los destinatarios que deben contestarlas. En nuestro caso, existe un cuerpo de preguntas en el cuestionario del alumnado dirigido al alumnado autóctono, otro a aquel que su familia haya nacido fuera de España y finalmente, otro grupo caracterizado por tener familiares nacidos fuera de España y que hable un idioma distinto al castellano.

c) Preguntas de sinceridad y consistencia que nos han mostrado la sinceridad en las respuestas y la atención del sujeto para contestar al cuestionario. Para lograrlo se han ubicado en lugares distintos del cuestionario preguntas sobre un mismo aspecto, aunque formuladas de manera diferente.

d) Preguntas amortiguadoras; en aquellas cuestiones referidas a temas más delicados se ha tratado de abordar minimizando la brusquedad.

e) Preguntas en batería identificadas con una serie de reactivos sobre una misma temática, pero desde ángulos distintos.

Asimismo, si nos fue decidir si la respuesta iba a tener un formato cerrado o estructurado (excluyente y no excluyente) en el que el participante elige entre una serie de respuestas predeterminadas, o por el contrario un formato abierto donde cada sujeto responde lo que desea. La decisión de uno y otro ha venido influida por el objetivo que persigue cada pregunta y por las ventajas y limitaciones de cada tipo. En efecto, hemos considerado pertinente incluir preguntas de uno y otro tipo, aunque de forma mayoritaria se ha optado por realizar preguntas cerradas. En el cuestionario destinado al alumnado, las preguntas abiertas se han diseñado para que este pudiera responder sin ningún condicionamiento para dar respuesta a la dimensión cognitiva intercultural de los jóvenes autóctonos y de origen inmigrante.

Además, se han introducido ítems de escalas valorativas identificadas con distintas tipologías de preguntas:

a) De escala Likert, con cuatro opciones que incluyen los valores que oscilan entre 1 “nada de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. Entendemos que estos reactivos, nos

ha permitido suficientemente otorgar mayor discriminación y flexibilidad en las respuestas.

b) De escala de estimación con valoraciones graduales de carácter verbal y no numérico, para recabar información en el cuestionario del alumnado sobre la dimensión *implicación ante el encuentro intercultural* en los aspectos referidos a la identidad cultural.

c) De diferencial semántico o de Osgood para los cuestionados orientados al alumnado y a las familias. Este tipo de reactivos implican la dualidad de dos adjetivos bipolares. Esta tipología de preguntas ha sido utilizada para conseguir información sobre los estereotipos y prejuicios que puedan manifestar los destinatarios acerca de determinados grupos culturales presentes en nuestra sociedad.

d) De ordenación o clasificación en el cuestionario del alumnado, en los que se ha demandado a los participantes que secuencien una determinada información. En concreto, aquella que se relaciona con las razones que tiene el alumnado culturalmente diverso para aprender castellano y no olvidar la lengua materna. Entendíamos que por el objetivo de la pregunta que pretende conocer la motivación para aprender dos idiomas y el grado de asimilación cultural, entrañaba necesariamente discriminar y clasificar para que la información ofrecida se adecuase mejor a dicho objetivo.

e) Preguntas de *respuesta múltiple* en el cuestionario del alumnado, referidas a las razones por las que el alumnado de origen inmigrante prefiere vivir en España y su pregunta alternativa, acerca de la preferencia de este alumnado para vivir en el lugar de origen de su familia.

En relación a la *formulación de las preguntas* ha sido nuestra intención procurar una redacción de los enunciados y una presentación de los mismos que aseguren ítems claros, precisos, pertinentes y excluyentes entre sí, con el propósito de que los participantes proporcionaran una información fiable. Este proceso de elaboración de las preguntas ha venido acompañado por una honda reflexión que supone realizar un primer proceso de depuración y validación a los cuestionarios con el fin de que éstos garanticen su idoneidad. No obstante, somos conscientes de que el proceso de validación formal se inicia en otra nueva etapa posterior que se traducirá en un modelo sistematizado y operativizado que proyectará un nuevo instrumento mejorado. El Capítulo 7 de esta tesis doctoral está destinado a completar la información sobre el proceso de construcción de los tres cuestionarios sobre competencia intercultural, así como del proceso de validación al que se han sometido y sus resultados.

Si nos centramos en la secuenciación de las preguntas, se han tenido en cuenta los planteamientos que sugiere Martín Izard (2010, p.154):

- a) Técnica de dispersión, que supone espaciar en el cuestionario aquellas preguntas afines con el propósito de que unas respuestas no queden influidas en otras, y evitar así un contagio que pudiera desvirtuar las respuestas.
- b) Técnica de la concentración, que consiste comenzar con preguntas más genéricas y de forma progresiva dirigirlas hacia temas más específicos. Con esta estrategia se evita que unas respuestas queden influenciadas por otras. En esta ocasión también se ha recurrido a la denominada técnica del embudo invertido, es decir, comenzar con cuestiones más concretas para pasar posteriormente a otras más generales.

- c) Técnica de la reserva; consiste en situar al final del cuestionario las preguntas más comprometidas o delicadas. Esta estrategia posibilita que cuando el encuestado aborda este tipo de enunciados, se haya creado un clima de mayor confianza y por tanto, sea más favorable a responder sinceramente.

Finalmente, *la presentación del cuestionario (su formato/estructura)* ha sido un aspecto clave para que los participantes se motiven a responder a las preguntas planteadas, a tal fin, hemos considerado en relación al formato, algunas pautas que señalan McMillan y Schumacher (2010, pp.247-248): 1) revisar con cuidado la gramática, deletreo, puntuación y otros detalles; 2) asegurarse de que la impresión es clara y que resulta fácil de leer; 3) plantear instrucciones cortas y fáciles de entender; 4) evitar abarrotar el cuestionario intentando incluir muchos ítems en una página; 5) evitar ítems abreviados; 6) usar una secuencia lógica y agrupar los ítems relacionados y 7) numerar las páginas y los ítems.

Por otra parte, al abordar la elección de la estructura o formato de los cuestionarios ha estado condicionada por la naturaleza de las variables seleccionadas y sus correspondientes indicadores. Recordemos que en los tres cuestionarios se ha optado por un diseño fundamentalmente estructurado, en el que solo en algunas preguntas se ha vislumbrado la posibilidad e incluso la conveniencia de optar por una tipología abierta. La elección por un cuestionario cerrado ha requerido de un mayor empeño en garantizar que los encuestados sean conocedores de lo que se les solicitaba y plasmaran sus opiniones a través de las preguntas formuladas. Bajo esta orientación, el diseño de los cuestionarios se configura como un modelo autoadministrado, lo que comporta un formato altamente autoexplicativo. Dicho de otra forma, el formato del cuestionario ha intentado garantizar que las preguntas sean claras y comprensibles y que las instrucciones que se aportan ayudan a ser contestadas con precisión, sin exigir demasiada ayuda externa (Serrano, 2008).

Por último, la estructura del cuestionario obedece a una secuencia lógica, tal y como apuntan diferentes autores (Casas, García y González, 2006; Cozby, 2006; Del Rincón *et al.*, 1995; Fernández Prados, 2009; Galloway, 1997; Serrano, 2008). En este sentido, los tres cuestionarios diseñados han quedado estructurados en las siguientes partes:

1. *Título y encabezamiento.* Los cuestionarios responden a las denominaciones de CIA (Cuestionario Competencia Intercultural del Alumnado), CIP (Cuestionario de Competencia Intercultural del Profesorado) y CIF (Cuestionario de Competencia Intercultural de las Familias). En relación al encabezamiento se ha optado por incorporar la imagen visual corporativa de la Universidad de Murcia y la referencia al Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación al que está adscrita la presente tesis doctoral.

2. *Presentación.* Bajo un formato epistolar dirigida a los destinatarios; en esta presentación se exponen escuetamente los objetivos del cuestionario, la identificación de la autoría, la motivación y relevancia para participar, la solicitud de sinceridad al responder, las garantías anonimato y confidencialidad, la petición de ayuda ante cualquier duda y el agradecimiento por la colaboración. Este agradecimiento también se repite igualmente al final de cuestionario.

3. *Cuerpo de las preguntas.* En el caso del cuestionario dirigido al *alumnado* está conformado por ciento cinco preguntas, organizadas en torno a las cinco dimensiones definidas previamente:

- Información de identificación personal y sociodemográfica (10 preguntas)
- Percepción de las minorías culturales en el centro educativo (13 preguntas)
- Percepción social hacia la multiculturalidad (20 preguntas)
- Compromiso con la educación intercultural (13 preguntas)
- Implicación ante el encuentro intercultural (49 preguntas)

Si categorizamos las preguntas por su naturaleza cerrada o abierta, cabe precisar que del total de las ciento cinco preguntas que componen el cuestionario, cuatro se identifican con preguntas abiertas y el resto son de carácter cerrado.

En relación, al cuestionario dirigido a las *familias*, las sesenta y ocho preguntas que lo integran se han estructurado en función de las cuatro dimensiones establecidas:

- Información de identificación personal y sociodemográfica (6 preguntas)
- Percepción de las minorías culturales en el centro educativo (17 preguntas)
- Compromiso educativo de las familias y del centro (15 preguntas)
- Percepción social hacia la multiculturalidad (30 preguntas)

La totalidad de las preguntas de este cuestionario son de carácter cerrado.

El cuestionario orientado al *profesorado*, incorpora unas breves instrucciones que les permite actuar con autonomía en la ejecución del cuestionario. No obstante, se les recuerda que en caso de duda soliciten ayuda. Por otra parte, las ciento diecinueve preguntas que lo conforman han sido estructuradas atendiendo a las cuatro dimensiones establecidas:

- Información de identificación personal y sociodemográfica (5 preguntas)
- Percepción de las minorías culturales en el sistema educativo (14 preguntas)
- Compromiso educativo con la educación intercultural (93 preguntas)
- Percepción social hacia la multiculturalidad (7 preguntas)

4. *Despedida y agradecimiento.* Se ha reservado un espacio final abierto que los participantes pudieran posibles observaciones o aclaraciones sobre la temática del cuestionario.

Procedimientos de los cuestionarios

La aplicación de los distintos cuestionarios referidos ha supuesto establecer una serie de indicaciones y pautas. Sin duda, una de nuestras preocupaciones fue lograr que la aplicación de los distintos cuestionarios (alumnado, profesorado y familias) permitiera

generar la máxima información de la demandada procurando, por un lado, la búsqueda de los escenarios favorables para su cumplimentación por parte de los participantes seleccionados, y por otro, que la participación fuera lo más extensa posible.

Estas intenciones se materializaron en tres contextos distintos. De modo que, para el cuestionario administrado al *alumnado* (CIA), el escenario fue su propia aula por entender que era el lugar ideal para asegurar una cumplimentación que gozase de mayores garantías de participación y rigor. A tal fin, para evitar interferir en cualquier asignatura del currículo de los grupos seleccionados, se utilizó la hora semanal de tutoría, previa autorización por parte de los diferentes tutores/as de los distintos grupos participantes. Recordemos que este cuestionario fue objeto de aplicación a todos los grupos de ESO del centro.

Fue la propia investigadora en calidad de docente del centro, quien presentó el cuestionario informando acerca de su finalidad, indicando las instrucciones para su cumplimentación y resolviendo las dudas que se presentasen. En este punto, es necesario señalar que la respuesta del alumnado puede calificarse de altamente positiva, hecho que podemos atribuir al reconocimiento y a las buenas relaciones profesionales y personales entre el alumnado y la investigadora.

Como se ha mencionado el cuestionario del alumnado fue aplicado durante la sesión de tutoría teniendo prevista que con una sesión de 55 minutos sería suficiente para su cumplimentación. No obstante, encontramos que en algunos grupos de 1.º y 2.º de ESO, este tiempo tuvo que ser ampliado para atender a algunos participantes que necesitaban de instrucciones individuales para su realización.

Por otra parte, cabe destacar que este cuestionario, al inscribirse en la evaluación de diagnóstico o del contexto, nos condicionó la temporalización para su aplicación, de modo que se optó por el mes de noviembre para ello. El establecimiento de esta fecha no es causal sino que responde a una triple intención; en primer lugar, que el alumnado de cada grupo tuviera un mayor conocimiento de sus compañeras/os ya que había transcurrido más de dos meses desde el comienzo del curso escolar; en segundo lugar, que permitiera el análisis de la información obtenida con suficiente tiempo para que la investigadora pudiera verificar las fortalezas y debilidades detectadas; en tercer lugar, que posibilitara a la investigadora un tiempo suficiente para diseñar el programa de intervención y en cuarto lugar, que no interfiriera en la implementación del programa de intervención, prevista para el tercer trimestre del curso académico 2014-15.

En relación a la aplicación del cuestionario destinado al *profesorado* (CIP), el escenario escogido fue la conclusión del último claustro de finales del primer trimestre del curso académico 2014-15 (diciembre 2014). Este contexto se presentó como idóneo puesto que permitió que la inmensa mayoría de la plantilla del centro estuviera presente para facilitar las instrucciones para su cumplimentación por parte de la investigadora. En este caso, la investigadora hizo entrega a sus compañeras/os del cuestionario señalando el deseo de que pudiera cumplimentarse antes del inicio del periodo vacacional navideño. Con el fin de garantizar el total anonimato de los participantes, se sugirió que una vez cumplimentado se depositara en el casillero de la investigadora ubicado en la sala de profesores del centro. Al hilo de esta información, es preciso señalar que la respuesta por parte de los participantes fue muy positiva en cuanto a la implicación y rigor temporal previsto.

Finalmente, la administración y cumplimentación del cuestionario destinado a las familias (CIF) tuvo lugar al finalizar la preceptiva reunión de inicio de curso entre las familias y los tutores de sus hijos/as. Este contexto se presentó ideal para poder recabar información de las familias, puesto que nos preocupaba su escasa participación. Éramos conscientes de el acceso directo a las familias no siempre resulta fácil y sobretodo, poder reunirlos en una misma sesión. Estos condicionantes quedaron disipados al aprovechar dicha convocatoria que permitió que, durante la misma, la investigadora se presentase, expusiera y entregara el instrumento, concretara su finalidad y la importancia de su participación para el estudio que iba a ser realizado. Esta tarea se efectuó en dos tardes del mes de octubre, estando la primera destinada a las reuniones con las familias del alumnado del primer ciclo (1.º y 2.º de ESO), y la segunda al alumnado del segundo ciclo (3.º y 4.º de ESO). Puesto que el horario de las reuniones fue simultáneo, la investigadora decidió abandonar una de las reuniones cuando se presentó, ofreció las indicaciones para su realización y resolvió las posibles dudas. Tras esta reunión, actuó de la misma manera en la otra. Los cuestionarios fueron recogidos al finalizar la reunión por los tutores/as de los diferentes grupos convocados, que los hicieron llegar a la investigadora al día siguiente. En este sentido, hemos de admitir que la participación de las familias fue enormemente satisfactoria, ya que todas las presentes cumplimentaron el cuestionario.

6.4.2.2. Grupo de discusión

Planteamos esta técnica interactiva para recoger información del profesorado cuyo denominador común es ser docentes en activo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La intención fue garantizar que el grupo de discusión o grupo focal aportara impresiones, percepciones, opiniones y el relato de experiencias a través del diálogo y el debate. Consideramos que se trata de una técnica que puede generar relevante información de una manera espontánea y cercana (Gibbs, 2012).

El grupo de discusión se aborda siguiendo una serie de fases que se concretan en:

1. Selección de los participantes identificados con cinco profesores del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de ESO. La mayoría de estos profesores seleccionados se desconocen entre sí, lo que evitamos cualquier inferencia por conocimiento mutuo que pudiera condicionar sus intervenciones.

2. Elaboración de las preguntas a plantear identificándolas por categorías (dimensiones). En concreto, se vertebran en torno a dos grandes categorías: 1) la aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural y 2) las prácticas profesionales interculturales. Cada una de estas dimensiones lleva asociadas sus correspondientes preguntas. El guión del grupo de discusión se encuentra en el Anexo 4.

3. Desarrollo del grupo de discusión, donde la investigadora da la bienvenida y agradece la participación de los docentes. Como hemos señalado el grupo de discusión contó con la participación de cinco profesores del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al que se sumó un observador externo perteneciente a esta área pero en el ámbito de la docencia universitaria. La figura de dicho observador garantizaba y validaba que el proceso de desarrollo del grupo de discusión atendiera al rigor del proceso seguido.

El lugar escogido para el desarrollo del grupo de discusión fue la sala de juntas del edificio anexo de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, por entender que su ubicación resultaba idónea por varias razones; en primer lugar, para garantizar un espacio de neutralidad entre los participantes; en segundo lugar, por ser un lugar espacioso al tiempo que acogedor que propiciaba un clima de interacción entre todos los participantes, y en tercer lugar, por la proximidad a los domicilios de los participantes.

El tiempo estimado, en principio, para la realización de este grupo de discusión fue de dos horas, pero en la práctica evidenció la necesidad de aumentar este tiempo por la elevada participación de todos los invitados. Esta circunstancia, invitó a realizar un pequeño receso transcurrida hora y media del desarrollo del grupo de discusión con el fin de evitar el cansancio entre los participantes. Al final, el tiempo se prolongó a un total de tres horas, quedando constatada una honda reflexión de los participantes acerca de las preguntas propuestas que fueron grabadas en audio por la investigadora moderadora.

6.4.2.3. El diario de campo

Este instrumento nos ha permitido obtener información, a partir de la observación sistemática y permanente de la investigadora, acerca del desarrollo del programa de intervención intercultural diseñado para el alumnado de Geografía del tercer curso de ESO. Para su diseño, ha sido preciso establecer la finalidad y los objetivos de la observación, que vienen determinados por la intención de recabar información acerca de si el programa de intervención está ocasionando avances y/o cambios en la competencia intercultural del alumnado participante.

Esta técnica ha facilitado la recopilación de información directamente de la realidad, por lo que los datos que aporta se muestran tal y como se producen. El diario se ha sistematizado según un sistema de categorías que ha permitido vertebrar y organizar la información recogida. Una información que es recopilada por la propia investigadora en el rol de observadora-participante puesto que hemos intervenido en la situación objeto de estudio. Para registrar la información se han utilizado registros de tipo narrativo a modo de notas de campo donde quedaron recogidos los hechos ocurridos y la interpretación de los mismos (Anexo 5).

Los indicadores, directamente relacionados con el desarrollo y mejora de la competencia intercultural, se han sistematizado en torno a estas tres categorías:

- Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos
- Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias
- Aprendiendo a trabajar en equipo

Este instrumento se aplica durante la implementación del programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, lo que supone abarcar cada uno de los días de clase del último trimestre del curso 2013-14, siendo la investigadora quien procede a su aplicación al grupo experimental dentro del contexto del aula de Geografía de 3.º de ESO.

6.4.2.4. Producciones del alumnado

Estos instrumentos de recogida de información han supuesto una de las estrategias más interesantes y directas. El alumnado participante confeccionó un portafolio en el que queda recogido el conjunto de actividades que conforman el programa de intervención intercultural. Se trata de producciones consecuencia de las actividades de aprendizaje desarrolladas con la implementación del programa. Asimismo, es preciso recordar que esta propuesta pedagógica arranca y responde a las necesidades e inquietudes detectadas (identificadas) en la fase de diagnóstico realizada en el centro de Secundaria objeto de la investigación.

Las actividades diseñadas son fruto de una previa y exhaustiva revisión bibliográfica que fructifica en la elaboración/adaptación de actividades de aprendizaje encaminadas a desarrollar y mejorar la competencia intercultural en el alumnado participante. Se seleccionaron y/o diseñaron un total de cincuenta y cuatro actividades agrupadas en quince capítulos. Todas ellas responden a dos intenciones fundamentales: a) adecuación a los objetivos de la investigación y b) garantizar la temporalización prevista. Aunque todas ellas apuestan por desarrollar la competencia intercultural, estas quedan clasificadas en función de si están orientadas a facilitar fundamentalmente cada una de los tres componentes de la competencia intercultural: cognitivo, afectivo y comportamental.

Además, estas actividades quedan relacionadas con algunos de los objetivos científico-didácticos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, con lo que se garantiza que la propuesta pedagógica se inserte adecuadamente en el currículo de dicha área (espacialidad-temporalidad, conflicto-consenso, cambio-continuidad, intencionalidad e interdependencia múltiple).

Las producciones se elicitaban a lo largo de la aplicación del programa (durante el último trimestre del curso 2014-15) y sirven para efectuar la evaluación de proceso, siendo sus destinatarios el grupo experimental que conforma el alumnado de tercer curso de ESO dentro de la asignatura de Geografía.

6.4.2.5. Cuestionario abierto de reflexión en competencia intercultural

El propósito de este cuestionario es la valoración de los cambios y/o avances en relación al desarrollo de la competencia intercultural que experimenta el alumnado durante la implementación del programa. Por tanto, este instrumento se aplica en la fase de evaluación del proceso. El cuestionario está integrado por diez preguntas abiertas con la intención de que el alumnado reflexione acerca de un conjunto de cuestiones referidas a la competencia intercultural. Estas cuestiones quedan estructuradas alrededor de las mismas dimensiones establecidas para el diseño de los cuestionarios aplicados a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista durante la fase de diagnóstico de la evaluación del programa. A saber, la percepción social hacia la multiculturalidad, la percepción de las minorías culturales en el centro educativo, el compromiso educativo con la educación intercultural y la implicación ante el encuentro intercultural. A su vez, estas dimensiones vienen relacionadas con sus categorías y subcategorías correspondientes (véase Anexo 6).

El instrumento ha sido aplicado al grupo experimental por la investigadora en calidad de docente dentro de las sesiones lectivas de la asignatura de Geografía durante la fase de evaluación de proceso del programa de intervención intercultural. En concreto, se ha suministrado el día 15 de mayo de 2015 a lo largo de 55 minutos.

6.4.2.6. Cuestionario abierto de concepciones del alumnado en competencia intercultural

La idea fue diseñar y aplicar un cuestionario abierto donde el alumnado vierta sus opiniones para detectar, si a lo largo de la implementación del programa, se observan efectos en la mejora de la competencia intercultural de los participantes. Este cuestionario consta de treinta y ocho preguntas abiertas relacionadas con la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. En concreto, se realizan 12 ítems asociados a la competencia intercultural cognitiva, 15 a la competencia intercultural afectiva y 11 relacionados con la competencia intercultural comportamental (Anexo 7).

Este instrumento se aplica por parte de la investigadora de forma anónima durante dos sesiones, al comenzar (pretest) y al concluir (postest) el programa de intervención al grupo experimental con el fin de determinar si se producen cambios en las respuestas antes y después del programa de intervención propuesto. La primera sesión tiene lugar en una clase de la asignatura de Geografía previa al inicio de la aplicación del programa coincidiendo con el día 10 de abril de 2015, y la segunda sesión, inmediatamente posterior a su finalización, el día 18 de junio de 2015, también en el contexto de la clase de Geografía. Cabe evidenciar que la sesión pretest exige un mayor nivel de resolución de dudas por parte de algunos discentes, lo que exige que se prolongue durante 55 minutos; sin embargo, la del postest es resuelta con mayor rapidez, no siendo necesaria toda la sesión para su conclusión (alrededor de 40 minutos).

6.4.2.7. Test de aprendizaje

Este instrumento tiene por objeto determinar el grado de adquisición de la competencia intercultural cognitiva del alumnado participante al finalizar la aplicación del programa de intervención intercultural. Por tanto, su aplicación formará parte de la evaluación del producto.

El test está integrado por veinte y cuatro preguntas vertebradas en torno a diferentes habilidades de pensamiento; a saber, se formulan 15 preguntas de memorización, ocho de comprensión y una de reflexión. La mayor parte de los reactivos tienen tres opciones de respuesta y el resto, cuatro.

El alumnado del grupo experimental acomete este test en una sesión ordinaria del aula de Geografía de 3.º de ESO de 55 minutos durante la fase final de conclusión del programa, en concreto en la sesión perteneciente al día 15 de junio de 2015. Cabe señalar que el alumnado no tiene conocimiento de que se le va a aplicar este instrumento; ello se planifica de esta manera para constatar si el programa ha generado conocimiento sin que ello exija una preparación previa. Es la investigadora quien elabora y suministra este test de aprendizaje, siendo cumplimentado por el alumnado participante de forma nominal, puesto que los resultados constituyen una de las calificaciones de la tercera evaluación (Anexo 8).

6.4.2.8. Escala de competencia comunicativa intercultural de valoración de la competencia intercultural comportamental

Para medir la competencia intercultural en su dimensión comportamental se ha aplicado el instrumento de Vilà (2007) denominado escala de competencia comunicativa intercultural, la cual está basada en el modelo propuesto por Bennet. Esta escala sirve para evaluar algunos aspectos cognitivos de la competencia intercultural, pero fundamentalmente los de carácter comportamental. Se trata de un instrumento integrado por 18 casos, de los cuales, nueve están encaminados a valorar la competencia cognitiva de la interculturalidad y nueve su competencia comportamental. En particular, esta escala de actitud se propone recabar información acerca de la capacidad que tienen los sus destinatarios, el alumnado en nuestro caso, para interpretar adecuadamente situaciones de interacción intercultural, así como su grado de flexibilidad para adaptarse a contextos multiculturales. La selección de la escala de competencia intercultural comportamental de Vilà supuso una labor de búsqueda de otros instrumentos validados que ofrecieran una respuesta adecuada a los propósitos de esta investigación (véase Anexo 9).

La escala fue aplicada al grupo experimental de forma anónima durante una sesión de 55 minutos en sus aulas, el día 4 de junio de 2015 en el marco de la asignatura de Geografía de tercer curso de ESO. La investigadora entregó al grupo experimental la escala de valoración de la competencia intercultural comportamental, con indicación de las instrucciones pertinentes; se procedió a dar lectura en voz alta de las preguntas formuladas por parte de distintos alumnos que se presentan como voluntarios. Tras la lectura de cada pregunta, se resuelve por parte del alumnado. De esta forma garantizamos que todos los estudiantes comprendieran las demandas de los reactivos y las instrucciones para su cumplimentación.

6.4.2.9. Escala de valoración de la competencia intercultural general

El instrumento aplicado para medir la competencia intercultural es una adaptación del desarrollado por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004). Dicho instrumento está integrado por cuarenta y cinco reactivos, de los cuales diecisiete permiten diagnosticar el grado de competencia intercultural cognitiva, catorce la competencia intercultural afectiva y otras catorce, la competencia intercultural comportamental.

Este instrumento es adaptado por la investigadora resultando una escala que consta de cuarenta y cinco preguntas de estimación numérica relacionadas con la competencia intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. En concreto, se realizan 17 ítems asociados con la competencia intercultural cognitiva, 14 con la competencia intercultural afectiva y 14 con la competencia intercultural comportamental (Anexo 10).

Este instrumento se aplica de forma anónima en el mismo día (29 de mayo de 2015) al alumnado participante del programa (grupo experimental) y al que conforma el grupo de control. En ambos casos, lo aplica la investigadora en las aulas asignadas al alumnado durante una sesión lectiva de 55 minutos correspondiente al área de Geografía. Dado que la investigadora no imparte docencia directa en los dos grupos de 3.º de ESO

que conforman del grupo de control, fue preciso solicitar permiso al docente responsable de la docencia de dichos grupos para que la investigadora lo administrara. De este modo evitamos que variables extrañas vinculadas a la figura de otro docente administrador, intervinieran en el procedimiento y en propia información aportada por los estudiantes.

6.4.2.10. Escala de valoración del programa

Resulta fundamental conocer de primera mano la valoración que efectúa el alumnado participante del programa de intervención intercultural para detectar el grado de satisfacción de los protagonistas una vez concluida la aplicación del programa. Esta escala de valoración del programa constituye uno de los instrumentos claves que se abordan durante la evaluación de producto del programa de intervención intercultural. A tal fin, se diseña una plantilla integrada por 34 ítems que permiten valorar diferentes aspectos: a) clima social de la clase (diez preguntas), b) contenidos (cinco reactivos), c) actividades (cinco cuestiones), d) metodología (cinco ítems), e) materiales y recursos (cuatro cuestiones) y f) temporalización (cinco preguntas) (véase Anexo 11).

El alumnado del grupo experimental acomete esta escala de valoración de forma anónima suministrada por la investigadora en una sesión dentro del aula de Geografía de 3.º de ESO el día 19 de junio de 2015.

6.5. Tratamiento y análisis de la información

El diseño evaluativo mixto de la presente investigación, en el que se complementan el uso técnicas e instrumentos de recogida datos cuantitativos y cualitativos, exige un tratamiento analítico diferenciado atendiendo a la naturaleza de la información.

6.5.1. Tratamiento y análisis de la información cuantitativa

El tratamiento y análisis cuantitativo de la información se han desarrollado con el uso del paquete estadístico IBM SPSS para Windows (versión 19.0). La información que ha requerido este tipo de tratamiento y análisis es la que se ha derivado de la aplicación de los cuestionarios para valorar la competencia intercultural del alumnado, las familias y los docentes en la fase de evaluación del contexto o diagnóstica (CIA, CIF y CIP); de las escalas de actitud relativas a la competencia intercultural genérica y de la competencia intercultural comportamental; del test de aprendizaje (la parte estructurada) y de la escala de valoración del programa (todos ellos administrados en la fase de evaluación del proceso y del producto).

Recogida la información mediante tales instrumentos procedimos a la elaboración de las diferentes matrices de datos que fueron la base para aplicar las técnicas estadísticas siguientes:

1. *Análisis exploratorio de los datos.* Con este conjunto de análisis hemos pretendido el logro de los siguientes objetivos:

a) Detectar los casos fuera de rango u *outlier* para cada una de las variables y corregirlos.

b) Identificar los datos anómalos y en consecuencia rectificarlos.

c) Reducir el número de categorías de las variables nominales, de intervalos y ordinales cuando los datos quedaban muy dispersos o cuando en una categoría, intervalo o valor ordinal se observaban menos de cinco casos.

d) Crear nuevas variables a partir de otras ya operativizadas por su idoneidad en los análisis que debíamos realizar.

e) Estudiar la forma de la distribución de los datos en cada una de las variables con la pretensión de tomar decisiones en torno a la realización de las pruebas estadísticas más adecuadas a las distribuciones de los datos implicadas en cada análisis (pruebas paramétricas frente a no paramétricas). En este sentido, se han realizado las pruebas de normalidad de la distribución de los datos de las variables implicadas y las pruebas de homogeneidad de la varianza.

Para efectuar el análisis exploratorio se ha realizado el cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central, de variabilidad e índices de simetría y curtosis para las variables cuantitativas (de intervalo y de razón o de proporción) y ordinales. Para las variables nominales y ordinales se han calculado las frecuencias absolutas y relativas. Asimismo, se han utilizado recursos gráficos tales como, histogramas para las variables cuantitativas. Los diagramas de barras se han utilizado para las variables ordinales y nominales.

La comprobación del supuesto de normalidad con las variables implicadas, se ha realizado mediante el uso de los estadísticos de Shapiro-Wilk ($n < 50$) o de Kolmogorov-Smirnov ($n \geq 50$) atendiendo al número de elementos muestrales. La prueba de homogeneidad de la varianza utilizada, ha sido la de Levene.

2. *Análisis confirmatorio de los datos.* En este caso se ha desarrollado un análisis *univariado* para cada una de las variables que ha consistido en el cálculo de los estadísticos de tendencia central y de dispersión para las variables ordinales, de intervalo y de razón o de proporción; para las variables cualitativas y ordinales, se han calculado las frecuencias y los porcentajes. También se han obtenido los cuartiles y percentiles para las variables ordinales.

Estas técnicas analíticas se han complementado con otras de carácter gráfico, tales como los histogramas para las variables cuantitativas y los diagramas de barras y gráficos de sectores para las variables nominales y ordinales.

Se han aplicado técnicas no paramétricas de comparación de rangos medios para las variables ordinales y cuantitativas; en particular, la prueba de *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la prueba *H* de Kruskal- Wallis para varias muestras independientes. Destacar que hemos utilizado estas pruebas no paramétricas porque el contraste realizado con las pruebas de normalidad y de homogeneidad de la varianza así lo determinaban, al no cumplir con tales supuestos las distribuciones de los datos implicadas en los análisis estadísticos.

Para el proceso de análisis de las distintas características psicométricas de los cuestionarios dirigidos al alumnado, profesorado y familias se han desarrollado las siguientes pruebas:

- Prueba no paramétrica *W* de Kendall para varias muestras relacionadas, con el fin de estimar la concordancia entre los expertos y el grado de concordancia entre los mismos.
- Prueba Alfa de Crombach, utilizando el modelo Alfa para el análisis de la consistencia interna.
- Prueba factorial de componentes principales utilizando como criterio de extracción de factores el de Kaiser (autovalores o eigenvalores > 1) y como método de rotación de la matriz de componentes principales, el varimax. Ello nos ha permitido analizar la validez de constructo de los citados instrumentos.

Para el contraste de hipótesis hemos asumido un valor crítico $\alpha = ,05$ ($p < ,05$).

Las variables implicadas en el análisis de los datos según la función que desempeñan en los diseños cuantitativos del presente trabajo se reflejan en la Tabla 52.

Tabla 52. *Identificación de las hipótesis con la naturaleza de sus variables.*

Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis	Variable independiente o predictora	Variable dependiente o criterio
O.E. 1.1.	Edad, curso, sexo, nacionalidad, nacionalidad, situación administrativa, años de experiencia docente, formación académica, parentesco, nivel de estudios, ocupación laboral, religión, sexo del hijo/a	Competencia intercultural
O.E. 1.2	Edad, curso, sexo, nacionalidad, nacionalidad, situación administrativa, años de experiencia docente, formación académica, parentesco, nivel de estudios, ocupación laboral, religión, sexo del hijo/a	Competencia intercultural
O.E. 1.3	Edad, curso, sexo, nacionalidad, nacionalidad, situación administrativa, años de experiencia docente, formación académica, parentesco, nivel de estudios, ocupación laboral, religión, sexo del hijo/a	Competencia intercultural
O.E. 1.4.	Edad, curso, sexo, nacionalidad, nacionalidad, situación administrativa, años de experiencia docente, formación académica, parentesco, nivel de estudios, ocupación laboral, religión, sexo del hijo/a	Competencia intercultural
O.E. 3.1.	Programa	Competencia intercultural Principios científico- didácticos del área de

		Ciencias Sociales, Geografía e Historia
O.E. 4.2.	Programa	Competencia intercultural
O.E. 4.3.	Programa	Competencia intercultural

6.5.2. Tratamiento y análisis de la información cualitativa

El desarrollo del grupo de discusión, de las narraciones recogidas en diario de campo, de las producciones de aprendizaje de los estudiantes y de la cumplimentación por parte del alumnado del cuestionario abierto sobre sus concepciones acerca de la competencia intercultural, del test de aprendizaje (parte cualitativa no estructurada) y del cuestionario de reflexión intercultural -implicados en algunas o varias de las cuatro fases de la evaluación-, ha generado información que, por su naturaleza, demanda un tratamiento y análisis cualitativo.

El análisis de la información cualitativa se ha realizado mediante el programa Atlas.ti (versión 7). El uso de esta herramienta exige, en un primer momento, la preparación de los documentos primarios que van a conformar las unidades hermenéuticas o proyectos que correspondan. Por el volumen de la información que se ha generado, se han creado tantas unidades hermenéuticas como instrumentos o técnicas de recogida de información se han usado.

En cinco tipos de estos proyectos, no ha sido necesario someter el registro de la información a un proceso de transducción para generar los documentos primarios que los conformaron. Fue relativamente sencillo crear ficheros en formato .pdf o .rtf respetando la “literalidad” de la información generada por la docente investigadora (diario de campo) o por el alumnado (diferentes cuestionarios y producciones de aprendizaje); en todos estos casos, trabajamos con documentos primarios de texto, excepto para las unidades hermenéuticas diseñadas para el análisis de las producciones del alumnado que, por la naturaleza de muchas de ellas, requirió el uso de documentos primarios mixtos (de texto y gráficos). Sin embargo, los discursos que se elicitaban en el contexto del grupo de discusión y que fueron registrados en audio, exigió un proceso de transducción para conseguir el documento primario de texto (.rtf) necesario siguiendo las recomendaciones que entre otros ofrece Rapley (2014). .

El proceso analítico seguido, basado en la propuesta de Miles, & Huberman (1984, 1994, citado en Serrano, 1999) se refleja en la Figura 15. Para estos autores el análisis de datos cualitativos consiste en “dar sentido” a la información textual, lo que

...significa *reducir* ese conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados en un mapa constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darle una *disposición* y una representación significativas que nos permitan finalmente *extraer y verificar* una serie de conclusiones comprensivas de “esa realidad” que, en cada caso, y en el nuestro en particular, supone los textos generados con nuestras técnicas (Miles, & Huberman, 1984, citado en Serrano, 1999 pp.35-36).

Por tanto, el tratamiento analítico de la información cualitativa, según la propuesta de estos autores, conlleva tres etapas una vez que esta ha sido recogida:

- a) La reducción de la información
- b) La disposición de la información
- c) La extracción y verificación de las conclusiones

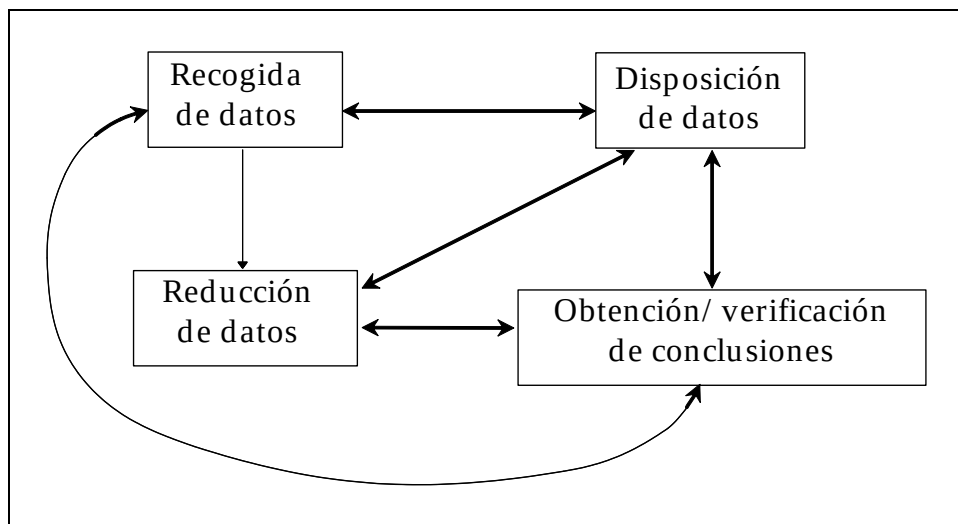


*Figura 15.*Componentes del análisis de datos cualitativos.

Fuente: Miles, & Huberman, 1984, citado en Serrano, 1999, p. 36).

La *fase de reducción de la información*, ha implicado tomar las decisiones siguientes:

- Utilizar el criterio temático o semántico para la definición de las unidades de análisis o segmentación del texto.
- Emplear una vía inductiva para la extracción de códigos y categorías. Esto es, las categorías/códigos han ido surgiendo a medida que hemos interactuado con los textos analizados y no hemos partido de ningún modelo explícito que orientara la extracción de significados.
- Usar códigos de carácter fundamentalmente descriptivo e interpretativo. Según Miles, & Huberman (1984), los códigos descriptivos introducen un nivel mínimo de inferencia por parte del investigador, mientras que los interpretativos requieren un nivel de inferencia mayor por su parte.
- Se han generado familias o metacódigos/metacategorías vinculando diferentes códigos/categorías por afinidad semántica.

Para la *disposición de la información*, hemos utilizado las matrices y las redes semánticas.

Finalmente, se han *extraído las conclusiones* teniendo en cuenta el marco conceptual que justifica nuestro trabajo y se han verificado a través de estrategias que consideramos le otorgan validez:

1. La triangulación de instrumentos y de fuentes, que han llevado a que confluyan resultados muy similares o incluso iguales.

2. La presencia prolongada y permanente de la investigadora en el escenario de la investigación deriva en una mayor comprensión de la realidad y en una mayor veracidad de la información obtenida.
3. La saturación que se produce de los significados que se van extrayendo.

Es preciso clarificar que el análisis de datos cualitativos ha supuesto una fase previa exploratoria por parte de la autora de este trabajo, necesaria para realizar las tareas descritas, las cuales quedan sintetizadas gráficamente en la Figura 16.

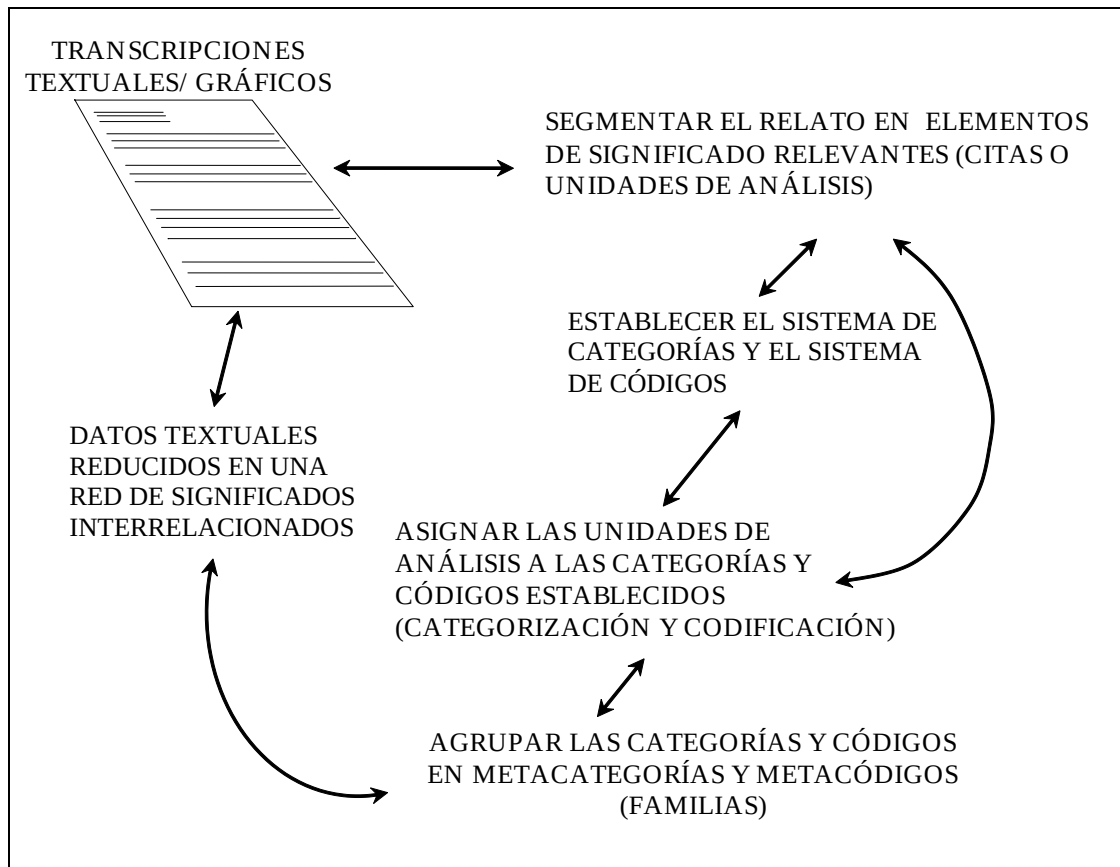


Figura 16. Proceso de reducción de la información.

Fuente: Adaptada de Serrano (1999, p. 49).

CAPÍTULO 7. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL ALUMNADO (CIA), PROFESORADO (CIP) Y FAMILIAS (CIF)

Este capítulo recoge detallada información acerca del proceso de elaboración de los cuestionarios de competencia intercultural dirigidos al alumnado, al profesorado y a las familias del IES Poeta Sánchez Bautista. Dicho proceso contempla una propuesta inicial, de dichos instrumentos que precisará de cuantas modificaciones, matizaciones y/o supresiones se estimen oportunas durante la fase de validación de dichos instrumentos.

Además, el capítulo se completa con la descripción del proceso de validación por expertos que entraña una descripción-comparación de las aportaciones efectuadas por los expertos. Asimismo, la validación queda complementada y enriquecida con el cálculo estadístico de la denominada fiabilidad interjueces, que consiste en un diseño de prueba no paramétrica de comparación de K mediante la W de Kendall. Todas estas actuaciones tienen como última intención la configuración de los cuestionarios definitivos.

Este proceso quedará resuelto con la verificación de la consistencia interna a través de la prueba de Alfa de Cronbach y la validez de constructo a partir de la prueba de Análisis Factorial de Componentes Principales.

7.1. Aspectos comunes del proceso de elaboración y validación del Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA), Profesorado (CIP) y Familias (CIF)

La concreción de los objetivos operativos y de las hipótesis de investigación nos ha ayudado a determinar las variables que integran el cuestionario, sin olvidar, la revisión bibliográfica realizada a tal efecto.

Resulta fundamental en la construcción de un cuestionario reconocer las variables objeto de estudio y determinar de forma explícita y unívoca qué representan, tal y como defienden diversos autores revisados (Casas, García y González, 2006; Cohen y Manion, 1990; Davidson, 1970; Fowler, 1988; Gillahan, 2000; Gómez, 1990; Oppenheim, 1994; Rodríguez et al., 1996; Ruiz, Izquierdo y Piñera, 1998; Sheatsley, 1983; Serrano, 2008; Sudman y Bradburn, 1984). Asimismo, una acertada selección de variables condiciona favorablemente el tratamiento de la información y análisis de la recogida de información.

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

El proceso de definición de las variables ha estado sostenido, como venimos indicando, por una exhaustiva revisión bibliográfica que ayuda a concretar una serie de dimensiones principales sobre las cuales pivotan las variables establecidas. En concreto, cinco han sido las dimensiones que planteamos necesarias en los cuestionarios interculturales del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF):

Dimensión I: Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo

Dimensión II: Percepción social hacia la multiculturalidad

Dimensión III: Compromiso educativo con la educación intercultural

Dimensión IV: Implicación ante el encuentro intercultural.

Dimensión V: Identificación personal, sociodemográfico y profesional.

Ciertamente, el establecimiento de las dimensiones anteriormente señaladas, nos orientan a conformar las variables que guía la construcción del cuestionario del alumnado (CIA), profesorado (CIP), familias (CIF) y que traza de forma incardinada la delimitación y definición de los indicadores. Dicho proceso se ha visto completado con la elaboración de los ítems o preguntas que integran el cuestionario que deseamos diseñar.

Para la consecución del proceso de identificación de variables se ha emprendido una “vía mixta” (Rodríguez, Gil y García, 1996; Serrano, 2008) que integra un doble enfoque, por un lado, de carácter deductivo y por otro inductivo. Así pues, la naturaleza deductiva se ha hecho implícita a partir de una revisión bibliográfica de teorías y modelos semejantes al problema de investigación que nos proponemos estudiar. A tal fin, nos hemos ayudado de investigaciones basadas en el cuestionario como instrumento de recogida de información, así como, la exploración de estudios afines en la temática intercultural centrados en el desarrollo de cuestionarios o entrevistas.

Este enfoque deductivo se ha complementado con otro de tipo inductivo que ha posibilitado tener en cuenta tanto el contexto socioprofesional que avala nuestra experiencia personal como las aportaciones posteriores de un grupo de expertos en calidad de jueces requeridos para mejorar la calidad del instrumento.

Concluida la fase de confección de los cuestionarios se procede a desarrollar la fase de validación de los mismos. Esta etapa comprende varias actuaciones, por un lado, una validación por expertos, un análisis de fiabilidad de la consistencia interna mediante la implementación del Alfa de Cronbach y, finalmente, la identificación de la validez de constructo a través del análisis factorial de componentes principales. A continuación, se exponen de manera más pormenorizada cada una de estas acciones. En la Figura 17 se ilustra el proceso de validación de los diferentes cuestionarios.

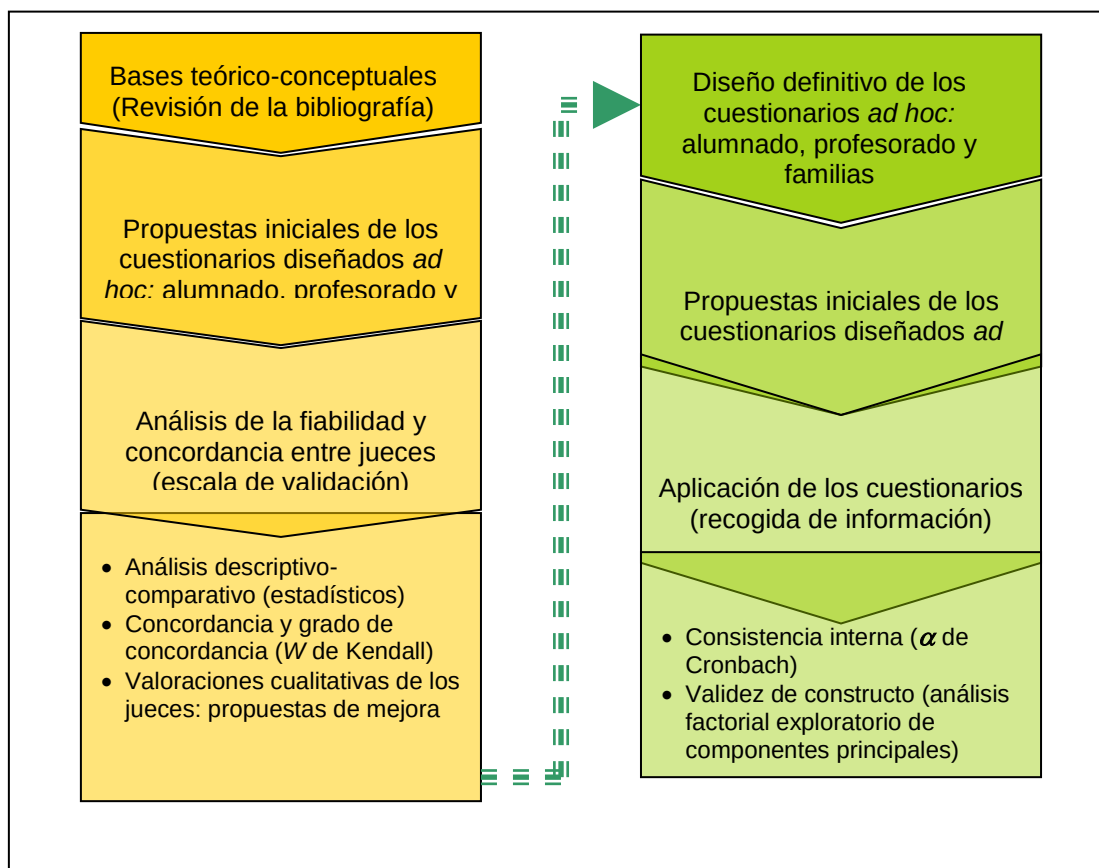


Figura 17. Proceso de validación de los cuestionarios de interculturalidad diseñados *ad hoc* dirigidos al alumnado, profesorado y familias (evaluación de contexto).

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de *validación por expertos* de los cuestionarios interculturales del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF) ha requerido el concurso de jueces seleccionados a tal efecto con el propósito de que puedan emitir un juicio crítico acerca de cada uno de los aspectos y reactivos que conforman el cuestionario.

Esta estrategia evaluativa contempla varias etapas: a) análisis de las valoraciones de los expertos acerca de algunos aspectos evaluados del cuestionario, destacando sus puntos fuertes y débiles; b) la fiabilidad interjueces del cuestionario para lo que será necesario evaluar de manera conjunta las calificaciones otorgadas por los expertos y, c) concretar las necesidades detectadas por los jueces y las propuestas de mejora que aportan.

A tal fin, nos ayudamos de una *escala de valoración* (véase anexos 23, 24 y 25) confeccionada por Serrano Pastor (2008) con la finalidad de obtener información relevante de los expertos seleccionados a tal fin. Dicha escala versa sobre distintos ámbitos de carácter estructural y funcional con la intención de que los cuestionarios mejoren tanto en su contenido como en sus aspectos formales. Es decir, se pretende recoger evidencias empíricas del grado de consenso o de disconformidad existente entre ellos en los aspectos referidos. En este sentido, resulta obvio resaltar que cuando el nivel de acuerdo sea más elevado se traducirá en una mayor fiabilidad del cuestionario objeto de evaluación.

Una vez que determinada la escala de valoración para validar los distintos cuestionarios, contactamos con los expertos (siendo diferentes para cada uno de los cuestionarios a validar) para solicitarles su colaboración a tal fin. La respuesta en todos los casos resultó satisfactoria. Por lo que nos apresuramos a hacerles llegar vía correo un ejemplar de la escala de validación junto con el cuestionario a evaluar.

Cabe resaltar que todos los jueces actuaron con apremio en la realización de la tarea solicitada, por lo que en el plazo aproximado acordado se reenvió la evaluación. Por supuesto, cada uno de los jueces cumplimentó la escala de valoración de forma independiente.

Una de las ventajas que aporta la escala de valoración seleccionada es que en ella quedan definidas no sólo las distintas variables sino también su operativización, es decir, se les otorga valores concretos de manera que se puedan interpretar objetivamente. Al tiempo que posibilita que los jueces de manera exhaustiva realicen una evaluación cuantitativa y cualitativa.

La tarea de validación por expertos contempla dos parámetros estadísticos distintos. En primer lugar, someter las estimaciones de los expertos a un análisis descriptivo-comparativo de cada uno de los aspectos evaluados por cada uno de los jueces. A tal fin, se ha realizado una lectura directa de las variables (frecuencias, porcentajes y medias).

Y en segundo lugar, la realización de una prueba no paramétrica de comparación de K medias dependientes o relacionada, la W de Kendall cuyo coeficiente nos permite determinar el grado de concordancia entre los evaluadores. Para efectuar ambos análisis se ha utilizado el paquete estadístico *Statistic Package for the Social Sciencies* (SPSS, versión 19.0).

Es preciso señalar que tras la codificación de las valoraciones asignadas por los expertos se ha procedido a elaborar dos matrices de datos, ya que para los dos tipos de análisis era preciso realizar matrices individuales. Para el análisis descriptivo-comparativo, cada uno de los expertos se identificaba como un caso y los aspectos valorados correspondían a las variables de la matriz.

Por el contrario, para el análisis de la prueba no paramétrica de comparación de K medias dependientes. Es decir, para obtener la W de Kendall ha sido necesario invertir la matriz de datos, por lo que los jueces actúan como variables y los aspectos valorados por ellos como resultaban ser los casos.

La implementación de este proceso de validación nos permite, seguidamente, describir las propuestas de mejora que introducen dichos jueces a la primera propuesta de cuestionario. El conjunto de estas actuaciones deriva en el diseño de los cuestionarios definitivos del alumnado, profesorado y familias acerca de la competencia intercultural.

Además, de la validación por expertos anteriormente referida, esta fase de validación se completa con otras dos acciones encaminadas a verificar en los tres cuestionarios, por un lado, el grado de consistencia interna mediante la obtención del *Alfa de Cronbach*.

Y por otro, constatar la validez de constructo a partir del *Análisis Factorial de Componentes Principales* con la intención de validar el modelo teórico-conceptual de estos cuestionarios. Este último método es uno de los que se proponen para tal fin desde la Teoría Clásica de los Test (Nunnally, 1978; Stapleton, 1997; Morales Vallejo, 2012; Serrano Pastor, 2008).

De modo que, para la aplicación el análisis factorial se ha utilizado la rotación ortogonal Varimax con el fin de optimizar la varianza total explicada por el conjunto de los factores extraídos. Sin embargo, el método para la extracción de los factores o componentes principales ha estado sujeto a decisiones que hemos tenido que ir realizando en función de los resultados logrados en los sucesivos análisis.

7.2. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA)

En este apartado se recoge la información detallada referida tanto al proceso de confección como de validación del cuestionario intercultural del alumnado (CIA) teniendo en cuenta las actuaciones que venimos señalando en el epígrafe anterior que marcan la hoja de ruta de ambos procesos.

7.2.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables

En la tarea de elaboración del cuestionario intercultural del alumnado (CIA) se han establecido una serie de dimensiones coincidentes con los otros cuestionarios destinados al profesorado (CIP) y familias (CIF), pero que presentan una serie de singularidades que referimos y concretamos seguidamente.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo. Esta dimensión nos permitirá conocer la disposición que tiene el alumnado del IES Poeta Sánchez Bautista en relación a la estimación hacia el alumnado culturalmente minoritario en el Centro educativo. En concreto la intención de esta dimensión es conocer:

a) La contribución de las compañeras/os de otras culturas a su aprendizaje. Se trata de que el alumnado valore la aportación de las compañeras/os de otras culturas para su aprendizaje tanto personal como académico.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad. Dicha dimensión y sus correspondientes subdimensiones nos ofrecen la posibilidad de determinar aspectos referidos a las siguientes cuestiones:

a) La percepción que posee el alumnado autóctono en relación a la diversidad cultural presente en la sociedad. Con esta subdimensión se pretende conseguir información acerca

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

de la valoración que efectúa el alumnado acerca de la diversidad cultural en la sociedad en general.

b) La valoración acerca de las minorías culturales en la familia, es decir, su opinión de las actitudes de las familias ante el encuentro intercultural. Esta subdimensión supone conocer las actitudes que evidencian las familias de este alumnado en relación al grado de aceptación de la diversidad cultural en sus hijos.

c) La estimación hacia las minorías culturales en su entorno residencial. Se pretende recabar la opinión que posee el alumnado acerca de las actitudes que manifiestan las personas que comparten lugar de residencia.

d) La valoración hacia las minorías culturales en la sociedad del alumnado autóctono. Se trata de obtener información acerca de la percepción que poseen los participantes autóctonos hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

e) La identificación de estereotipos de algunos grupos culturales presentes en nuestra sociedad. Esta subdimensión ayudará a detectar los prejuicios y estereotipos que refleja el alumnado hacia determinados grupos culturales.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural. Esta dimensión nos brinda la oportunidad de obtener información relacionada con el encuentro intercultural tanto en el contexto académico. En concreto, se trata de generar información en torno a:

a) La finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales. Esta subdimensión permite constatar la valoración que realiza el alumnado de los centros escolares con presencia de alumnado culturalmente minoritario.

b) La preferencia por el tipo de organización grupal del alumnado. Se pretende conocer la predilección del alumnado respecto al tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

c) La necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Se trata de tener información acerca de si el alumnado ve positivo al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para implementar un currículo intercultural.

d) Valoración de los aspectos cognitivos interculturales que evidencia el alumnado autóctono.

e) Valoración de los aspectos cognitivos interculturales que manifiesta el alumnado de origen inmigrante.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural. A través de esta dimensión se tratará de recabar información acerca de aspectos relacionados con los siguientes aspectos:

a) La preferencia en el origen de compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono. Con esta subdimensión se pretende recabar información acerca de si existen relaciones

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

de amistad y de compañerismo basadas en la diversidad cultural en el alumnado autóctono.

b) La valoración de las actitudes y habilidades interculturales que manifiesta el alumnado participante. El propósito de esta subdimensión es conocer la competencia intercultural en el ámbito afectivo y comportamental.

c) La estimación del nivel de compromiso social y de solidaridad. Se pretende reconocer si el alumnado está potencialmente dispuesto a formar parte de grupos o asociaciones que ayudan a personas necesitadas.

d) La valoración de la utilización de las redes sociales para favorecer el encuentro intercultural. Con esta subdimensión se persigue descubrir si el alumnado utiliza las redes sociales como medio para conocer a personas de otros países y culturas.

Dentro de esta dimensión se han incluido otras cuestiones que atañen únicamente al alumnado de origen inmigrante que permitirán identificar el grado de aculturación o asimilación del alumnado de origen inmigrante a la cultura del país de acogida. Dicha dimensión queda integrada por varias subdimensiones relativas a:

- a) La valoración de la identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante.
- b) La valoración de la identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante.
- c) La estimación del origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.
- d) La estimación de las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante.
- e) La valoración de la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.

Dimensión V. Identificación personal y sociodemográfico. Se relaciona con información de carácter personal, académico y sociodemográfico que resulta relevante para la definición de la muestra de estudio y para realizar la comparación a partir de las hipótesis planteadas. En concreto, esta dimensión se detalla en otras relacionadas con:

- a) Sexo del alumnado participante
- b) Nivel académico
- c) Año de nacimiento
- d) País de nacimiento
- e) Nacionalidad
- f) Nacionalidad del padre
- g) Nacionalidad de la madre
- h) Año de llegada a España
- i) Año de comienzo de la escolaridad
- j) País de escolarización anterior a España

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Por otra parte, la lógica del proceso de elaboración del cuestionario intercultural del alumnado (CIA) nos ha llevado a establecer una serie de elementos de secuenciación graduada que sistematizan la construcción del cuestionario que deseamos diseñar. Nos referimos a los siguientes niveles de concreción:

1. Determinación de la dimensión
2. Identificación de la variable
3. Establecimiento del indicador
4. Registro del tipo de variable y su correspondiente escala de medida

La verificación de este proceso se ilustra en las Tablas 53 a 57, en las que figuran la dimensión concreta, la variable incardinada, los indicadores subsidiarios, así como, el tipo de variable según su naturaleza (cuantitativa, cualitativa) y su respectiva escala de medida, finalizando con la delimitación de la tipología del ítem asociado.

Tabla 53. *Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Estimación de la aportación al aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios al alumnado autóctono	Determinar la contribución de las compañeras/os de otras culturas al aprendizaje del alumnado autóctono	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la diversidad cultural en el Centro del alumnado autóctono	Identificar la percepción que posee el alumnado autóctono en relación a la diversidad cultural en el Centro	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

Tabla 54. *Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración de las minorías culturales en la familia	Identificar las actitudes de las familias ante el encuentro intercultural de sus hijos	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Estimación de las minorías culturales en el entorno residencial	Constatar la disposición del contexto residencial ante las minorías culturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Estimación de las minorías culturales en la sociedad	Conocer la percepción de la sociedad ante las minorías culturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono	Identificar la percepción que posee el alumnado autóctono en relación a la diversidad cultural	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Identificación de estereotipos de algunos grupos culturales	Identificar los prejuicios y estereotipos de algunos grupos culturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

Tabla 55. *Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales	Constatar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Constatación de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase	Identificar la preferencia del tipo de organización grupal del alumnado	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Estimación de si el área de CCSS, G ^a e H ^a debe contribuir a la implementación de un currículo intercultural	Descubrir la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono	Conocer en el alumnado autóctono el nivel de conocimientos de algunas	Cualitativa Escala nominal	Abierto

	realidades culturales		
Valoración de aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante	Reconocer en el alumnado de origen inmigrante el nivel de conocimientos de España y su país natal	Cualitativa Escala nominal	Abierto

Tabla 56. *Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración de la predilección en el origen de las compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono	Reconocer la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de las actitudes y habilidades interculturales	Reconocer las habilidades y actitudes interculturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Estimación del nivel de compromiso social y solidaridad	Descubrir el grado de compromiso social y solidaridad	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la utilización de las redes sociales con fines interculturales	Constatar el uso de redes sociales con fines multiculturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	Identificar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	Conocer el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Estimación del origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	Reconocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	Cuantitativa Escala nominal	Cerrado

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Estimación de las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	Descubrir los motivos para determinar las preferencias sobre el lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Estimación de la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante	Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y de país de adopción del alumnado de origen inmigrante	Cualitativa Escala nominal	Cerrado

Tabla 57. *Cuestionario Intercultural del Alumnado (CIA). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión V. Identificación personal y sociodemográfica			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Sexo del alumnado	Indicar el sexo del alumnado participante	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Nivel académico del alumnado	Determinar el curso del alumnado participante	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Año de nacimiento	Conocer el año de nacimiento del alumnado participante	Cuantitativa Escala nominal	Abierto
País de nacimiento	Descubrir el país de nacimiento del alumnado participante	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Nacionalidad del alumnado	Conocer la nacionalidad del alumnado participante	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Nacionalidad del padre	Determinar la nacionalidad del padre	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Nacionalidad de la madre	Identificar la nacionalidad de la madre	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Año de llegada a España	Constatar el año de llegada a España del alumnado de origen inmigrante	Cualitativa Escala de intervalo	Abierto

Año de comienzo de la escolaridad	Conocer el año de inicio de la escolaridad del alumnado de origen inmigrante	Cualitativa Escala de intervalo	Abierto
País de escolarización anterior a España	Determinar el país de escolarización anterior a España del alumnado de origen inmigrante	Cualitativa Escala nominal	Abierto

7.2.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural del alumnado (CIA) por expertos

Los datos que se presentan a continuación corresponden al proceso de análisis e interpretación de la información procedente de la valoración del cuestionario de alumnado por parte de los expertos. Este análisis se completa con las observaciones y sugerencias que realizan los expertos, la fiabilidad interjueces, las propuestas de mejora y las conclusiones, así como el grado de concordancia de los expertos. Aspectos todos que permiten lograr un cuestionario más adecuado a los objetivos previstos de la investigación. Las siguientes páginas están orientadas a desarrollar cada uno de estos aspectos referidos.

Pero antes de avanzar en dicha información, es preciso señalar que los jueces participantes en la validación del cuestionario intercultural del alumnado (CIA) han sido tres, cuyo denominador común es su faceta de experto en distintos ámbitos disciplinares, en concreto:

- Juez 1. Experto en Metodología de la Investigación en Educación.
- Juez 2. Experto en Educación Intercultural
- Juez 3. Experto en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria.

7.2.2.1. Valoración de los jueces

Para proceder a la valoración de los jueces se ha realizado un estudio descriptivo-comparativo de cada uno de los aspectos que integran la Escala de Valoración. Con la finalidad de favorecer una mayor claridad expositiva de la información que se desprende, se ha optado por estructurar el análisis y su correspondiente interpretación tomando como referencia los diferentes bloques que conforman dicha escala de validación. Esto es: presentación, instrucciones, estructura y diseño del cuestionario, adecuación de las preguntas planteadas, y finalmente, la valoración general del mismo (véase Anexos 23 y 24).

A. Presentación del cuestionario

De los resultados obtenidos en la validación de los aspectos relacionados con la presentación del cuestionario se puede confirmar que los expertos han otorgado una puntuación media elevada, concretamente, la media asciende a 3.29, en consecuencia, podemos deducir que dicha puntuación se sitúa entre los parámetros de “bastante” y “mucho”.

Si concretamos cada uno de los ítems que integran este apartado, podemos destacar que los tres expertos coinciden en emitir una valoración media alta, entre 3.33 y 4 en la mayoría de los ítems, que se identifican con informar sobre la autoría del trabajo de investigación, la petición de colaboración para lo cual se intenta incentivar la motivación de los participantes, la garantía de anonimato y confidencialidad, así como, el agradecimiento al destinatario por su colaboración.

No obstante, también apreciamos dos ítems cuya calificación media es más baja, en concreto, oscila entre 2.67, correspondiente a la información referida a la finalidad de la investigación, y 2.33 relacionada con la justificación de la relevancia de la investigación.

Ciertamente, entendemos que estos últimos ítems son suficientemente relevantes en tanto que marcan a los destinatarios, por un lado, los principales objetivos de la investigación, y por otro, la aportación que puede ofrecer el estudio a la comunidad educativa. En este sentido, es preciso detallar que se trata del experto en educación intercultural quien con mayor vehemencia repara en estas cuestiones. Matización que nos parece lógica, puesto que la investigación gira entorno al constructo de la interculturalidad. Consecuentemente, al hilo de las aportaciones de los expertos, consideramos pertinente una revisión que contribuya a mejorar estos aspectos en el cuestionario final.

B. Instrucciones del cuestionario

Las puntuaciones medias que los jueces han concedido a las tres cuestiones que se plantean en relación a la idoneidad de las instrucciones facilitadas. En general, podemos deducir que la valoración media de los expertos es relativamente baja, en concreto, se sitúa en 1.50 puntos. Si detallamos, la cuestión referida a animar al destinatario a pedir ayuda ante cualquier duda que pueda surgir durante la cumplimentación del cuestionario es la que menor puntuación ha obtenido, tanto del experto en educación intercultural como el experto en metodología de la investigación educativa. Sin duda, son consideraciones interesantes ya que ambos reparan, desde sus diferentes áreas de conocimiento, en la necesidad de explicitar a los participantes que soliciten ayuda cuando sea preciso en la elaboración del cuestionario. La finalidad es evitar que los datos puedan quedar desvirtuados por los efectos de una incorrecta interpretación y, en consecuencia, perjudique el análisis y las conclusiones de la investigación.

Por otra parte, el ítem que recibe mejor puntuación media es el referente a la claridad y concesión de las instrucciones del cuestionario (una puntuación de 3 que se identifica con “bastante”). Asimismo, el ítem identificado con solicitar sinceridad al destinatario en sus respuestas recibe una puntuación de 2, es decir, se ubica en el parámetro de “lo suficiente”. De nuevo son los expertos en educación intercultural y metodología de la investigación educativa quienes otorgan menor puntuación,

posiblemente este hecho cabe relacionarlo con el mayor desarrollo profesional de la actividad científica respecto al experto de Ciencias Sociales.

De acuerdo con los datos obtenidos en la valoración de este apartado propician y exigen y una nueva reformulación y/o introducción de estos aspectos con la finalidad de minimizar estos problemas.

C. Estructura y diseño general del cuestionario

Los aspectos referidos a este bloque se estructuran en torno a diez cuestiones cuya puntuación media alcanza la segunda mejor valoración de todos los bloques que conforman la escala de validación del cuestionario. Esta puntuación se traduce en 3.50 lo que demuestra que la valoración se sitúa entre “bastante” y “mucho”.

Si realizamos un análisis más pormenorizado, se observa que todas las cuestiones planteadas a los expertos experimentan unas puntuaciones que oscilan entre 3.33 y 4. Atendiendo a una mayor especificidad nos referimos a cuestiones relativas a la sencillez, secuencia y pertinencia de las preguntas, así como las relacionadas con la adecuación de los datos de identificación, las variables de la investigación y la materialización de un espacio reservado para realizar observaciones por parte de los participantes. Asimismo, descubrimos que las puntuaciones medias más elevadas ($p=4$, que equivale a “mucho”) corresponden a la coherencia interna y al proceso de codificación del cuestionario. Cuestiones que consideramos de gran importancia ya que sustentan y avalan la idoneidad del cuestionario, más allá de los aspectos puramente formales.

Si bien estas valoraciones positivas dirigen nuestra acción en esta dirección, es preciso contemplar que todos los expertos coinciden en manifestar su recelo ante el número de preguntas planteadas en el cuestionario, por considerar que éstas pueden resultar excesivas. Dicha incertidumbre supone asignar la menor puntuación a este ítem (un 1.67). Entendemos que el número de preguntas planteado puede considerarse un posible inconveniente en la implementación del cuestionario, no obstante, las circunstancias bajo las que está previsto realizarlo puede contribuir a minimizar este problema. Nos referimos a que se trata de participantes que, por sus características de alumnado del centro educativo donde impartimos docencia directa, posibilitan el acceso a ellos en numerosas ocasiones con lo que la posible falta de tiempo puede solventarse con la confección del cuestionario en varias sesiones, si así lo aconsejan las condiciones concretas que se presenten.

D. Adecuación de los ítems del cuestionario

El análisis y la interpretación de este bloque resultan fundamentales para el diseño del cuestionario definitivo, puesto que sustenta y delimita la información deseada para responder a los objetivos que se persiguen en este trabajo de investigación. Con este propósito los expertos procedieron a realizar sus aportaciones ítems a ítems, contabilizados en un total de 102. En las Tablas 58 y 59 se refleja la valoración media que cada uno de los jueces ha otorgado a todos los ítems que integran en el cuestionario. Tal y como adelantamos, esta evaluación se centra en dos aspectos diferentes, por un lado,

la adecuación del vocabulario de cada una de las preguntas planteadas, y por otro, la adecuación a sus alternativas como respuestas.

Si atendemos a la adecuación del vocabulario la valoración media de los ítems menos valorados corresponden a las preguntas n.º 6 y n.º 7: “Nacionalidad del padre” y “Nacionalidad de la madre” con una puntuación respectivamente de 2.67 (“lo suficiente”); la pregunta n.º 74: “Creo que no existe una nacionalidad más delincuente que otra” con una estimación de 2.33 (“lo suficiente”), y finalmente, el ítem n.º. 75: “Opino que hay nacionalidades más delincuentes que otras porque lo he escuchado”, con una valoración de 2 (“lo suficiente”). En cualquier caso, podemos constatar que la estimación de la adecuación del vocabulario es elevada en tanto que de un total de 102 cuestiones tan sólo cuatro ítems han sido considerados como críticos y el resto reciben una evaluación positiva o muy positiva. Estos datos quedan constatados de forma más pormenorizada en la Tabla 58.

Tabla 58. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario del alumnado (CIA).

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Bastante	13	12.7	3
Bastante	19	18.6	3.33
Bastante	9	8.8	3.67
Mucho	57	55.8	4

Con respecto a la valoración de la adecuación de las alternativas de respuesta de las preguntas del cuestionario cabe resaltar que el ítem que ha obtenido menor puntuación ($p=2.50$ “lo suficiente”) ha sido tan sólo el número 94: “¿Qué lugar prefieres para vivir?”. El resto de ítems reciben unas puntuaciones muy positivas en su mayoría como se puede apreciar en la Tabla 59.

Tabla 59. Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuesta de las preguntas del cuestionario del alumnado (CIA).

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Bastante	2	1.9	3
Bastante	1	0.9	3.33
Bastante	1	0.9	3.67
Mucho	97	95	4

E. Valoración general de la adecuación del cuestionario

Por último, la validación de los expertos concluye con la evaluación general de la adecuación de tres aspectos del cuestionario de máxima relevancia. Nos referimos al problema de investigación, a los aspectos metodológicos de su diseño y a las características de los destinatarios. Se trata del bloque que recibe mejor puntuación puesto que en términos globales se sitúa en 3.56 lo que significa que estos apartados se estiman por encima de “bastante” y se aproximan a “mucho”.

A nivel de detalle, el aspecto relacionado con la adecuación del cuestionario al problema de investigación y a los aspectos metodológicos de su diseño recibe una puntuación de 3.67 (“bastante”). Y en cuanto a la adecuación del cuestionario a las características de sus destinatarios recibe una calificación de 3.33 (“bastante”).

Si realizamos un análisis comparativo de cada uno de los expertos, resulta ser el experto en metodología de la investigación educativa quien otorga una valoración más baja ($p=3$, “bastante”) a la idoneidad de los aspectos metodológicos y a las características de los destinatarios. Entendemos que estas conclusiones pueden relacionarse por tratarse del experto que más experiencia profesional posee en la elaboración de instrumentos de recogida de información en el ámbito educativo, cuestión que nos merece el máximo rigor y credibilidad.

Asimismo, el experto en educación intercultural estima que la adecuación del cuestionario al problema de investigación puede mejorarse, puesto que concede una puntuación a este aspecto de 3 (“bastante”), que, si bien se trata de una puntuación alta, no llega a la calificación de 4 (“mucho”). Dicha estimación nos invita a seguir profundizando en la mejora del instrumento de recogida de información con la finalidad de que cumpla las especificaciones más apropiadas para su verificación.

Finalmente, el experto en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia sostiene que todos los aspectos que comprenden este apartado gozan de la mayor puntuación. En los tres aspectos referidos las puntuaciones se sitúan en 4 (“mucho”). Estas apreciaciones, sin ánimo de menoscabar sus aportaciones al proceso de validación, pueden vislumbrar una menor experiencia profesional en la investigación educativa, y consecuentemente disponer de menos parámetros de exigencia en estos ámbitos. En cualquier caso, estimamos que el aspecto que hace referencia a la valoración general de la adecuación del cuestionario a las características de alumnado, cuya puntuación ha sido de 4 (“mucho”), es un excelente aval en tanto que emite un juicio de valor sobre un reactivo del cual es conocedor en primera persona, dado la realidad de los destinatarios la conoce de primera mano por su actividad docente en la etapa de Educación Secundaria.

7.2.2.2. Observaciones de los expertos

Una vez que se ha procedido a realizar un análisis e interpretación de las valoraciones medias de cada uno de los expertos que validan el cuestionario en sus distintos aspectos, conviene efectuar un análisis cualitativo de las observaciones que los jueces han realizado. A tal fin en la Tabla 60 se muestran dichas sugerencias/aclaraciones de forma genérica y su frecuencia.

Tabla 60. *Observaciones efectuadas y frecuencias de las mismas por los expertos al cuestionario del alumnado (CIA).*

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones	Frecuencia
Sustituir enunciados	1
Incluir más información	1
Reformular para clarificar enunciados	2
Evitar saltos semánticos	1
Evitar ambigüedades	1
Buscar términos sinónimos que faciliten la comprensión	2
Mejorar el diseño	1

A tenor de las aclaraciones recogidas en el cuadro anterior, constatamos que existen dos aspectos críticos en el cuestionario, aquellos relacionados con la necesidad de reformular algunos enunciados de las preguntas con el propósito de que éstos sean claros y respondan a los objetivos de la investigación, así como utilizar términos que faciliten la comprensión de las cuestiones a los destinatarios. En este sentido, aunque con menor frecuencia, detectamos que es preciso evitar que algunos enunciados contengan ciertas ambigüedades o saltos semánticos que podrían malograr o desvirtuar los datos obtenidos.

Asimismo, las propuestas de mejora en el diseño ayudarán a dotar al cuestionario de un formato más atractivo al visualizarlo con el fin de motivar a los destinatarios para su cumplimentación. No olvidemos que los participantes son alumnado de ESO, por lo que este aspecto resulta fundamental para favorecer su nivel de implicación.

7.2.2.3. Fiabilidad interjueces

El grado de concordancia de los jueces arroja una valoración baja, siendo la del experto en Educación Intercultural donde los valores resultan más reducidos con respecto a los otros dos expertos. En cualquier caso, no se evidencian valores excesivamente dispares entre todos ellos puesto que el experto en Educación Intercultural se sitúa en 1.79, el experto en Metodología de la Investigación y Diagnóstico en Educación ofrece un valor de 2.04 y finalmente, el experto en Ciencias Sociales, Geografía e Historia aporta una puntuación de 2.17 (véase Anexo 25).

A la luz de estos resultados, consideramos que la prueba no revela una concordancia entre los jueces con valor estadísticamente significativo, como bien se aprecia en la W Kendall que nos indica que este grado es bastante bajo, según el criterio de Cohen (1988, 1992) al estar comprendido entre 0 y 1. Puntualizando el grado de concordancia obtenido: $W=.158$ $gl=2$, $p<.005$ (véase Anexo 25).

Este bajo grado de concordancia entre los expertos ha motivado que se tuvieran en consideración sus propuestas para mejorar el instrumento de recogida de información. Tal y como venimos señalando a lo largo del capítulo las diferentes aportaciones de los tres expertos han contribuido activamente a diseñar un cuestionario que goce de las máximas garantías de rigor para favorecer la consecución de los objetivos planteados en esta investigación.

7.2.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones

Desde el convencimiento que la labor efectuada por los expertos ha contribuido a brindarnos la oportunidad de mejorar el cuestionario en los diferentes aspectos que lo integran. A continuación, queremos destacar aquellos reactivos que han supuesto algún comentario o aclaración por parte de alguno o algunos de los evaluadores, para ello a través de un detallado análisis cualitativo resaltamos los problemas y/o necesidades detectadas en cada uno de los ítems del cuestionario, así como las propuestas de mejora que los jueces estiman pertinentes (véase Tabla 61).

Tabla 61. *Identificación de las necesidades detectadas y propuestas de mejora de los jueces al cuestionario del alumnado (CIA).*

Fuente: Elaboración propia.

Necesidades detectadas	Propuestas de mejora
Presentación: Utilización del genérico masculino.	Emplear una alternativa lingüística no sexista.
Presentación: En minúscula el sustantivo o adjetivo de educación intercultural.	En mayúscula el sustantivo o adjetivo de Educación Intercultural.
Instrucciones: no figura la posibilidad de resolver dudas del destinatario durante la cumplimentación del cuestionario.	Se introduce la siguiente frase: “Si tienes alguna duda puedes consultar a tu profesor/a”.
Ítem 1: Género	Sexo
Ítem 2: Curso	Indicar en recuadros el curso correspondiente.
Ítem 3: Año de nacimiento	¿En qué año naciste?
Ítem 4: País de nacimiento	¿En qué país naciste?
Ítem 5: Nacionalidad	¿Cuál es tu nacionalidad?
Ítem 6: Nacionalidad del padre	¿Cuál es la nacionalidad de tu padre?
Ítem 7: Nacionalidad de la madre	¿Cuál es la nacionalidad de tu madre?
Escala de respuestas: 1 “nada o poco”; 2 “de acuerdo”; 3 “bastante de acuerdo”; 4 “totalmente de acuerdo.”	Escala de respuestas más equilibrada: 1 “nada”; 2 “poco de acuerdo”; 3 “bastante de acuerdo”; 4 “totalmente de acuerdo”.
Ítem 8: “Crees que en instituto a los compañeros de otras culturas o países se les debe permitir adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia”. El enunciado puede quedar confuso, puesto que parece dirigirse sólo al alumnado nacional y no gitano.	Dividir la pregunta en dos: * “El instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países” * “El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas”
Los ítems 8,9,10,11,33,34,36,63,64,65,66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,75 y 76 se introducen con verbos como: “crees que”, “consideras que”, “piensas que” y podrían resultar ambiguas pues pregunta y afirma al mismo tiempo.	Sustituir por enunciados que introduzcan directamente la idea.
Ítem 9: “Consideras que los compañeros de otras culturas deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto” Enunciado que puede generar confusión pues se contrastan dos aspectos distintos de la Educación Intercultural. Los términos, cultura y lenguas se indican en singular y plural respectivamente.	“Las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría de país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en su casa” Los términos, cultura y lengua deben ir ambos en singular o en plural.
Ítem 15: “Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura”	“Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura”.

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Es posible que los destinatarios no conozcan la acepción de estereotipo.	
Ítem 16: “Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países” Es preciso añadir culturas.	“Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países y culturas”.
Ítem 17: “Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de otros países” Reformular el enunciado en positivo. Incluir en la frase cultura.	“Confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura”
Ítem 20: “Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras, que cuando son de mi propia cultura” Introducir también culturas.	“Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura”
Incluir un ítem de relaciones de familia con amistades gitanas con el fin de diferenciar la cultura paya de la gitana.	“A mi familia le parece bien que lleve amigas o amigas gitanos a casa”
Ítem 39: “En la sociedad actual predomina el racismo cultural que consiste en transmitir la idea de que unas culturas son superiores a otras” Reformular el enunciado en positivo y más concreto.	“Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras”
Ítem 31: “Considero que es mejor para mí estar en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje”. Finalizar el enunciado diciendo: “...siempre que la metodología educativa nos ayude a progresar adecuadamente” Se trata de una de las propuestas metodológicas de la Educación Intercultural más evaluadas por el MEC, de la mano de Díaz-Aguado (conjugación aprendizaje cooperativo con aprendizaje significativo y el tratamiento pedagógico de los conflictos interétnicos, además de otras metodologías o dinámicas educativas) Esta propuesta se hace extensiva al ítem 32.	“Creo que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente”
Ítem 37: “La cultura occidental ha demostrado ser a lo largo de la historia la más evolucionada” Posible confusión de los destinatarios por cultura occidental	“La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada”
Ítem 41: “Me gustaría pertenecer a algún grupo que defienda los problemas de la gente más necesitada” Reformular el enunciado porque no se trata tanto de defender el problema sino resolver el problema.	“Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada”

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Ítem 43: “De haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado que fuera semejante a las personas de otras culturas”. Modificar el enunciado ya que puede resultar ambiguo y delicado puesto que dentro de las etnias se dan diversidades físicas y variaciones culturales.	“De haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos a los que tengo”
Ítem 46: “Utilizas las redes sociales para conocer a gente de otros países y nacionalidades” Incluir el término culturas.	“Utilizas las redes sociales para conocer a gente de otros países, nacionalidades y culturas”
Ítem 50: “Prefiero tener compañeros de origen español” Es preciso reconvertir este ítem en dos para distinguir entre población paya y gitana, ya que ambas son de origen español.	*“Prefiero tener compañeras/os que sólo sean payos” *“Prefiero tener compañeras/os que sean payos y gitanos”
Ítem 51: “Indica el número aproximado de amigos en las redes son” Existe un salto semántico que conduce a currículo oculto discriminatorio ya que no aparecen otros grupos que pueden ser percibidos como superiores (EEUU, Canadá, Australia...) por lo que conviene introducir “otras procedencias...”	“Indica el número aproximado de amigas/os en las redes que son de:” Opción de “otras procedencias”
Ítem 59: “De los compañeros de otras culturas he aprendido a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos” Desglosar este enunciado en dos para constatar los destinatarios son conscientes que, aunque todas las personas somos iguales (ante los Derechos Humanos y fundamentales), a la vez que diferentes (en cuanto historia, idioma, religión, costumbres, etc.). Los destinatarios pueden reconocer que aunque siendo cierto lo anterior, la ley (los derechos) no trata por igual a todos (sanidad, educación, participación social...)	“De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos” “De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo”
Ítems 74 y 75: “Creo que no existe una nacionalidad más delincuente que otra” “Opino que hay nacionalidades más delincuentes que otras porque lo he escuchado” Suprimir dado que otros ítems ya recalcan estas ideas y además no se hace demasiado hincapié en connotaciones delictivas.	Omisión de estos ítems.
Ítem 77: “Cita algunos ejemplos de: “ Sustituir Latinoamericanos y Magrebíes por Latinoamérica y Magreb	Sustitución de dichos términos.

Sustituir “personajes: político, cantante, pintor, deportista” por “de la política, de la música, deporte”	
El enunciado: “En el caso de que tú o algunos de tus familiares con los que convives haya nacido fuera de España, contesta a las siguientes cuestiones” Encuadrar el enunciado.	Mejorar el aspecto formal del enunciado.
Ítem 92: “Cuando tu familia se reúne con amigos ¿son del país donde nacieron o de otros?” Sustituir familia por familiares	“Cuándo tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son del país donde nacieron o de otros?”
Ítem 93: “Cita algunos personajes, fiestas... de tu país y de aquí.” Sustituir “personajes: político, cantante, pintor, deportista” por “de la política, de la música, deporte”	Sustitución de dichos términos
Ítem 94: ¿Qué lugar prefieres para vivir? Pregunta con ambigüedad que debe reformularse y desglosarse en dos.	*“¿Por qué motivos prefieres vivir en España?” * “¿Por qué motivos prefieres vivir en el país de origen de tu familia?”
Ítem 95: “¿Qué motivos tienes para aprender el español y no olvidar la lengua de tu país?” Los cuadros para contestar a las diferentes opciones de respuestas son demasiado pequeños.	Realizar los cuadros de respuestas más grandes.
Enunciado: “En el caso de tú o alguno de tus familiares con los que convives haya nacido fuera de España y hable un idioma distinto al castellano, contesta a las siguientes cuestiones” Reformular el enunciado. Encuadrar la frase.	“En el caso de que tú o alguien de tu familia con quien convivas haya nacido fuera de España y hable un idioma distinto al castellano, contesta a las siguientes cuestiones”. Encuadrar el enunciado.
Ítems 96, 97, 98, 99 100 y 101 necesitan cambiar el orden de respuesta: “casi nunca/nunca”	“Nunca/casi nunca”
Ítem 100: “Cuando piensas o rezas ¿lo haces en...? Dividir esta pregunta en dos.	*” Cuando piensas ¿lo haces en...?” *”Cuando rezas ¿lo haces en...?”
No existe ninguna cuestión referida a la identidad del destinatario	“Te sientes ciudadano: del país donde nací; del país donde vivo; de Europa; del mundo”

7.2.3. Cuestionario intercultural del alumnado (CIA) definitivo

El cuestionario del alumnado resultante tras el proceso de validación descrito se visualiza en las Tablas 62 a 66 Para facilitar su comprensión queda recogida la información referida

a la dimensión, las variables, los indicadores y las preguntas concretas identificadas con el número de ítem con el que figuran en el modelo de cuestionario.

Tabla 62. *Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo		
	Variable	Pregunta
1	Descubrir la aportación al aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios al alumnado autóctono	De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido conocimientos, costumbres y valores distintos (ítem 58) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otra forma de ver las cosas (ítem 59) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es (ítem 60) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse (ítem 61) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos (ítem 62) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo (ítem 63) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica (ítem 64) - De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido las mismas cosas que de otros compañeros (ítem 65)
	Indicador	
2	Determinar la contribución de las compañeras/os de otras culturas al aprendizaje del alumnado autóctono	
	Indicador	
2	Valoración de la diversidad cultural en el Centro del alumnado autóctono	- A las/os compañeras/os de otras culturas, generalmente, no les gusta estudiar (ítem 66) - Las/os compañeras/os de otras culturas fomentan la conflictividad en las clases y en el centro (ítem 67)
	Indicador	- Las/os compañeras/os de otras culturas disminuyen el rendimiento académico del resto del grupo de la clase (ítem 68) - Las/os compañeras/os de otras culturas deben estar en clases separadas del resto (ítem 69) - Las/os compañeras/os de otras culturas no quieren integrarse en nuestra cultura (ítem 70)

Tabla 63. *Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad		
	Variable	Pregunta
1	Valoración de las minorías culturales en la familia	- A mi familia no le gusta que lleve amigos a mi casa (ítem 28)
	Indicador	- A mi familia le gusta que lleve amigos a mi casa, pero solo si son españolas/es (ítem 29)
	Identificar las actitudes de las familias ante el encuentro intercultural de sus hijos	- A mi familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa (ítem 30) - A mi familia le gusta que vengan amistades a mi casa, sean de donde sean (ítem 31)
2	Variable	Pregunta
	Estimación de las minorías culturales en el entorno residencial	- La gente de mi barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países (ítem 24)
	Indicador	- La gente de mi barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel (ítem 25) - La gente de mi barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero (ítem 26) - La gente de mi barrio o pueblo piensa que no hay discriminación (ítem 27) Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras (ítem 41)
3	Variable	Pregunta
	Estimación de las minorías culturales en la sociedad	- La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada (ítem 39)
	Indicador	- Tendría que haber un único idioma y una sola cultura (ítem 40) - Todas las culturas reciben influencias de otras (ítem 42) - De haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado que fuera semejante a las personas de otras culturas (ítem 45)
4	Variable	Pregunta
	Valoración de la diversidad cultural en la sociedad según el alumnado autóctono	La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras (ítem 71)
	Indicador	- La convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora (ítem 72) - La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más (ítem 73)
	Descubrir la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en la sociedad	

		- Hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera (ítem 74) - La inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas (ítem 75) - Los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos (ítem 76)
5	Variable	Pregunta
	Identificación de estereotipos de algunos grupos culturales	En cada par de adjetivos, señala aquel de los dos que mejor defina a los ciudadanos de las nacionalidades indicadas: por ejemplo, si consideras que los españoles son responsables pon una X en la celdilla correspondiente; si consideras que son irresponsables indica en este mismo lugar una Y (ítem 47)
	Indicador	
	Identificar los prejuicios y estereotipos de algunos grupos culturales	

Tabla 64. *Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural		
1	Variable	Pregunta
	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales	- El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (ítem 8) - El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas (ítem 9) - Las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en su casa (ítem 10) - En el Instituto de debe aprender sólo las costumbres, valores y los conocimientos de la cultura de España (ítem 11) - En el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural (ítem 12)
	Indicador	
	Constatar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	
2	Variable	Pregunta
	Constatar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula	- Creo que es mejor para mí estar en un grupo de compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente (ítem 32) - Considero que es mejor para mí estar en un grupo con compañeros de distinto rendimiento
	Indicador	
	Identificar la preferencia del tipo de organización grupal del alumnado	

		académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente (ítem 33) - Me da igual estar en un grupo con compañeros de igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (ítem 34)
3	Variable	Pregunta
	Estimar si el área de CCSS, G ^a e H ^a debe contribuir a la implementación de un currículo intercultural	- En la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos solo referidos a la cultura española (ítem 35) - En la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar los contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades o culturas (ítem 36) - En la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades (ítem 37)
	Indicador	
	Descubrir la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a	
4	Variable	Pregunta
	Valoración de aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono	- Cita algunos ejemplos de: acontecimiento o hecho histórico, régimen político, datos geográficos: (relieve, río y clima), monumento histórico-artístico, personajes (político, cantante, pintor, deportista), comidas típicas, fiestas de Latinoamérica y Magreb (ítem 77)
	Indicador	
	Conocer en el alumnado autóctono el nivel de conocimientos de algunas realidades culturales	
5	Variable	Pregunta
	Valoración de aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante	- Cita algunos ejemplos de: hecho histórico, régimen político, datos geográficos (relieve, río y clima), monumento histórico-artístico, personajes: (político, cantante, pintor, deportista), comidas típicas, fiestas de mi país y de aquí (ítem 93)
	Indicador	
	Reconocer en el alumnado de origen inmigrante el nivel de conocimientos de España y su país natal	

Tabla 65. *Relación entre la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural		
1	Variable	Pregunta
	Valoración de la predilección en el origen de las compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono	- Prefiero tener compañeras/os que sólo sean payos (ítem 52) - Prefiero tener compañeras/os que sean payos y gitanos (ítem 53)
	Indicador	- Me da igual el origen de mis compañeras/os (ítem 54)
	Reconocer la preferencia en el origen de compañeras/os y	

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

	amigas/os del alumnado autóctono	- Prefiero tener amigas/os de aquí y de mi cultura (ítem 55) - Prefiero tener amigas/os de otros países y de otras culturas (ítem 56) - Prefiero tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas (ítem 57)
2	Variable	Pregunta
	Valoración de las actitudes y habilidades interculturales	- Me gusta relacionarme con personas de otras culturas (ítem 13)
	Indicador	
	Reconocer las habilidades y actitudes interculturales	- Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas (ítem 14) - Creo que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura (ítem 15) - Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura (ítem 16) - Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países (ítem 17) - Confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura (ítem 18) - Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas (ítem 19) - Cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo (ítem 20) - Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura (ítem 21) - Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque nos las comprenda (ítem 22) - Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas (ítem 23) - Es importante para mí aprender otros idiomas (ítem 46) - Cada uno lleve a clase la ropa característica de su cultura (ítem 38)
3	Variable	Pregunta
	Estimación del nivel de compromiso social y solidaridad	- Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada (ítem 43)
	Indicador	
	Descubrir el grado de compromiso social y solidaridad	- Es importante para mí ser solidario con las personas que necesitan ayuda (ítem 44)
4	Variable	Pregunta

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

	Valoración de la utilización de las redes sociales con fines interculturales	- Utilizas las redes sociales para conocer a gente de otros países y nacionalidades (ítem 48)
	Indicador	- ¿Qué redes sociales utilizas? (ítem 49)
	Constatar el uso de redes sociales con fines multiculturales	- De forma aproximada ¿cuántos amigos tienes en las redes sociales? (ítem 50)
		- Indica el número aproximado de amigos en las redes que son: (ítem 51)
5	Variable	Pregunta
	Valoración de la identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	- ¿Te hubiera gustado nacer en ...? (ítem 81)
	Indicador	- ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de...? (ítem 82)
	Identificar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	- ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas de...? (ítem 83)
		- ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de...? (ítem 84)
		- ¿Cuánto te gustan las comidas típicas de...? (ítem 85)
		- ¿Cuánto te gusta la música y el baile de...? (ítem 86)
		- ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de...? (ítem 87)
		- ¿Cuánto te gustan las fiestas de...? (ítem 88)
		- ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de...? (ítem 89)
		- ¿Te gustaría casarte con una persona? (ítem 90)
		- Te sientes ciudadano de: (ítem 97)
6	Variable	Pregunta
	Valoración de la identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	-¿Cuántos amigos tuyos son...? (ítem 91)
	Indicador	- Con tu familia ¿hablas en...? (ítem 98)
	Conocer el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	- Con tus amigos ¿hablas en...? (ítem 99)
		- Cuando escribes una carta personal ¿en qué idioma lo haces? (ítem 100)
		- Cuando te enfadas ¿en qué lengua hablas? (ítem 101)
		- Cuando piensas ¿lo haces en...? (ítem 102)
		- Cuando rezas ¿lo haces en...? (ítem 103)
		- Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en...? (ítem 104)
		- ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, historia de...? (ítem 105)
7	Variable	Pregunta
	Estimación del origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	- Cuando tu familia se reúne con amigos ¿son del país donde nacieron o de otros? (ítem 92)
	Indicador	

	Reconocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	
8	Variable	Pregunta
	Estimación de las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	- ¿Por qué motivos prefieres vivir en España? (ítem 94) - ¿Por qué motivos prefieres vivir en el país de origen de tu familia? (ítem 95)
	Indicador	
	Descubrir los motivos para determinar las preferencias sobre el lugar de residencia en España del alumnado de origen inmigrante	
9	Variable	Pregunta
	Estimación de la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante	- ¿Qué razones tienes para aprender el castellano y no olvidar la lengua de tu país? (ítem 96)
	Indicador	
	Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y de país de adopción del alumnado de origen inmigrante	

Tabla 66. *Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográficas con sus variables, sus indicadores y preguntas correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión VI. Identificación personal y sociodemográfica		
1	Variable	Pregunta
	Sexo del alumnado	- Sexo: chico/chica (ítem 1)
	Indicador	
	Indicar el sexo del alumnado participante	
2	Variable	Pregunta
	Nivel académico del alumnado	- Curso (ítem 2)
	Indicador	
	Determinar el curso del alumnado participante	
3	Variable	Pregunta
	Año de nacimiento del alumnado	- ¿En qué año naciste? (ítem 3)
	Indicador	
	Constatar el año de nacimiento del alumnado participante	
4	Variable	Pregunta

	País de nacimiento	- ¿En qué país naciste? (ítem 4)
	Indicador Identificar el país de nacimiento del alumnado participante	
5	Variable Nacionalidad del alumnado	Pregunta - ¿Cuál es tu nacionalidad actual? (ítem 5)
	Indicador Conocer la nacionalidad del alumnado participante	
6	Variable Nacionalidad del padre	Pregunta - ¿Cuál es la nacionalidad de tu padre? (ítem 6)
	Indicador Determinar la nacionalidad del padre	
7	Variable Nacionalidad de la madre	Pregunta -¿Cuál es la nacionalidad de tu madre? (ítem 7)
	Indicador Identificar la nacionalidad de la madre	
8	Variable Año de llegada a España	Pregunta - Año que llegaste a España (ítem 78)
	Indicador Constatar el año de llegada a España del alumnado de origen inmigrante	
9	Variable Año de comienzo de la escolaridad	Pregunta - Año que comenzaste la escolaridad (ítem 79)
	Indicador Conocer el año de inicio de la escolaridad del alumnado de origen inmigrante	
10	Variable País de escolarización anterior a España	Pregunta - País en el que has estado escolarizado antes (ítem 80)
	Indicador Determinar el país de escolarización anterior a España del alumnado de origen inmigrante	

7.2.4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)

El análisis de fiabilidad o de consistencia interna se ha realizado utilizando las variables medibles en una escala ordinal, de razón o de proporción y que son la operativización de la información aportada por las preguntas del cuestionario implementado.

Para acometer el análisis de fiabilidad del cuestionario del alumnado se ha tenido en cuenta que se trata de un instrumento organizado en tres partes diferenciadas. En primer lugar, se ha elaborado un cuestionario dirigido a todo el alumnado de ESO, por lo que las preguntas van dirigidas a todos los participantes. En segundo lugar, se ha diseñado un cuestionario que engloba las preguntas comunes a todos los destinatarios más aquellos participantes de origen autóctono. En tercer lugar, existe un cuestionario cumplimentado por alumnado castellano-parlante de origen inmigrante, para quienes las preguntas contienen una parte común y otra específica. Y finalmente, se ha diferenciado un grupo de participantes no castellano-parlantes, para los que se ha requerido la cumplimentación de un cuestionario con preguntas comunes a los grupos anteriores más otras de carácter singular atendiendo a las especificidades del grupo objeto de análisis.

Esta complejidad y multiplicidad de la casuística de los participantes ha ocasionado y condicionado que el análisis de fiabilidad se realizara en dos fases claramente diferenciadas:

1. Análisis de fiabilidad para todos los ítems comunes a los tres grupos participantes
2. Análisis de fiabilidad de los ítems comunes más aquellos que corresponden a los ítems que han cumplimentado los destinatarios autóctonos.

En el primer caso, los participantes alcanzan un total de 460 individuos, es decir, la totalidad de la muestra seleccionada, y las variables objeto de análisis alcanzan la cifra de 46. El análisis de fiabilidad realizado para las 46 variables con las características citadas arroja un coeficiente α .554 de acuerdo con el modelo Alfa, por lo que podemos deducir que está dentro de los parámetros catalogados como moderado (véase Anexo 26).

En relación al segundo caso, el análisis de fiabilidad comprende un total de 406 individuos, que se corresponden con el grupo identificado como alumnado autóctono. Asimismo, las variables operativizadas son 71, es decir, todas aquellas concernientes a las de categoría común, a las que se ha añadido las específicas para estos destinatarios.

Este segundo análisis de consistencia interna arroja un valor de α .752 según el modelo Alfa, lo que evidencia que la fiabilidad es alta (véase Anexo 28).

Finalmente, es preciso indicar que los análisis referidos a los grupos de los participantes de familias de origen extranjero, tanto los castellano-parlantes como no castellano-parlantes, se ha estimado no realizarlos debido a que han aportado información en las preguntas del cuestionario operativizadas en sus correspondientes variables con valores ausentes relacionada con la circunstancia del número reducido de casos para su análisis en ambos grupos. Consecuentemente, los procedimientos estadísticos no se han podido efectuar o se han realizado ofreciendo resultados que no reúnen las mínimas garantías de validez, por la razón anteriormente apuntada (número elevado de valores ausentes en las variables).

7.2.5. Proceso de validación: Análisis factorial de componentes principales

Para la realización del análisis factorial que permite determinar la validez de constructo del cuestionario diseñado y aplicado al alumnado es preciso matizar que se estructura en

tres ámbitos y contextos de actuación: a) una parte correspondiente común para todo el alumnado participante; b) una parte destinada al alumnado autóctono participante y finalmente, c) la parte orientada al alumnado de origen inmigrante. Siguiendo esta diferenciación se ha procedido a realizar el análisis factorial del cuestionario que presentamos a continuación, de forma más exhaustiva:

A. ANÁLISIS FACTORIAL ALUMNADO: PARTE COMÚN

La parte del cuestionario realizada por todo el alumnado de ESO integrada por 34 ítems, presenta en su análisis factorial una estructura de 13 factores, que responden al 60.6% de la varianza total explicada. En las Tablas 67 a 79 se puede visualizar la denominación de los distintos ítems asociados al factor y dimensión correspondiente de la parte del cuestionario destinado a todo el alumnado (véase Anexo 27).

Tabla 67. *Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
1	Compromiso con la educación intercultural	12. En el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural. 9. El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas. 13. Me gusta relacionarme con personas de otras culturas. 23. Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas (negativo). 38. Cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura. 21. Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura (negativo). 18. Confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura (negativo) 37. En la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades. 17. Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países y culturas (negativo) 35. En la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos solo referidos a la cultura española (negativo) 11. En el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España (negativo) 40. Tendría que haber un idioma único y una sola cultura (negativo) 15. Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura.

		22. Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda. 29. A mi familia le parece bien que lleve amistades a mi casa, pero solo si son españoles/as (negativo) 43. Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada. 44. Es importante para mí ser solidario con las personas que necesitan ayuda. 46. Es importante para mí aprender otros idiomas. 31. A mi familia le gustan que vengan amistades a mi casa, sean de donde sean. 19. Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas.

Tabla 68. *Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
2	Percepción social hacia la multiculturalidad	25. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel. 24. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países. 26. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero. 41. Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras. 27. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que no hay discriminación (negativo) 14. Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas.

Tabla 69. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
5	Compromiso educativo con la educación intercultural	9. El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas. 36. En la asignatura de CCSS se deben trabajar los contenidos de otras culturas, solo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas. 28. A mi familia no le gusta que lleve amigos a mi casa. 8. El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (negativo) 32. Creo que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente. 33. Considero que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (negativo)

Tabla 70. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
6	Percepción social hacia la multiculturalidad	45. De haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos a los que tengo (negativo) 10. Las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y lengua propias solo en su casa. 30. A mi familia le parece bien que lleve amigos o amigas gitanos a casa. 31. A mi familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean.

Tabla 71. Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
9	Percepción social hacia la multiculturalidad y Compromiso educativo con la educación intercultural	41. Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras. 42. Todas las culturas reciben influencias de otras. 8. El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (negativo) 28. A mi familia no le gusta que lleve amigos a mi casa.

		34. Me da igual estar en un grupo con compañeras/os de igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje.

Tabla 72. Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
3	Percepción social hacia la multiculturalidad	31. A mi familia le gustan que vengan amistades a mi casa, sean de donde sean (negativo) 32. Creo que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente. 25. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel. 24. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países. 27. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que no hay discriminación (negativo) 26. La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero. 41. Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras.

Tabla 73. Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
4	Compromiso con la educación intercultural en general	14. Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas. 33. Considero que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje 43. Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada. 44. Es importante para mí ser solidario con las personas que necesitan ayuda.

Tabla 74. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
7	Compromiso educativo con la educación intercultural	32. Creo que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente. 37. En la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades (negativo) 36. En la asignatura de CCSS se deben trabajar los contenidos de otras culturas, solo si hay

		alumnado de otras nacionalidades o culturas

Tabla 75. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
8	Compromiso educativo con la educación intercultural	43. Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada. 30. A mi familia le parece bien que lleve amigos o amigas 9. El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas (negativo) 8. El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países

Tabla 76. Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
10	Percepción social hacia la multiculturalidad	42. Todas las culturas reciben influencias de otras. 46. Es importante para mí aprender otros idiomas.

Tabla 77. Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
11	Compromiso con la educación intercultural	45. De haber podido elegir mi apariencia física, me

		hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos a los que tengo 34. Me da igual estar en un grupo con compañeras/os de igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (negativo)

Tabla 78. Relación del factor 12 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
12	Percepción social hacia la multiculturalidad	10. Las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y lengua propias solo en su casa. 39. La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada (negativo)

Tabla 79. Relación del factor 13 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
13	Percepción social hacia la multiculturalidad	42. Todas las culturas reciben influencias de otras (negativo) 39. La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada.

B. ANÁLISIS FACTORIAL ALUMNADO: PARTE ALUMNADO AUTÓCTONO

La parte del cuestionario realizada por el alumnado autóctono de ESO está constituida por 25 ítems, agrupados en 5 factores o componentes que responden a una varianza total explicada de 52.30%. En las Tablas 80 a 84 se puede visualizar la denominación de los distintos ítems asociados al factor y dimensión correspondiente a la parte del cuestionario realizada por el alumnado autóctono (véase Anexo 28).

Tabla 80. *Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
1	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción a las minorías culturales en el Centro educativo	54. Me da igual en origen de mis compañeras/os. 55. Prefiero tener amigas/os de aquí y de mi cultura (negativo) 56. Prefiero tener amigas/os de otros países y de otras culturas. 57. Prefiero tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas. 58. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido conocimientos, costumbres y valores distintos. 59. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otra forma de ver las cosas. 60. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es. 61. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse. 62. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos. 63. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo. 64. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica. 66. A las/os compañeras/os de otras culturas, generalmente, no les gusta estudiar (negativo)

		67. Las/os compañeras/os de otras culturas fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro (negativo) 69. Las/os compañeras/os de otras culturas deben estar en clases separadas del resto (negativo) 70. Las/os compañeras/os de otras culturas no quieren integrarse en nuestra cultura (negativo) 71. La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras (negativo) 72. La convivencia con personas de otras culturas, no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora. 73. La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más (negativo) 75. La inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas (negativo) 76. Los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos (negativo)

Tabla 81. *Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
2	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	58. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido conocimientos, costumbres y valores distintos. 59. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otra forma de ver las cosas. 67. Las/os compañeras/os de otras culturas fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro 68. Las/os compañeras/os de otras culturas disminuyen el rendimiento académico del resto del grupo de la clase.

		70. Las/os compañeras/os de otras culturas no quieren integrarse en nuestra cultura 71. La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras 73. La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más

Tabla 82. *Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
3	Percepción social hacia la multiculturalidad	72. La convivencia con personas de otras culturas, no, supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora. 75. La inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas 76. Los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos

Tabla 83. *Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.*

Fuente: Elaboración propia

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
4	Implicación ante el encuentro intercultural	52. Prefiero tener compañeras/os que sean sólo payos 53. Prefiero tener compañeras/os que sean payos y gitanos (negativo) 54. Me da igual en origen de mis compañeras/os (negativo) 55. Prefiero tener amigas/os de aquí y de mi cultura

Tabla 84. *Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado autóctono.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
5	Compromiso con la educación intercultural	65. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido las mismas cosas que de otros compañeros. 74. Hay la misma proporción de terroristas o traficantes de droga entre las personas que han nacido aquí o fuera.

C. ANÁLISIS FACTORIAL ALUMNADO: PARTE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE

En el cuestionario destinado al alumnado de origen inmigrante, constituido por 40 ítems que quedan englobados en 11 factores o componentes que responden a una varianza total explicada de 91.72%. En las Tablas 85 a 95 queda ilustrada la denominación de los distintos ítems asociados al factor y dimensión correspondiente a la parte del cuestionario realizada por el alumnado de origen inmigrante (véase Anexo 29).

Tabla 85. *Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
1	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental: grado de asimilación de la cultura del país de acogida	116. Cuándo te enfadas ¿en qué lenguas hablas?: castellano 81. ¿Te hubiera gustado nacer aquí? 117. Cuándo te enfadas ¿en qué lenguas hablas?: el idioma de mi país (negativo) 123. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en el idioma de tu país? (negativo) 111. Con tu familia ¿hablas en? el idioma de mi país (negativo) 90. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? 103. ¿Cuántos amigos tuyos son hijos de familias de mi país? (negativo) 86. ¿Estas de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? 85. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de mi tu país? (negativo) 93. ¿Cuánto te gusta la música y el baile de tu país? (negativo)

		83. ¿Te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? (negativo) 115. Cuando escribes una carta personal ¿en qué idioma lo haces? El idioma de mi país (negativo) 119. Cuándo piensas ¿lo haces en? El idioma de mi país (negativo) 110. Con tu familia ¿hablas en castellano? 92. ¿Cuánto te gusta la música y el baile de aquí? 122. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en castellano? 118. Cuándo piensas ¿lo haces en castellano? 84. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? 88. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? 100. ¿Te gustaría casarte con una persona de aquí? 82. ¿Te hubiera gustado nacer en otro país? 113. Con tus amigos ¿hablas en el idioma de tu país? (negativo) 98. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí?

Tabla 86. *Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
2	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental: Grado de afianzamiento de la identidad cultural	90. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? 103. ¿Cuántas amigas/os tuyos son hijos de familias de tu país? 83. ¿Te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? 91. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas de tu país? 84. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? 88. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí?

		104. Cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son? 95. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? 94. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? 101. ¿Te gustaría casarte con una persona de tu país? 120. Cuando rezas ¿lo haces en castellano? 124. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, historia de aquí? 102. ¿Cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí?

Tabla 87. *Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
3	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa: grado de asimilación de la cultura del país de acogida	85. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? (negativo) 93. ¿Cuánto te gusta la música y el baile de tu país? 119. ¿Cuándo piensas ¿lo haces en el idioma de tu país? 97. ¿Cuánto te gustan las fiestas de tu país? 121. Cuando rezas ¿lo haces en el idioma de tu país? (negativo) 87. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? (negativo) 100. ¿Te gustaría casarte con una persona de aquí? 82. ¿Te hubiera gustado nacer en otro país? 113. Con tus amigos ¿hablas en el idioma de tu país? 96. ¿Cuánto te gustan las fiestas de aquí? 124. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, historia de aquí?

Tabla 88. *Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
4	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural procedimental: grado de asimilación de la cultura del país de acogida	110. Con tu familia ¿hablas en castellano? 87. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? (negativo) 114. Cuando escribes una carta personal ¿en qué idioma lo haces? Castellano 89. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? 113. Con tus amigos ¿hablas en el idioma de tu país? (negativo) 96. ¿Cuánto te gustan las fiestas de aquí? 125. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia en el idioma de tu país? 112. Con tus amigas/os ¿hablas en castellano?

Tabla 89. *Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
5	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental	119. Cuándo piensas ¿lo haces en? El idioma de mi país 110. Con tu familia ¿hablas en castellano? 122. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en castellano? 94. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? (negativo) 101. ¿Te gustaría casarte con una persona de tu país? 97. ¿Cuánto te gustan las fiestas de tu país? 99. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? 120. Cuándo rezas ¿lo haces en castellano?

		98. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí?

Tabla 90. *Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
6	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental	123. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en el idioma de tu país? (negativo) 92. ¿Cuánto te gusta la música y el baile de aquí? (negativo) 120. Cuando rezas ¿lo haces en castellano? (negativo) 124. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, historia de aquí? (negativo) 102. ¿Cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí? 112. Con tus amigas/os ¿hablas en castellano?

Tabla 91. *Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
7	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental	83. ¿Te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? (negativo) 110. Con tu familia ¿hablas en castellano? 97. ¿Cuánto te gustan las fiestas de tu país? (negativo) 102. ¿Cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí? 112. Con tus amigas/os ¿hablas en castellano? (negativo)

Tabla 92. *Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
8	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental	115. Cuando escribes una carta personal ¿en qué idioma lo haces? El idioma de mi país 118. Cuándo piensas ¿lo haces en castellano? 121. Cuándo rezas ¿lo haces en el idioma de tu país? 100. ¿Te gustaría casarte con una persona de aquí?

Tabla 93. *Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
9	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural declarativa y procedimental	95. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? (negativo) 120. Cuándo rezas ¿lo haces en castellano? (negativo)

Tabla 94. *Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
10	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural procedimental	104. Cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?

Tabla 95. *Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al alumnado de origen inmigrante.*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
11	Implicación ante el encuentro intercultural:	122. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en castellano?

	Identidad cultural declarativa y procedimental	89. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? (negativo)

7.3. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP)

Siguiendo con la misma estructura organizativa diseñada para el cuestionario intercultural del alumnado (CIA), en este apartado se procede a exponer la información referida a dos actuaciones, en primer lugar, la delimitación del proceso de elaboración del cuestionario intercultural del profesorado (CIP) y, en segundo lugar, el proceso de validación por expertos, así como el análisis de fiabilidad y factorial aplicado.

7.3.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables

Una vez trazados los objetivos operativos y las hipótesis de investigación asociados a los mismos, es el momento de proceder a delimitar las variables que integran el cuestionario dirigido al profesorado. Para dicha tarea nos hemos apoyado en otros estudios e investigaciones que abordan temáticas relacionadas con nuestro trabajo.

Resulta imprescindible en el diseño de nuestro cuestionario establecer unas variables que ofrezcan respuesta adecuada a los objetivos de la investigación y que, a su vez, garanticen la construcción de indicadores y de ítems apropiados para el cuestionario. El proceso de delimitación de las variables se inscribe dentro de un marco dimensional específico que ya hemos tenido ocasión de referir en el apartado anterior. Particularizando nos referimos a las siguientes:

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo. Esta dimensión nos permitirá conocer la estimación que posee el profesorado referido a varios aspectos:

- a) La valoración hacia las minorías culturales en la actividad académica
- b) La contribución del alumnado culturalmente diverso al Centro
- c) La percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro
- d) La percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro
- e) La percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro
- f) Las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad. La finalidad de esta dimensión nos ayudará a recabar información acerca de la valoración que posee el profesorado sobre la diversidad cultural en la sociedad.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural. El propósito de esta dimensión y las subdimensiones asociadas se centra en el deseo de conocer diferentes cuestiones relacionadas con:

- a) La percepción hacia la educación intercultural en el sistema educativo. Esta subdimensión integra a su vez cuestiones referidas a:
 - La finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales
 - La concepción acerca de la educación intercultural
 - la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural
- b) Las prácticas profesionales interculturales que engloban aspectos relacionados con:
 - La preferencia por el tipo de agrupamiento
 - El nivel de implementación del currículo intercultural
 - El estilo de enseñanza
 - La responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario
 - Los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural
- c) Las competencias en educación intercultural que se relacionan con contenidos referidos a:
 - La necesidad de formación en educación intercultural
 - El nivel de competencia en educación intercultural
 - El tipo de formación en educación intercultural
- d) La percepción de la interacción profesorado y alumnado referido a cuestiones vinculadas a:
 - El prototipo de alumnado ideal
 - El prototipo de profesorado ideal
- e) La contribución del Centro a la educación intercultural

Dimensión IV. Identificación personal y sociodemográfica. Se relaciona con información de carácter personal y sociodemográfico que resulta importante para precisar la muestra objeto de estudio y para verificar las hipótesis establecidas. En concreto se refiere a los siguientes aspectos:

- a) Sexo
- b) Edad
- c) Situación administrativa
- d) Años de experiencia docente
- e) Formación académica

La delimitación de las dimensiones permite ejercer de núcleo vertebrador para acometer el proceso de elaboración de las variables y la posterior construcción de los indicadores e ítems del cuestionario. Al igual que ya ocurrió en el diseño de los cuestionarios del alumnado y de las familias, la tarea de identificación de las variables se

ha experimentado una vía mixta que aúna tanto la revisión bibliográfica de estudios e investigaciones acordes con la materia objeto de nuestro trabajo (enfoque deductivo) como la reflexión personal fruto de la praxis profesional (enfoque inductivo). Entendemos que este último enfoque quedara enriquecido con las aportaciones que realice el grupo de expertos durante el proceso de validación.

A continuación, presentamos las Tablas 96 a 99 que despliegan las conexiones establecidas entre la dimensión concreta con la variable/s y su tipología (cuantitativa y ordinal), así como el tipo de ítems que quedará establecido.

Tabla 96. *Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el centro educativo			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración hacia las minorías culturales en la actividad académica	Indicar la percepción hacia las minorías culturales en el ámbito académico	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Contribución del alumnado culturalmente diverso al Centro	Señalar la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro	Especificar la valoración que posee el alumnado autóctono de la diversidad cultural en el Centro	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro	Indicar la percepción que posee el alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro	Señalar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo del Centro	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico	Reconocer las expectativas hacia la diversidad	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado

	cultural en el contexto educativo		

Tabla 97. *Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Estimación de la diversidad cultural en la sociedad	Determinar la valoración de la diversidad cultural en la sociedad	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado

Tabla 98. *Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural			
Subdimensión 3.1. Percepción hacia la educación intercultural en el sistema educativo			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	Indicar los fines que deben tener los centros educativos multiculturales	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Concepción acerca de la educación intercultural	Conocer la concepción académica acerca de la educación intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural	Grado de idoneidad para abordar la educación intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Subdimensión 3.2. Las prácticas profesionales interculturales			
Preferencia por el tipo de agrupamiento	Señalar la organización grupal preferente	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Nivel de implementación del currículo intercultural	Grado de implementación del currículo intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Estilo de enseñanza	Especificar el estilo de enseñanza	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Responsabilidad educativa del alumnado	Señalar de quién es la responsabilidad educativa del	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

culturalmente minoritario	alumnado culturalmente minoritario		
Problemas en la atención educativa de la diversidad cultural	Detectar los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Subdimensión 3.3. Competencias en educación intercultural			
Necesidad de formación en educación intercultural	Identificar la necesidad de formación en educación intercultural	Cuantitativa Ordinal	Cerrado
Nivel de competencia en educación intercultural	Conocer el grado de competencia intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Tipo de formación en educación intercultural	Descubrir el tipo de formación en educación intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Subdimensión 3.4. Percepción de la interacción profesorado-alumnado			
Prototipo de alumnado ideal	Indicar el prototipo de alumnado ideal	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Prototipo de profesorado ideal	Indicar el prototipo de alumnado ideal	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado
Subdimensión 3.5. Contribución del Centro a la educación intercultural			
Aportación del Centro a la educación intercultural	Identificar si el Centro favorece la educación intercultural	Cuantitativa Escala Ordinal	Cerrado

Tabla 99. Cuestionario Intercultural del Profesorado (CIP). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables e indicadores asociados y el tipo de variable y el tipo de ítem.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Identificación personal y sociodemográfica			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Sexo	Determinar el sexo del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Edad	Determinar la edad del destinatario	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Experiencia docente	Determinar la experiencia docente del destinatario	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Situación administrativa	Constatar la situación	Cualitativa Escala ordinal	Cerrado

	administrativa del destinatario		
Formación académica	Determinar la formación académica del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Cerrado

7.3.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural del profesorado (CIP) por expertos

El proceso de validación del cuestionario por expertos se ha abordado, como ya ocurriera en el cuestionario intercultural del alumnado (CIA), en varias fases para su desarrollo. En efecto, una primera etapa ha consistido en el análisis de las valoraciones que han realizado los expertos acerca del cuestionario identificando los puntos fuertes y débiles del mismo. Seguidamente, una fase de fiabilidad interjueces que ha requerido evaluar conjuntamente las calificaciones de cada experto. Y finalmente, exponer las necesidades y las propuestas de mejora otorgadas por los validadores.

Para el proceso de validación se ha utilizado la *escala de valoración* ya contemplada para el cuestionario del alumnado. Recordemos que dicho modelo contiene diferentes aspectos referidos a cuestiones tanto estructurales como conceptuales.

La validación de expertos nos ayuda a establecer el grado de concordancia que se constata entre ellos en dicho proceso. Como es sabido, se ha precisado la participación de tres expertos en distintas áreas de conocimiento:

- Juez 1: Experto en Educación Intercultural.
- Juez 2: Experto en Metodología de la Investigación en Educación.
- Juez 3: Experto en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria.

7.3.2.1. Valoración de los jueces

La información que mostramos a continuación se corresponde con el proceso de análisis tras la realización de la valoración del cuestionario por los expertos. A tal fin se ha efectuado un estudio descriptivo-comparativo para cada uno de los aspectos que forman parte de la escala de valoración. Además, este análisis se enriquece con las aportaciones que realizaron los expertos para mejorar la calidad del instrumento de recogida de información (véase Anexo 30 y 31).

A. Presentación del cuestionario

En los aspectos referidos a la presentación del cuestionario se deduce de los datos obtenidos que la puntuación media es alta, dado que la media asciende a 3.56, por lo que se puede deducir que dicha puntuación se sitúa dentro de los parámetros de “bastante” y “mucho”.

Al realizar un análisis más detallado se observa que los tres expertos emiten una puntuación media elevada que oscila entre los valores de 4 y 2.7, significando que son los expertos en Métodos de Investigación Educativa y en Didáctica de las Ciencias Sociales los que valoran con una media de 4 la presentación del cuestionario, mientras que el experto en Educación Intercultural valora con menor puntuación este extremo.

En concreto, todos los ítems son valorados con puntuaciones entre 3 y 4 por los expertos, referidos a la solicitud del destinatario, la justificación de la relevancia de la investigación, la motivación al destinatario para que colabore, la garantía de anonimato y confidencialidad. En el caso extremo, encontramos que el ítem 2 (se informa de la autoría de la investigación) recibe una puntuación de solo 1 y el ítem 1 (se informa de la finalidad de la investigación) solo un 2. Ambas calificaciones son realizadas por el experto en educación intercultural. Por lo que entendemos que estos dos ítems deben ser de nuevo revisados en el diseño final del cuestionario con el fin de que a los destinatarios de los mismos les queden suficientemente clarificados estos aspectos señalados.

B. Instrucciones del cuestionario

Las puntuaciones medias que los jueces han otorgado a las tres cuestiones referidas a la idoneidad de las instrucciones facilitadas, en general, podemos decir que es alta porque se sitúa en 3.6 puntos, siendo de nuevo el experto en Educación Intercultural quien baja los valores a 3 para los tres ítems planteados, mientras que el resto de expertos valora con la máxima puntuación (4) cada una de las tres preguntas planteadas. Recordemos que estas cuestiones se relacionan con aspectos centrados en la claridad de las instrucciones, la solicitud de sinceridad al destinatario en sus respuestas y la solicitud a pedir ayuda los participantes ante cualquier duda. Al hilo de estas consideraciones, se opta por revisar y mejorar estos aspectos.

C. Estructura y diseño general del cuestionario

Los ítems que integran este bloque reciben una puntuación media elevada, que coincide con la otorgada en el apartado de la presentación del cuestionario. En concreto, se trata de 3.52, lo que se corresponde con una puntuación que se sitúa entre los parámetros de “bastante” y “mucho”.

Los tres expertos otorgan una valoración media entre 3.3 y 4 para todos los ítems que integran este apartado por lo que se puede deducir que la estructura y el diseño del cuestionario planteado, en general, se ajusta a las condiciones requeridas. Tan solo es preciso destacar que el ítem 1, referido al número de preguntas establecidas, tanto el experto en Educación Intercultural como el experto en Métodos de Investigación Educativa muestra ciertas reservas. En el primer caso, estas reticencias son más palpables (p=2 “lo suficiente”) y en el segundo caso, menores (p=3, “bastante”). Ciertamente, estas observaciones nos plantean la posibilidad de reducir, reubicar y seleccionar las preguntas diseñadas con la voluntad de garantizar que el instrumento posibilite su confección en condiciones óptimas, evitando así que sea un problema para los destinatarios. Ahora bien, es preciso puntualizar que este problema también puede verse minimizado por el hecho de que los participantes son profesorado del Centro donde la autora trabaja, por lo que la relación es muy directa con todos ellos y, consecuentemente, disponen de más tiempo para la implementación.

D. Adecuación de los ítems del cuestionario

Iniciamos el análisis e interpretación de uno de los bloques cruciales en este estudio descriptivo-comparativo dado que supone el eje vertebrador del instrumento de recogida de información. A los expertos se les requirió que otorgaran puntuaciones para cada uno de los ítems (contabilizados en un total de 127, para 32 preguntas) así como las aportaciones que consideran oportunas. Al igual que para los casos de validación del cuestionario del alumnado y de las familias, esta evaluación distingue dos aspectos distintos, referidos a la adecuación del vocabulario y la adecuación a la alternativa de respuesta.

Si nos centramos en la adecuación del vocabulario descubrimos que los ítems menos valorados ($p=3.3$ “bastante”) corresponde a los ítems 4 (“Situación administrativa”), ítem 5 (“Formación académica”), ítem 28 (“La presencia de alumnado de otras culturas en el Centro incrementa la dificultad para desarrollar un currículo ordinario, puesto que tienen niveles y ritmos de aprendizaje diferenciados y difíciles de compaginar con el alumnado autóctono”), ítem 46 (“Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son elevadas, porque este alumnado tiene puntos fuertes que pueden ser aprovechados para ir acercándolos progresivamente a los contenidos del currículo”) e ítem 57 (“Los padres de otras culturas tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las de familias autóctonas”). En todo caso, se trata de una valoración alta y que se relaciona con aspectos puramente formales y no de contenido lo que evidencia que no existen en el total de los 127 ítems, puntos que sean importantes de subsanar. Estos datos quedan contrastados con la Tabla 100 de forma más puntualizada.

Tabla 100. *Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Bastante	4	12.5	3.33
Bastante	9	28.1	3.67
Mucho	19	59.3	4

En relación a la valoración de la adecuación de las alternativas de respuestas de las preguntas del cuestionario al igual que para el caso anterior, la valoración media de los ítems es elevada, puesto que la que peor calificación obtenida corresponde a los ítems calificados con 3.3. En esta situación nos encontramos los ítems siguientes: 27 (“La presencia de alumnado de otras culturas en el Centro...”), 32 “Considero que, en España, por lo general...”), 36 (“El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es...”), 47 (“Considero conveniente realizar agrupamientos...”), 57 (“Los padres y madres de culturas minoritaria tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las familias de la cultura mayoritaria”). El resto de ítems goza de puntuaciones medias ciertamente elevadas ($p=3.6$ y $p=4$ respectivamente). En la siguiente Tabla 101 se puede constatar estos datos.

Tabla 101. *Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuesta del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Bastante	6	18.7	3.33
Bastante	17	53.1	3.67
Mucho	9	28.1	4

Estas valoraciones adquieren especial significación puesto que, si bien el experto en Educación Intercultural es el que otorga las puntuaciones más bajas, en todos los casos referidos a la adecuación al vocabulario y la adecuación a las alternativas de respuestas, dichas puntuaciones se mantienen en niveles adecuados, entre 3.33 y 3.67. El resto de expertos valora con la máxima puntuación (p=4 “mucho”) todos los ítems evaluados.

E. Valoración general de la adecuación del cuestionario

Finalmente, la validación del bloque correspondiente a la valoración general de la adecuación del cuestionario, los expertos coinciden unánimemente en otorgar la máxima puntuación media (p=4 “mucho”) lo que evidencia que, salvo las matizaciones expuestas, el instrumento diseñado goza de una valoración muy positiva en aspectos tan importantes como el problema de investigación, los aspectos metodológicos de su diseño y a las características de los destinatarios. De los resultados deducimos que todos los ítems han sido puntuados con la máxima puntuación.

7.3.2.2. Observaciones de los expertos

Tras el análisis e interpretación de las valoraciones medias de cada uno de los expertos que efectúan la validación del cuestionario en sus distintos aspectos, nos encaminamos a realizar un análisis cualitativo, a partir de las observaciones que los jueces han realizado. Para ello nos ayudamos de la Tabla 102 que explicita dichas sugerencias/aclaraciones de forma genérica y su frecuencia:

Tabla 102. *Observaciones y frecuencias de las mismas efectuadas por los expertos al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones	Frecuencia
Incluir información	2
Reformular enunciados	2
Mejorar el diseño	1
Modificar el orden de las preguntas	1

La tabla anterior nos permite descubrir que existen algunos aspectos que pueden mejorarse, fundamentalmente, los relacionados con la inclusión de información y la reformulación de enunciados. Son aspectos que, aunque no son frecuentes, nos parecen

importantes a tener en cuenta para que las preguntas planteadas respondan a los objetivos de la investigación. Así mismo, otros aspectos a valorar, aunque detectados con menor frecuencia, se relacionan con la mejora del diseño para que resulte más atractivo y clarificador a los destinatarios y el cambio en la enumeración de las preguntas.

7.3.2.3. Fiabilidad interjueces

En relación al grado de concordancia de los jueces, los datos confirman que el experto en Educación Intercultural realiza una valoración más baja (1.37) comparativamente con los otros dos expertos seleccionados. Mientras que los expertos en Metodología de la Investigación y Diagnóstico en Educación (2.30) y el experto en Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2.33) ofrecen datos más próximos entre sí. En cualquier caso, aunque las cifras totales no son demasiado dispares sí son lo suficientemente significativas para valorarlas, en tanto que contribuyen muy positivamente a la mejora del instrumento objeto de validación (véase Anexo 32).

La validación interjueces se ha completado con la prueba estadística no paramétrica W de Kendall, al igual que ya se efectuó en los cuestionarios destinados al alumnado y sus familias. Los resultados permiten deducir que existe fiabilidad interjueces ya que la prueba de concordancia W de Kendall arroja la siguiente puntuación: $W=.617$ $gl=2$ $p<.05$ (véase Anexo 32).

Además, el coeficiente W revela que el grado de concordancia entre ellos es medio-alto según Cohen (1990). No obstante, se han realizado todas las sugerencias que los jueces consideraron oportunas para mejorar el instrumento de evaluación del profesorado.

7.3.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones

Resulta indudable la magnífica contribución de los expertos que han validado el cuestionario de profesorado para garantizar un instrumento adecuado y riguroso. Al margen del análisis cuantitativo expuesto en apartados anteriores, nos proponemos completar este estudio centrándonos en aquellas observaciones realizadas de forma cualitativa por los expertos para los ítems que integran el cuestionario. A tal fin, se ha diseñado una Tabla 103 con el objetivo de mostrar los problemas y/o necesidades detectadas para los distintos ítems, así como, las propuestas de mejora sugeridas por los jueces.

Tabla 103. Necesidades detectadas y propuestas de mejora de los jueces al cuestionario del profesorado (CIP).

Fuente: Elaboración propia.

Necesidades detectadas	Propuestas de mejora
Presentación: Utilización del genérico masculino.	Emplear una alternativa lingüística no sexista.
Presentación: Identificar el cuestionario con un título	El título elegido es: “Cuestionario de Educación Intercultural del profesorado”

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Instrucciones: Reformular la frase: “En caso de dudas, solicite ayuda a la autora de la investigación”	Se sustituye por la siguiente frase: “En caso de que le surja alguna duda, por favor, comuníquemelo”
Diseño: Equilibrar el número de propuestas dentro de cada pregunta	Equilibrar numéricamente las opciones de respuestas.
Diseño: Orden de los ítems 3 y 4	Cambiar el orden de los ítems 3 y 4
Diseño: La alternancia de cada pregunta no siempre se recogen en el mismo folio	Las alternancias de respuestas aparecen en el mismo folio
Diseño: El espacio reservado a observaciones se establece con líneas de puntos	Sustituir las líneas de puntos por un recuadro
Ítem 3: Reformular nomenclatura. Años de trabajo docente	Sustituir por años de experiencia docente
Ítem 4: Situación administrativa, reformular las opciones de respuesta: Interino/a; Funcionario en prácticas; Funcionario de carrera; Catedrático	Se sustituyen las opciones de respuesta por: Interinidad; Funcionariado en prácticas; Funcionariado de carrera; Cátedra
Ítem 5: Formación académica, reformular las opciones de respuesta: Licenciado; Máster	Se sustituyen las opciones de respuesta por: Licenciatura; Máster
Ítem 6: “Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad”. Sustituir por alumnado	“Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad”
Ítems 27, 58, 64,66, 71,77, 80: Utilización de minúscula. Se indica centro e instituto respectivamente en minúscula	Sustituir por mayúsculas en ambos casos
Ítem 58: Se genera confusión al mezclar aspectos como inmigración y lengua con diversidad cultural “La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a...”	Sustituir familias inmigrantes por familias de grupos culturalmente minoritarios
Ítem 77: Reformular el enunciado: “El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro...”	Cambiar verbo del enunciado “El alumnado culturalmente minoritario muestra, por lo general, en el Centro...”
Ítem 80: Faltan opciones de respuesta	Incluir una opción relacionada con la responsabilidad de la Administración Educativa (Servicio de Atención a la Diversidad, CADI...)
Ítem 92: Reformular el enunciado:” Necesarias. Soy yo quien asumo la responsabilidad de mi docencia con este alumnado, y allí donde consigo llegar, me rodeo de profesionales con los que trabajo de forma conjunta”	Utilización de fórmula impersonal: “Necesarias. Soy yo quien asume la responsabilidad de mi docencia con este alumnado, y allí donde consigo llegar, me rodeo de profesionales con quienes trabajo de forma conjunta”
Ítem 111: Reformular el enunciado: “Me exige pensar, intento que los alumnos sean críticos , pero siempre a través de la lógica”	Utilización de fórmula impersonal y elemento de puntuación “Me exige pensar. Intento que desarrolle la

	capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica”

7.3.3 Cuestionario intercultural del profesorado (CIP) definitivo

En la construcción de los ítems que integran el cuestionario se ha tomado como referencia las dimensiones, las variables y los indicadores correspondientes, que han quedado establecidos con anterioridad, tal y como venimos señalando. Tan solo en el caso de la dimensión II. *Compromiso educativo con la educación intercultural*, se ha procedido a descomponer los indicadores en una categoría inferior (sub-indicadores) por entender que requería un mayor nivel de concreción con el fin de garantizar un planteamiento más minucioso y exhaustivo al proceder a analizar la información obtenida. No hemos de olvidar que se trata de una dimensión fundamental para la investigación puesto que incide en aspectos relacionados con la práctica pedagógica y habilitación intercultural, y consecuentemente, la que más preguntas plantea. A continuación, en las Tablas 104 a 107 queda verificada la información señalada.

Tabla 104. *Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo		
	Variable	Pregunta
1	Valoración hacia las minorías culturales en la actividad académica	La presencia de alumnado de otras culturas en el centro supone una situación conflictiva en las clases y en el centro (ítem 27) -La presencia de alumnado de otras culturas en el centro incrementa la dificultad para desarrollar un currículo ordinario, puesto que tienen niveles y ritmos de aprendizaje diferenciados y difíciles de compaginar con el alumnado autóctono (ítem 28)
	Indicador Indicar la percepción hacia las minorías culturales en el ámbito académico	-La presencia de alumnado de otras culturas en el centro disminuye el rendimiento académico del resto de los compañeros (ítem 29) -La presencia de alumnado de otras culturas en el centro constituye un reto educativo para el desarrollo del proyecto educativo y curricular del centro (ítem 30) -La presencia de alumnado de otras culturas en el centro contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado, al exigir mayor coordinación y diseño de nuevas metodologías en beneficio de todos (ítem 31)
	Variable	Pregunta
2	Contribución del alumnado culturalmente diverso al Centro	El alumnado de otras culturas contribuye a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos (ítem 71)

	Indicador	-El alumnado de otras culturas contribuye a conocer otra forma de ver las cosas (ítem 72) -El alumnado de otras culturas contribuye a aceptar y a respetar a cada uno como es (ítem 73) -El alumnado de otras culturas contribuye a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse (ítem 74) -El alumnado de otras culturas contribuye a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos (ítem 75) -El alumnado de otras culturas contribuye a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica (ítem 76)
	Señalar la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro	
3	Variable	Pregunta
	Percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro	-El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia (ítem 64) -El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro un problema porque baja el nivel académico de la clase (ítem 65)
	Indicador	
	Especificar la valoración que posee el alumnado autóctono de la diversidad cultural en el Centro	-El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro una amenaza porque se incrementa la conflictividad en el centro (ítem 66) - El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como una dificultad para su aprendizaje (ítem 67) -El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro Una dificultad para su aprendizaje un enriquecimiento para su formación integral desde el punto de vista personal y grupal (ítem 68) -El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural (ítem 69) -El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el centro un problema resuelto con atender educativamente al alumnado culturalmente minoritario en aulas distintas (ítem 70)
4	Variable	Pregunta
	Percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro	El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro sentimientos de estar discriminado (ítem 77) -El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro expectativas menores sobre el éxito en los estudios (ítem 78)
	Indicador	
	Indicar la percepción que posee el alumnado culturalmente	-El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro estar integrado (ítem 79)

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

	minoritario hacia el Centro	
5	Variable	Pregunta
	Percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro	-Los padres de otras culturas tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las familias autóctona (ítem 57) -La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al desconocimiento de las políticas educativas (ítem 58)
	Indicador	-La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y el equipo directivo (ítem 59) -La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a su percepción de no ser bien recibidos (ítem 60) -La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a falta de interés (ítem 61) -La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a dificultades por horarios laborales (ítem 62) -La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a problemas de comunicación (ítem 63)
	Señalar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo del Centro	
6	Variable	Pregunta
	Expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico	Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son bajas, puesto que presentan, por lo general, problemas de aprendizaje que hacen imposible una escolarización con normalidad (ítem 42)
	Indicador	-Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son medias, porque, aunque presentan, por lo general, algunas lagunas de contenidos pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas (ítem 43)
	Reconocer las expectativas hacia la diversidad cultural en el contexto educativo	-Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son las mismas que para el resto del alumnado (ítem 44) -Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son elevadas porque, por lo general, presentan una fuerte motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo con normalidad, a pesar del esfuerzo que deben realizar (ítem 45) -Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son elevadas, porque este alumnado tiene puntos fuertes que pueden ser aprovechados para ir acercándolos progresivamente, a los contenidos del currículo (ítem 46)

Tabla 105. *Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad		
1	Variable	Pregunta
	Estimación de la diversidad cultural en la sociedad	La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos (ítem 15) -La diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta (ítem 16) -La diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos (ítem 17) -Considero que, en España, por lo general, somos tolerantes con la población de origen inmigrante (ítem 32) -Considero que, en España, por lo general, ha empeorado la situación de orden público con la llegada de población inmigrante (ítem 33) -Considero que, en España, por lo general, ha aumentado el racismo y la discriminación en los últimos años (ítem 34) -Considero que, en España, por lo general, coexistimos, pero no convivimos con la diversidad cultural (ítem 35)
	Indicador	
	Determinar la valoración de la diversidad cultural en la sociedad	

Tabla 106. *Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, con subdimensiones, sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural		
Subdimensión 3.1. Percepción hacia la educación intercultural en el sistema educativo		
1	Variable	Pregunta
	Valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	-Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos de familias inmigrantes en nuestra cultura
	Indicador	

	Indicar los fines que deben tener los centros educativos multiculturales	social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad (ítem 6) -Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben garantizarle adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia (ítem 7) -Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto (ítem 8)
2	Variable	Pregunta
	Concepción acerca de la educación intercultural	-La educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica (ítem 9)
	Indicador	-La educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual (ítem 10)
	Conocer la concepción académica acerca de la educación intercultural	-La educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática (ítem 11) -La educación intercultural supone una propuesta crítica en educación (ítem 12) -La educación intercultural supone una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado (ítem 13) -La educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural (ítem 14)
3	Variable	Pregunta
	Idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural	-Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales (ítem 18)
	Indicador	- Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro (ítem 19)
	Grado de idoneidad para abordar la educación intercultural	- Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor desde su área (ítem 20) - Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos fundamentalmente, desde el área de Geografía e Historia (ítem 21) - Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento (ítem 22)
Subdimensión 3.2. Las prácticas profesionales interculturales		
4	Variable	Pregunta

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

	Preferencia por el tipo de agrupamiento	-Considero conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje (ítem 47) -Considero conveniente realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (ítem 48)
	Indicador Señalar la organización grupal preferente	
5	Variable	Pregunta
	Nivel de implementación del currículo intercultural	En mi práctica profesional me suelo coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural (ítem 49) -En mi práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales (ítem 50) -En mi práctica profesional tengo en cuenta las diferencias culturales para evaluar (ítem 51) -En mi práctica profesional realizo actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje (ítem 52) -En mi práctica profesional contemplo el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad (ítem 53) -En mi práctica profesional promuevo contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro (ítem 54) -En mi práctica profesional contemplo objetivos comprometidos con la diversidad cultural (ítem 55) -En mi práctica profesional introduzco modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ítem 56)
	Indicador Grado de implementación del currículo intercultural	
6	Variable	Pregunta
	Estilo de enseñanza	Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual (ítem 98) -Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases se organizan siguiendo una estructura lineal del contenido, apoyados por medios audiovisuales que clarifican y hacen más ameno algún aspecto de la unidad didáctica (ítem 99) -Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases favorecen los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones (ítem 100) -Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases fomentan actividades de indagación y demostraciones (ítem 101) -Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología instruccional. Me gusta proporcionar el
	Indicador Especificar el estilo de enseñanza	

		contenido bien acabado y creo tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral (ítem 102) -Para desarrollar los contenidos no tengo una metodología concreta, me interesa encontrar la mejor forma para hacer entender a mis alumnos lo que explico (ítem 103) -Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología por descubrimiento. En el que no falta el trabajo por proyecto, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo (ítem 104) -Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología por descubrimiento. Favoreciendo los debates porque es importante que cada alumno pueda expresar lo que piensa y siente (ítem 105) -En mi clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados (ítem 106) -En mi clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del /de la docente (ítem 107) -En mi clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, me proporciona una seguridad personal que necesito (ítem 108) -En mi clase ideal cada alumno trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento (ítem 109) -En mi clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato (ítem 110)
7	Variable	Pregunta
	Responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario	-Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario de los especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales (ítem 23) - Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario del profesorado de español para extranjeros (ítem 24)
	Indicador	- Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario de toda la comunidad educativa (ítem 25) - Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario del equipo docente (ítem 26) -En mi labor docente estoy dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito (ítem 93) -En mi labor docente estoy dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación a la diversidad cultural (ítem 94)

		-En mi labor docente estoy dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos culturalmente minoritarios de nuestra sociedad (ítem 95) -En mi labor docente estoy dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación (ítem 96)
8	Variable	Pregunta
	Problemas en la atención educativa de la diversidad cultural	El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la falta de comunicación por desconocimiento de la lengua (ítem 36)
	Indicador	
	Detectar los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural	-El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la baja motivación hacia la actividad académica (ítem 37) -El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es el absentismo escolar (ítem 38) -El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la incorporación tardía al sistema educativo (ítem 39) -El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso son los diferentes valores y creencias (ítem 40) -El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso son las distintas pautas de conducta o costumbres (ítem 41)
Subdimensión 3.3. Competencias en educación intercultural		
9	Variable	Pregunta
	Necesidad de formación en educación intercultural	El profesorado que enseña directamente al alumnado culturalmente minoritario necesita una información y formación específica en educación intercultural (ítem 86)
	Indicador	
	Identificar la necesidad de formación en educación intercultural	-Es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente diverso en el centro (ítem 87)
10	Variable	Pregunta
	Nivel de competencia en educación intercultural	-Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son nulas. Ni en mi formación inicial como permanente he tratado estos
	Indicador	

	Conocer el grado de competencia intercultural	temas ni creo que me corresponda tratarlos (ítem 88) - Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige un esfuerzo de formación permanente que no siempre se ve recompensado con los recursos adecuados (ítem 89) - Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuro tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere (igual que con el resto del alumnado) (ítem 90) -- Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio (ítem 91) - Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy yo quien asumo la responsabilidad de mi docencia con este alumnado, y allí donde consigo llegar, me rodeo de profesionales con los que trabajo de forma conjunta (ítem 92)
11	Variable	Pregunta
	Tipo de formación en educación intercultural	De las siguientes actividades de formación específica en educación intercultural, señale las que ha realizado:
	Indicador Descubrir el tipo de formación en educación intercultural	-Asistencia a cursos (ítem 119) -Asistencia a congreso y/o jornadas (ítem 120) - Grupos de trabajo (ítem 121) - Proyectos de innovación educativa (ítem 122) -Seminarios o formación en centros (ítem 123) -Participación en investigaciones sobre la propia práctica (ítem 124) -Intercambio de experiencias en foros de debate (ítem 125) -Ninguna formación en interculturalidad (ítem 126) -Otras. Especificar: (ítem 127)
Subdimensión 3.4. Percepción de la interacción profesorado-alumnado		
12	Variable	Pregunta
	Prototipo de alumnado ideal	El alumnado que más valoro es aquel que me exige a pensar, intento que los alumnos sean críticos, pero siempre a través de la lógica (ítem 111)
	Indicador Indicar el prototipo de alumnado ideal	-El alumnado que más valoro es aquel que sigue mi esquema: ordenados, respetuosos

		con los roles, las normas del centro (ítem 112) -El alumnado que más valoro es aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo (ítem 113) -El alumnado que más valoro es aquel que establece conmigo más relaciones y lazos afectivos (ítem 114)
13	Variable	Pregunta
	Prototipo de profesorado ideal	Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto (ítem 115) -Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciono en el aula (ítem 116) -Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que valora mi estilo inclusivo (ítem 117) -Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y los lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado (ítem 118)
	Indicador	
	Expresar el prototipo de profesorado ideal	
Subdimensión 3.5. Contribución del Centro a la educación intercultural		
	Variable	Pregunta
14	Aportación del Centro a la educación intercultural	Creo que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente (ítem 80) -Creo que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas (ítem 81) -Creo que la educación intercultural en el Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular (ítem 82) -Creo que la educación intercultural en el Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales (ítem 83) -Creo que la educación intercultural en el Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales (ítem 84)
	Indicador	
	Identificar si el Centro favorece la educación intercultural	

Tabla 107. *Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica con sus variables, sus indicadores y las preguntas asociadas del cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Identificación personal y sociodemográfica		
15	Variable	Pregunta
	Sexo	Sexo: hombre/mujer (ítem 1)
	Indicador	
	Determinar el sexo del destinatario	
16	Variable	Pregunta
	Edad	Edad: hasta 30 años; entre 31 y 40; entre 41 y 50; entre 51 y 60; 61 en adelante (ítem 2)
	Indicador	
	Señalar la edad del destinatario	
17	Variable	Pregunta
	Situación administrativa	Situación administrativa: interino; funcionario en prácticas; funcionario de carrera; catedrático (ítem 3)
	Indicador	
	Constatar la situación administrativa del destinatario	
18	Variable	Pregunta
	Experiencia docente	Experiencia docente: entre 1 y 5 años; entre 6 y 11 años; 12 y 20 años; entre 21 y 30 años; más de 31 años (ítem 4)
	Indicador	
	Indicar la experiencia docente del destinatario	
19	Variable	Pregunta
	Formación académica	Formación académica: licenciado; máster (ítem 5)
	Indicador	
	Especificar la formación académica del destinatario	

7.3.4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)

Para el análisis de fiabilidad o de consistencia interna se han utilizado las variables ordinales que conforman el cuestionario del profesorado (CIP). Los resultados arrojan un valor muy alto al situarse el coeficiente en α . 943 según el modelo Alfa, siendo las variables analizadas un total de 122 (véase Anexo 33).

7.3.5. Proceso de validación: análisis factorial de componentes principales

El cuestionario destinado al profesorado, integrado por 118 ítems ordinales (se han desestimado aquellos ítems nominales), quedan agrupados en 13 factores o componentes responden a una varianza explicada del 100%, por lo toda la información recogida en él

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

es objeto de análisis. En las Tablas 108 a 120 se presentan los factores asociados a las dimensiones e ítems correspondientes del cuestionario del profesorado (véase Anexo 34).

Tabla 108. *Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
1	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	30. La presencia de alumnado de otras culturas en el centro constituye un reto educativo para el desarrollo del proyecto educativo y curricular del centro. 71. El alumnado de otras culturas contribuye a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos. 72. El alumnado de otras culturas contribuye a conocer otra forma de ver las cosas. 73. El alumnado de otras culturas contribuye a aceptar y a respetar a cada uno como es. 74. El alumnado de otras culturas contribuye a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse. 75. El alumnado de otras culturas contribuye a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. 76. El alumnado de otras culturas contribuye a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica. 66. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro una amenaza porque se incrementa la conflictividad en el centro (negativo) 69. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural. 70. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el centro un problema resuelto con atender educativamente al alumnado culturalmente minoritario en aulas distintas. 79. El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro estar integrado. 57. Los padres de otras culturas tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las familias autóctonas. (negativo) 59. La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y el equipo directivo (negativo)

		15. La diversidad cultural es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos (negativo) 16. La diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
1	Compromiso educativo con la educación intercultural	7. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben garantizarle adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. 10. La educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual. 11. La educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática. 13. La educación intercultural supone una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado. 20. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor desde su área. 22. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. 53. En mi práctica profesional contemplo el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad. 102. Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología instruccional. Me gusta proporcionar el contenido bien acabado y creo tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral. 105. Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología por descubrimiento. Favoreciendo los debates porque es importante que cada alumno pueda expresar lo que piensa y siente. (negativo) 25. Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario de toda la comunidad educativa. 26. Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario del equipo docente. 93. En mi labor docente estoy dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito. 94. En mi labor docente estoy dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de

		conciencia en el alumnado en relación a la diversidad cultural. 95. En mi labor docente estoy dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos culturalmente minoritarios de nuestra sociedad. 96. En mi labor docente estoy dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. 37. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la baja motivación hacia la actividad académica. (negativo) 92. Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy yo quien asumo la responsabilidad de mi docencia con este alumnado, y allí donde consigo llegar, me rodeo de profesionales con los que trabajo de forma conjunta. 118. Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y los lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado. 84. Creo que la educación intercultural en el Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales. 85. Creo que la educación intercultural en el Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales.

Tabla 109. *Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
2	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción de las minorías	27. La presencia de alumnado de otras culturas en el centro supone una situación conflictiva en las clases y en el centro. 28. La presencia de alumnado de otras culturas en el centro incrementa la dificultad para desarrollar un currículo ordinario, puesto que tienen niveles y ritmos de

	culturales en el Centro educativo	aprendizaje diferenciados y difíciles de compaginar con el alumnado autóctono. 64. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia. (negativo) 78. El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro expectativas menores sobre el éxito en los estudios. 58. La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al desconocimiento de las políticas educativas. 43. Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son medias, porque, aunque presentan, por lo general, algunas lagunas de contenidos pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas. 33. Considero que, en España, por lo general, ha empeorado la situación de orden público con la llegada de población inmigrante.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
2	Compromiso educativo con la educación intercultural	6. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. 47. Considero conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje. 52. En mi práctica profesional realizo actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje. 101. Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases fomentan actividades de indagación y demostraciones. 110. En mi clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato. 23. Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario de los

		especialistas en minorías étnicas y mediadores interculturales. 24. Es responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario del profesorado de español para extranjeros. 36. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la falta de comunicación por desconocimiento de la lengua. 38. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es el absentismo escolar. 39. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es la incorporación tardía al sistema educativo. 40. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso son los diferentes valores y creencias. 41. El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso son las distintas pautas de conducta o costumbres. 86. El profesorado que enseña directamente al alumnado culturalmente minoritario necesita una información y formación específica en educación intercultural. 111. El alumnado que más valoro es aquel que me exige a pensar, intento que los alumnos sean críticos, pero siempre a través de la lógica. 112. El alumnado que más valoro es aquel que sigue mi esquema: ordenados, respetuosos con los roles, las normas del centro. 113. El alumnado que más valoro es aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. 115. Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto.

Tabla 110. *Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
3	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	61. La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a falta de interés (negativo) 44. Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son las mismas que para el resto del alumnado. 34. Considero que en España, por lo general, ha aumentado el racismo y la discriminación en los últimos años.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
3	Compromiso educativo con la educación intercultural	12. La educación intercultural supone una propuesta crítica en educación. 19. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro. 50. En mi práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales. 100. Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases favorecen los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones. 104. Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología por descubrimiento. En el que no falta el trabajo por proyecto, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo. 106. En mi clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados. 107. En mi clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del /de la docente. 97. En mi labor docente estoy dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. 90. Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuro tratarlos como el

		resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere (igual que con el resto del alumnado). 91. Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio. 114. El alumnado que más valoro es aquel que establece conmigo más relaciones y lazos afectivos. 116. Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciono en el aula.

Tabla 111. *Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
4	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	62. La presencia de alumnado de otras culturas en el centro contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado, al exigir mayor coordinación y diseño de nuevas metodologías en beneficio de todos (ítem 31) 60. La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a su percepción de no ser bien recibidos. Buscar nº La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a dificultades por horarios laborales. (negativo) 46. Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son elevadas, porque este alumnado tiene puntos fuertes que pueden ser aprovechados para ir acercándolos progresivamente, a los contenidos del currículo.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS

4	Compromiso educativo con la educación intercultural	9. La educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica. (negativo) 14. La educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural (negativo) 48. Considero conveniente realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje 54. En mi práctica profesional promuevo contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro. 55. En mi práctica profesional contemplo objetivos comprometidos con la diversidad cultural. 56. En mi práctica profesional introduzco modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 98. Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual. 99. Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases se organizan siguiendo una estructura lineal del contenido, apoyados por medios audiovisuales que clarifican y hacen más ameno algún aspecto de la unidad didáctica. 109. En mi clase ideal cada alumno trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. 117. Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que valora mi estilo inclusivo.

Tabla 112. Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
5	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción de	63. La escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a problemas de comunicación. 45. Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son elevadas porque, por lo general, presentan una fuerte

	las minorías culturales en el Centro educativo	motivación por sentirse incluidos en el centro y seguir el currículo con normalidad, a pesar del esfuerzo que deben realizar. 32. Considero que, en España, por lo general, somos tolerantes con la población de origen inmigrante.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
5	Compromiso educativo con la educación intercultural	18. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales. 21. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos fundamentalmente, desde el área de Geografía e Historia. 108. En mi clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, me proporciona una seguridad personal que necesito. 89. Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige un esfuerzo de formación permanente que no siempre se ve recompensado con los recursos adecuados. 80. Creo que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente. 81. Creo que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. 82. Creo que la educación intercultural en el Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. 83. Creo que la educación intercultural está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (Servicio de Atención a la Diversidad, CADI...).

Tabla 113. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
6	Percepción social hacia la multiculturalidad y Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	42. Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso son bajas, puesto que presentan, por lo general, problemas de aprendizaje que hacen imposible una escolarización con normalidad. 35. Considero que, en España, por lo general, coexistimos, pero no convivimos con la diversidad cultural.
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
6	Compromiso educativo con la educación intercultural	103. Para desarrollar los contenidos no tengo una metodología concreta, me interesa encontrar la mejor forma para hacer entender a mis alumnos lo que explico.

Tabla 114. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
7	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	65. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro un problema porque baja el nivel académico de la clase (negativo) 67. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como una dificultad para su aprendizaje (negativo)
FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
7	Compromiso educativo con la educación intercultural	49. En mi práctica profesional me suelo coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural (negativo)

Tabla 115. Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
		68. El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro Una

8	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	dificultad para su aprendizaje un enriquecimiento para su formación integral desde el punto de vista personal y grupal. (negativo)

Tabla 116. *Relación del factor 9 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
9	Compromiso educativo con la educación intercultural	51. En mi práctica profesional tengo en cuenta las diferencias culturales para evaluar. 87. Es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente diverso en el centro.

Tabla 117. *Relación del factor 10 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
10	Percepción social hacia la multiculturalidad	17. La diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada por todos.

Tabla 118. *Relación del factor 11 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
11	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	29. La presencia de alumnado de otras culturas en el centro disminuye el rendimiento académico del resto de los compañeros.

Tabla 119. *Relación del factor 12 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
12	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	77. El alumnado culturalmente minoritario demuestra, por lo general, en el Centro sentimientos de estar discriminado.

Tabla 120. *Relación del factor 13 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario del profesorado (CIP).*

Fuente: Elaboración propia.

FACTOR O COMPONENTE	DIMENSIÓN	ÍTEMS
13	Compromiso educativo con la educación intercultural	8. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto.

7.4. Proceso de elaboración y validación del Cuestionario intercultural de las familias (CIF)

El cuestionario intercultural de las familias (CIF) es producto de varias acciones que coinciden con las efectuadas en los cuestionarios del alumnado y del profesorado. Nos referimos a delimitar el proceso de elaboración que se ha seguido en el cuestionario de las familias para lo que ha sido necesario determinar las dimensiones, los indicadores y las variables. Esta fase se completa con el proceso de validación de dicho cuestionario realizado por los expertos, al que se añade el análisis de fiabilidad y factorial. Sin duda, todas estas acciones permiten confirmar la idoneidad de este instrumento para recoger información de las familias participantes.

7.4.1. Proceso de elaboración del Cuestionario intercultural de las familias (CIF): identificación de las dimensiones, de los indicadores y de las variables

La delimitación de los objetivos operativos y de las hipótesis de investigación nos orienta a establecer las variables que conforman el cuestionario de las familias. A tal fin nos hemos ayudado efectuando una revisión bibliográfica para conocer otros estudios e investigaciones de temática semejante al propósito de nuestro estudio.

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Tal como ya indicamos en la construcción del cuestionario intercultural del alumnado (CIA) y cuestionario intercultural del profesorado (CIP) es imprescindible establecer las variables de forma clara y comprensible, en virtud de las cuales dirigiremos la elaboración posterior de los indicadores y los ítems del cuestionario. Pero inicialmente, el proceso de definición de las variables se ha sustentado en la delimitación de una serie de factores o dimensiones que constituyen el núcleo vertebrador de las variables identificadas. Nos referimos a las siguientes:

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo. Esta dimensión y sus correspondientes subdimensiones nos ayudarán a reconocer la estimación que poseen las familias participantes del alumnado autóctono y de origen inmigrante del IES Poeta Sánchez Bautista referido a varias cuestiones:

- a) Observar su percepción de la diversidad cultural en el centro
- b) Conocer las razones que otorgan a la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
- c) Valorar la contribución de la diversidad cultural a la formación de sus hijos
- d) Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo

Dimensión II. Compromiso educativo de las familias y del centro. Con esta dimensión se pretende recabar información, por una parte, acerca de la responsabilidad que poseen familias en relación a la actividad académica de su hija-o/s, como por otro, en cuanto a las expectativas que tienen las familias hacia el centro educativo en la formación de su hija-o/s. Además, implica conocer otros aspectos tales como:

- g) La finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.
- h) La preferencia sobre el tipo de organización grupal que desean para su hija-o/s en el centro educativo.
- i) Conocer si el centro educativo debe promover y favorece el aprendizaje intercultural para sus hijos
- j) La necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Dimensión III. Percepción social hacia la multiculturalidad. El propósito de esta dimensión es conocer la valoración que realizan las familias en relación a varios aspectos como:

- a) La diversidad cultural de nuestra sociedad.
- b) Los prejuicios y los estereotipos de algunos grupos culturales presentes en la sociedad.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural. El objetivo de esta dimensión es tener evidencia de la opinión de las familias acerca de:

- a) La preferencia en origen de las/os compañeras/os, amigas/os de sus hijas/o
- b) El grado de responsabilidad educativa intercultural
- c) La valoración de la tolerancia en el contacto intercultural de su hija-o/s.

Dimensión V. Identificación personal y sociodemográfica. Se relaciona con información de carácter personal y sociodemográfico que resulta importante para la definición de la muestra de estudio y para efectuar la verificación de las hipótesis establecidas. A nivel de detalle, se relaciona con:

- f) Edad
- g) Nacionalidad
- h) Nivel de estudios
- i) Ocupación laboral
- j) Religión

La identificación de dichas dimensiones desempeña un papel importante para la concreción de las variables que nos permitirán acometer la construcción del cuestionario. Variables que quedarán a su vez relacionadas con los indicadores y con los ítems que integrarán el cuestionario.

En esta ocasión, se ha utilizado una vía mixta en la identificación de las variables, como ya se contempló en el cuestionario elaborado para el alumnado y para el profesorado. Es decir, se ha optado por un enfoque deductivo conducido por una revisión bibliográfica de investigaciones similares a la temática, objeto de estudio. Y adicionalmente, por un enfoque inductivo producto de la experiencia profesional que posteriormente, se verá enriquecido con las sugerencias del grupo de expertos validadores.

Este proceso de identificación de las variables y su tipología atendiendo a su naturaleza (cuantitativa y ordinal) queda estructurado en base a su incardinación con la dimensión correspondiente, así como sus indicadores complementarios. En las Tablas 121 a 125 se puede verificar lo señalado.

Tabla 121. *Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Percepción de la diversidad cultural en el Centro	Identificar la percepción de la diversidad cultural en el Centro educativo	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de la contribución de la diversidad cultural	Descubrir la aportación que la diversidad cultural	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

a la formación de sus hijos	realiza a la formación de sus hijos		
Estimación hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo	Reconocer las expectativas académicas que poseen las familias de origen inmigrante hacia sus hijos	Cuantitativo Escala ordinal	Cerrado

Tabla 122. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad	Descubrir la percepción de las familias acerca de la diversidad cultural en nuestra sociedad	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Identificación de estereotipos y prejuicios de algunos grupos culturales	Conocer los prejuicios y estereotipos de algunos grupos culturales	Cuantitativa Escala nominal	Cerrado

Tabla 123. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales	Constatar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Estimación de la preferencia al tipo de organización grupal en el aula-clase	Constatar la preferencia del tipo de agrupamiento en el aula-clase	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de si el Centro educativo	Constatar si el Centro educativo	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

debe promover la educación intercultural	debe favorecer el aprendizaje intercultural		
Estimación de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a	Valorar si el área de CCSS, G ^a e H ^a debe contribuir al desarrollo de la educación intercultural a través del currículo	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Evidencia del grado de responsabilidad educativa de las familias	Determinar el grado de responsabilidad educativa de las familias	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración de las expectativas de las familias hacia el Centro educativo	Identificar las expectativas que poseen las familias hacia el Centro educativo	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

Tabla 124. Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión *Implicación ante el encuentro intercultural*, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Estimación de la preferencia en el origen de compañeras/os y amigas/os de su hija/o	Reconocer las preferencias en el origen de compañeras/os y amigas/os de su hija/o	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	Determinar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado
Valoración del grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijos	Constatar el grado de tolerancia intercultural de las familias en el contacto intercultural de sus hijos	Cuantitativa Escala ordinal	Cerrado

Tabla 125. *Cuestionario Intercultural de las Familias (CIF). Relación entre la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables, sus indicadores y el tipo de variable y el tipo de ítem.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión V. Identificación personal y sociodemográfica			
Variable	Indicador	Tipo de variable	Tipo de ítem
Sexo	Determinar el sexo del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Edad	Determinar la edad del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Cerrado
Nacionalidad	Determinar la nacionalidad del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Nivel de estudios	Constatar el nivel de estudios del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Ocupación laboral	Determinar la ocupación laboral del destinatario	Cualitativa Escala nominal	Abierto
Religión	Identificar la religión	Cualitativa Escala nominal	Abierto

7.4.2. Análisis e interpretación de la validación del Cuestionario intercultural de las familias (CIF) por los expertos

El análisis e interpretación de la validación efectuada por los expertos al cuestionario intercultural de las familias (CIF) desarrolla una serie de aspectos referidos a la valoración de los jueces, a las observaciones que estos expertos realizan a dicho cuestionario, así como la fiabilidad interjueces, las propuestas de mejora y conclusiones, para finalizar con el grado de concordancia que muestran los expertos.

Los jueces que han posibilitado la validación del cuestionario intercultural de las familias (CIF) proceden de diversos ámbitos disciplinares lo que favorece una visión integradora y enriquecedora para la mejora del cuestionario presentado. En concreto, se ha contado con la colaboración de tres expertos:

- Juez 1: Experto en Metodología de la Investigación en Educación
- Juez 2: Docente especializado en Educación Intercultural
- Juez 3: Experto en Didáctica de las Ciencias Sociales

7.4.2.1. Valoración de los jueces

Los datos que se presentan a continuación corresponden al proceso de análisis de la información procedente de la valoración del cuestionario por parte de los expertos. En concreto, se ha realizado un estudio descriptivo-comparativo de cada uno de los aspectos

que integran la escala de valoración. Con la finalidad de favorecer una mayor claridad expositiva de la información que se desprende, se ha optado por estructurar el análisis y su correspondiente interpretación tomando como referencia los diferentes bloques que conforman dicha escala. Esto es: presentación, instrucciones, estructura y diseño del cuestionario, adecuación de las preguntas planteadas, y finalmente, la valoración general del mismo. Asimismo, este análisis se completa con las observaciones y sugerencias que realizaron los expertos para lograr un cuestionario más adecuado a los objetivos previstos de la investigación (véase Anexo 35 y 36).

A. Presentación del cuestionario

El análisis de los resultados tras la validación de los aspectos referidos con la presentación del cuestionario determina que los expertos han concedido una puntuación media elevada, concretamente, la media asciende a 3.5, en consecuencia, podemos deducir que dicha puntuación se sitúa entre los parámetros de “bastante” y “mucho”.

Si concretamos cada uno de los ítems que componen este apartado, podemos destacar que los tres expertos coinciden en emitir una valoración alta, 4, que recordemos que se identifica con “mucho” en la mayoría de los ítems, que se identifican con informar sobre la finalidad de la investigación, la petición de colaboración para lo cual se intenta incentivar la motivación de los participantes, la relevancia de la investigación, la garantía de anonimato y confidencialidad, así como, el agradecimiento al destinatario por su colaboración.

No obstante, también apreciamos un ítem cuya calificación media es baja, concretamente, 1 “poco”, correspondiente a la información referida a la autoría de la investigación. Consecuentemente, nos parece oportuno realizar una revisión que contribuya a mejorar estos aspectos en el cuestionario final.

B. Instrucciones del cuestionario

Las puntuaciones medias que los jueces han facilitado a las tres cuestiones que se plantean en relación a la idoneidad de las instrucciones facilitadas. En general, podemos deducir que la valoración media de los expertos experimenta una bajada si la comparamos con el parámetro de evaluación anterior. En concreto, se sitúa en 2 puntos, es decir, “lo suficiente”. Si detallamos, la cuestión relacionada con animar al destinatario a pedir ayuda ante cualquier duda que pueda surgir durante la cumplimentación del cuestionario es la que menor puntuación ha obtenido de todos los expertos. Asimismo, se destaca que también ha existido unanimidad en los jueces para valorar bajo el aspecto relacionado con la petición de sinceridad a las familias durante la cumplimentación del cuestionario. Consideramos estos aspectos de notable interés para asegurarnos que los destinatarios ofrecen respuestas producto de una opinión sincera y no atendiendo a lo que les gustaría que sucediera. Asimismo, resulta de gran importancia que en el cuestionario quede explícito la predisposición del evaluador a resolver cualquier duda con la intención de evitar interpretaciones erróneas y, en consecuencia, desvirtuar los resultados de la investigación.

Por otra parte, el ítem que obtiene una mayor puntuación media es el referido a la claridad y concesión de las instrucciones del cuestionario (una puntuación de 4 que se identifica con “mucho”).

Consecuentemente, los datos obtenidos revelan y exigen y una nueva reformulación y/o introducción de estos aspectos con la finalidad de solventar estos problemas.

C. Estructura y diseño general del cuestionario

Los aspectos relacionados con este apartado se vertebran en torno a diez cuestiones cuya puntuación media alcanza la segunda mejor valoración de todos los bloques que conforman la escala de validación del cuestionario. Esta puntuación se traduce en 3.60 lo que demuestra que la valoración se sitúa entre “bastante” y “mucho”.

Si nos atenemos a un análisis más detallado, se evidencia que todas las cuestiones planteadas a los expertos experimentan unas puntuaciones de 4, que equivale a “mucho”. Atendiendo a una mayor especificidad nos referimos a cuestiones relativas a la sencillez, secuencia y pertinencia de las preguntas, así como, las relacionadas con la adecuación de los datos de identificación, las variables de la investigación y la materialización de un espacio reservado para realizar observaciones por parte de los participantes. Asimismo, descubrimos también elevadas puntuaciones que se identifican con la coherencia interna y el proceso de codificación del cuestionario. Cuestiones de especial relevancia ya que sostienen y avalan la adecuación del cuestionario, por encima de los aspectos puramente formales.

Ahora bien, aunque estas valoraciones positivas reafirman nuestra acción en esta línea, es preciso puntualizar que todos los expertos coinciden en evidenciar que en el cuestionario no existe un lugar reservado para que los destinatarios puedan efectuar las observaciones o aclaraciones que estimen oportunas. En consecuencia, este ítem ha sido valorado con la puntuación más baja, 1 que se identifica con “poco”.

Además, encontramos otro ítem calificado con 2 por todos los expertos, correspondiente con la adecuación de la identificación de los datos. Este aspecto es destacado fundamentalmente por el experto en Metodología de la Investigación Educativa, más familiarizado por su disciplina con la confección de instrumentos de recogida de información.

D. Adecuación de los ítems del cuestionario

Se trata de un bloque capital para el diseño definitivo del cuestionario en tanto que marca el hilo conductor del mismo, al aproximarnos directamente a la información que deseamos obtener. A tal fin, los expertos realizaron sus evaluaciones ítem a ítem hasta un total de 68. Para una mejor comprensión, en la siguiente ilustración se expone la valoración media otorgada a cada ítem por cada uno de los jueces. Antes de proceder al detalle de los mismos, conviene recordar que dicha evaluación se orienta hacia dos aspectos, la adecuación de cada una de las preguntas planteadas y la adecuación a sus alternativas como respuestas.

Si atendemos a la adecuación del vocabulario la valoración media de los ítems menos puntuados arrojan una puntuación media de 3.3 lo que se deduce que la evaluación resulta positiva puesto que oscila entre “bastante” y “mucho”.

Esta situación la encontramos en las preguntas siguientes: 1 “Sexo”; 2 “Edad”; 3 “Nacionalidad”; 4 “Nivel de estudios”; 9 “Los institutos que tienen alumnos de familias inmigrantes deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto”; 10 “Cree que en el instituto su hijo debe aprender solo las costumbres, valores y conocimientos de la cultura de España”; 17 “Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre transmitir a mi hijo mi cultura, religión y lengua”; 20 “¿Qué expectativas tengo del instituto para mi hijo/s?: aprender a cumplir con su deber”; 22 “¿Qué expectativas tengo del instituto para mi hijo/s?: integrarse en la sociedad”; 30 “Si pudiera elegir preferiría que su hijo estudiara en un instituto solo con compañeros de su cultura”; 41 “¿Cree que los padres de otras culturas tienen expectativas diferentes sobre sus hijos a las suyas?”; 43 “Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y equipo directivo”; 46 “Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a dificultades por horarios laborales”; 47 “Me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos: no me gusta”; 48 “Me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos: sí, pero si son españoles”; 56 “Me gustaría que en el instituto se realizaran actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas”; 57 “Si pudiera, estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres”; 58 “Piensa que desde el centro se favorece una educación intercultural: no, creo que es insuficiente”; 64 “Deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo” y 68 “Señale dos, de los siguientes adjetivos que mejor definen a los ciudadanos de las siguientes nacionalidades”.

El resto de ítems hasta completar obtienen una valoración muy positiva, concretamente de 4, lo que se identifica con la calificación cualitativa de “mucho”. Por tanto, a tenor de los resultados obtenidos cabe resaltar el elevado grado de consenso y alta valoración que han otorgado los expertos puesto que ninguno de los ítems ha tenido la calificación de 1. En la Tabla 126 se pueden visualizar estos datos de forma más pormenorizada.

Tabla 126. *Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación de las preguntas otorgadas por los jueces en la adecuación del vocabulario del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Bastante	20	29.5	3.33
Mucho	48	70.5	4

Con respecto a la valoración de la adecuación de las alternativas de respuesta de las preguntas del cuestionario cabe resaltar que todos los ítems reciben una calificación muy alta, de 4. Aunque es preciso reparar que los siguientes ítems obtienen una puntuación de 3.6, que si bien es una calificación elevada consideramos conveniente exponer y puntualizar. En concreto nos referimos a los ítems siguientes: 56 “Me gustaría que en el instituto se realizaran actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas”; 57 “Si pudiera, estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres”; 58 “Piensa que desde el centro se favorece una educación intercultural: no, creo que es insuficiente” y 64 “Deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo”.

Asimismo, el ítem peor valorado ($p=2.6$ “lo suficiente”) ha sido el número 68 “Señale dos, de los siguientes adjetivos que mejor definen a los ciudadanos de las siguientes nacionalidades:”. Estos datos para una mejor visualización quedan ilustrados en la Tabla 127.

Tabla 127. *Relación de los valores, el número de preguntas y el porcentaje y la puntuación otorgados por los jueces en la adecuación de las alternativas de respuestas del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Valores	N.º de preguntas	% de preguntas	Puntuación
Lo suficiente	1	1.4	2.6
Bastante	4	5.8	3.6
Mucho	63	92.6	4

E. Valoración general de la adecuación del cuestionario

Finalmente, el último bloque sometido a validación se relaciona con la evaluación general de la adecuación de tres aspectos esenciales del cuestionario. En concreto, se centran en el problema de investigación, en los aspectos metodológicos de su diseño y en las características de los destinatarios. A la luz de los datos obtenidos, podemos constatar que se trata del bloque que recibe mejor puntuación puesto que en términos globales se sitúa en 3.77, lo que significa que estos apartados se estiman por encima de “bastante” y se aproximan a “mucho”.

En concreto, el aspecto referido a la adecuación del cuestionario al problema de investigación y sus destinatarios recibe una calificación altamente positiva, al situarse en 4 (“mucho”) por parte de los tres expertos. Asimismo, en relación a los aspectos metodológicos esta valoración se sitúa como media en 3.3 lo que demuestra que recibe una calificación cualitativa de “bastante”.

Si realizamos un análisis comparativo de cada uno de los expertos es preciso constatar que el apartado correspondiente a los aspectos metodológicos recibe una puntuación más baja ($p=3$ “bastante”) por parte del experto en Metodología de la Investigación educativa dado que esta cuestión está más estrechamente con su ámbito disciplinar. Además, esta valoración coincide con la otorgada por el experto en Didáctica de las Ciencias Sociales.

La explicación a esta realidad la podemos relacionar con el hecho de ambos expertos se dedican de manera profesional a la investigación por lo que están más familiarizados con instrumentos de recogida de información. En consecuencia, nos merecen nuestra total consideración por su rigor y credibilidad.

Asimismo, el experto en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia otorga la mayor puntuación ($p=4$ “mucho”) a los tres apartados que integran dicho bloque.

7.4.2.2. Observaciones de los expertos

A continuación, queremos dejar patente de forma explícita el análisis cualitativo que realizan los expertos al cuestionario validado. Para nosotros resulta fundamental dicho

análisis puesto que nos concreta y orienta exhaustivamente sobre cada uno de los aspectos que son considerados relevantes para los expertos. En este sentido, en la Tabla 128 se señalan dichas sugerencias/aclaraciones de forma genérica y su frecuencia:

Tabla 128. *Observaciones efectuadas y frecuencias de las mismas por los expertos al cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones	Frecuencia
Incluir más información	6
Introducir nueva escala de valoración	1
Reformular para clarificar enunciados	10
Integrar ítems	5
Incorporar nuevos ítems	2

A la luz de las observaciones vertidas por los expertos, se evidencia que la mayor parte de las correcciones se relacionan con la necesidad de reformular los enunciados de algunas preguntas con el propósito de que muestren una mayor claridad y evitar interpretaciones ambiguas o confusas que nos alejarían de unos resultados veraces.

Asimismo, se constatan otros puntos críticos referidos a la obligación de introducir más información fundamentalmente orientada a recabar más información de los datos identificativos de la muestra, cuestión que resulta clave para poder realizar estudios comparativos o de contraste.

Finalmente, otros aspectos son resaltados por los expertos para mejorar. Entre ellos destacamos aquellos que se relacionan con la introducción de una nueva escala de valoración tipo Likert que otorgue más opciones de respuesta y, consecuentemente, se garantice mayor precisión en las respuestas ofrecidas. Además, los referidos con la posibilidad de integrar algunos ítems en otros para evitar la reiteración de ideas, así como, la incorporación de nuevos ítems que aumenten las posibilidades de información que nos brinda el cuestionario.

A modo de conclusión, nos queda agradecer la laboriosa y rigurosa tarea realizada por los expertos que con sus aportaciones han resultado ser piezas imprescindibles para mejora del instrumento validado.

7.4.2.3. Fiabilidad interjueces

Centrándonos en el grado de concordancia de los jueces, se verifica que el experto en Educación Intercultural otorga una valoración más baja (1.89) mientras que los otros expertos expresan una valoración más elevada y próxima entre sí. En concreto, el experto en Metodología de la Investigación y Diagnóstico en Educación (2,03) y el experto en Ciencias Sociales, Geografía e Historia (2.08). Esta circunstancia nos motiva para introducir los cambios necesarios para mejorar el cuestionario objeto de análisis (véase Anexo 37).

Por otra parte, la fiabilidad interjueces de tipo descriptivo se ha enriquecido con la prueba estadística no paramétrica W de Kendall para valorar la concordancia entre expertos, al igual que ya se efectuó en los cuestionarios destinados al alumnado y al profesorado. Los resultados evidencian que el grado de concordancia entre los jueces es

muy bajo, aunque sí existe una concordancia estadísticamente significativa entre ellos ($W = .098$ $gl=2$, $p < .05$ (véase Anexo 37).

7.4.2.4. Propuestas de mejora y conclusiones

La idoneidad del trabajo realizado por los expertos para cristalizar en el diseño de un cuestionario mejorado y adecuado a los objetivos de la investigación nos reclama la necesidad de destacar todos aquellos reactivos que han sido objeto de comentario/observación o sugerencia por parte de los expertos. A tal fin, en Tabla 129 muestra las necesidades detectadas por algún o algunos de los jueces, acompañadas por las aportaciones que realizan para su mejora.

Tabla 129. *Necesidades detectadas y propuestas de mejora de los expertos al cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Necesidades detectadas	Propuestas de mejora
Presentación: no aparecen referencias a la autoría de la investigación.	Se especifica la autoría del trabajo de investigación al pie de la presentación.
Instrucciones: no se solicita que el destinatario responda con sinceridad.	Se incluye la siguiente frase: “le pido que responda con sinceridad a las cuestiones planteadas”.
Instrucciones: no figura la posibilidad de resolver dudas del destinatario durante la cumplimentación del cuestionario.	Se introduce la siguiente frase: “Si tiene alguna duda puede consultar a la investigadora presente”.
Ítem 1: sustituir el sexo del destinatario por la relación de parentesco con el alumnado del centro.	Parentesco: “Padre, madre, ambos o tutor/a”.
Ítem 2: suprimir los intervalos de edad introducidos con “entre”. No se diferencia la edad del padre y de la madre.	Opciones: “hasta 30 años; 31 y 40 años; 41 y 50 años; 51 y 60 años; 61 en adelante”. Diferenciar la edad del padre y de la madre.
Ítem 3: no se diferencia la nacionalidad del padre y de la madre.	Diferenciar la nacionalidad del padre y de la madre.
Ítem 4: no se distingue el nivel de estudios del padre y de la madre.	Distinguir el nivel de estudios que posee el padre y la madre.
No existe ningún ítem que indique el sexo de su hijo/s.	“Su hijo es un chico o una chica”
Los valores de la escala del cuestionario son solo dos: 1 “en desacuerdo y 2 “de acuerdo”.	Se introducen cuatro valores de escala para que se consiga mayor equilibrio: 1 “nada o poco de acuerdo”, 2 “de acuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”.
Ítem 9:” Los alumnos de familias inmigrantes deberían seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto”. Sustituir el verbo deberían por deben.	“Los alumnos de familias inmigrantes deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto”.

CAPÍTULO 7. Elaboración y validación de los cuestionarios de competencia intercultural del alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF)

Ítem 10: “Sólo las costumbres, valores y conocimientos de la cultura de España”. No aparece el determinante acompañando al término valores.	“Sólo las costumbres, los valores y conocimientos de la cultura de España”.
Ítem 17: “Transmitir a mi hijo mi cultura, religión y lengua”. Queda demasiado ambigua la frase al no indicar si se refiere al país de origen o de adopción.	“Transmitir a mi hijo la cultura, religión y lengua de nuestro país”
Ítem 20: “Aprender a cumplir con su deber” Eliminar este ítem.	Integrar el ítem 20 en el ítem 22 porque refuerza la misma idea. “Integrarse en la sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma”.
Ítem 22: “Integrarse en la sociedad”. Este ítem debe ser reforzado por el anterior.	“Integrarse en la sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma”.
Ítem 30 “Si pudiera elegir preferiría que su hijo estudiara en un instituto solo con compañeros de su cultura” e ítem 31 “Si pudiera elegir preferiría que su hijo estudiara en un instituto con compañeros de diversas culturas” Son ítems reiterativos	Incorporar un nuevo ítem después del ítem 11 por estimar que se trata de otra opción de respuesta al mismo enunciado que contemple los ítems 30 y 31. “Cree que en instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura”.
Ítem 43: “Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y el equipo directivo” Suprimir el artículo que acompaña a equipo directivo.	“Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y equipo directivo”
No se contempla ninguna opción relacionados con los problemas de comunicación en este bloque de las razones que explican la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto.	Incluir una nueva opción: “Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a problemas de comunicación”.
Ítems 44, 45 y 46: cambiar el enunciado que introduce las distintas opciones “Me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos” con el fin de conseguir mayor claridad y personalización.	“Cuando mi hijo trae a sus amigos a nuestra casa...”
Ítem 48: “Me gusta que mi hijo traiga a casa amigos: sí, pero si son españoles” No se remarca en la opción de nuevo “me gusta”.	“Cuando mi hijo trae a sus amigos a nuestra casa: me gusta, pero si son españoles”
Ítem 56: “Me gustaría que en el instituto se realizaran actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas” Ítem 57: “Si pudiera, estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres”.	Posibilidad de integrarlos como otras opciones a partir del ítem 58 hasta el 60 para garantizar una mayor coherencia interna. “Creo que la educación intercultural en el instituto: Se está favoreciendo adecuadamente”

No es necesario que aparezcan como ítems autónomos.	“Creo que la educación intercultural en el instituto: Debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorecieran la integración de las culturas” “Creo que la educación intercultural en el instituto: como padre/madre estaría dispuesto a participar...”
Ítem 64: “Deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo”. No es preciso que figure como un ítem independiente sino integrarlo bajo un enunciado común a las opciones que se presentan a partir del ítem 58 hasta el 60.	Se incluye como otra opción bajo el enunciado de “Creo que la educación intercultural en el instituto: deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo”
Ítems 65, 66 y 67: el verbo impartir conlleva una concepción más academicista y tradicional de la enseñanza. “Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe impartir contenidos de otras culturas”	Sustituir el verbo “impartir” por “trabajar” que denota una concepción educativa más próxima a la educación intercultural. “Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas”
Ítem 68: “De los siguientes adjetivos, señale dos que mejor definen a los ciudadanos de las siguientes nacionalidades...” Las instrucciones que contempla esta pregunta pueden quedar un tanto ambiguas. El formato de respuesta exige al destinatario que tenga que redactar él mismo los adjetivos lo que puede producir desmotivación, excesivo tiempo invertido en una sola pregunta... Uno de los grupos culturales seleccionados es el “chino” siendo una noción bastante restrictiva. Otro de los grupos “países del Este” queda demasiado ambigua su localización.	Reformular la pregunta: “En cada par de adjetivos, señale aquel de los dos que mejor defina a los ciudadanos de las nacionalidades indicadas...” Se contempla la opción de utilizar una rejilla de Kelly, en la que los adjetivos son bipolares y tienen que elegir entre uno u otro de forma obligatoria. Así, la información queda más sistematiza y completa. Sustituir por “orientales (chinos, japoneses)”. Incorporar “Del Este de Europa”.

7.4.3. Cuestionario intercultural de las familias (CIF) definitivo

El cuestionario de las familias resultante una vez que se ha procedido a la validación expuesta se presenta a continuación. Se ha tenido en cuenta sus correspondencias con las

dimensiones, variables e indicadores establecidos. Dicha información se ilustra en las Tablas 130 a 134.

Tabla 130. *Relación de la dimensión Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I. Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo		
1	Variable	Pregunta
	Percepción de la diversidad cultural en el Centro	- Considera que los alumnos de otras culturas, generalmente, no les gusta estudiar (ítem 30)
	Indicador	
	Identificar la percepción de la diversidad cultural en el Centro educativo	- Considera que los alumnos de otras culturas fomentan la conflictividad en las clases y en el centro (ítem 31) - Considera que los alumnos de otras culturas disminuyen el rendimiento académico del resto de los compañeros (ítem 32) - Considera que los alumnos de otras culturas deben estar en clases separadas del resto (ítem 33) - Considera que los alumnos de otras culturas no quieren integrarse en nuestra cultura (ítem 34)
2	Variable	Pregunta
	Valoración de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo	- Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe al desconocimiento de las políticas educativas (ítem 45)
	Indicador	
	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo	- Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y el equipo directivo (ítem 46) - Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a su percepción de no ser bien recibidos (ítem 47) - Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a su falta de interés (ítem 48) - Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a dificultades por horarios laborales (ítem 49) - Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a problemas de comunicación (ítem 50)

	Variable	Pregunta
	Valoración de la contribución de la diversidad cultural a la formación de sus hijos	- De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: conocimientos, costumbres y valores distintos (ítem 54)
	Indicador	
3	Descubrir la aportación que la diversidad cultural realiza a la formación de sus hijos	- De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: otra forma de ver las cosas (ítem 55) - De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: a aceptar y a respetar a cada uno como es (ítem 56) - De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: otros idiomas y otra forma de comunicarse (ítem 57) - De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos (ítem 58) - De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda: a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para su formación personal y académica (ítem 59)
	Variable	Pregunta
	Estimación hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo	- ¿Cree que los padres de otras culturas tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las suyas? (ítem 44)
	Indicador	
4	Reconocer las expectativas académicas que poseen las familias de origen inmigrante hacia sus hijos	

Tabla 131. *Relación de la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II. Percepción social hacia la multiculturalidad		
	Variable	Pregunta
	Valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad	- Donde vivo se discrimina a la gente: de otros países (ítem 35)
	Indicador	- Donde vivo se discrimina a la gente: según el color de la piel (ítem 36)
1	Descubrir la percepción de las familias acerca de la diversidad cultural en nuestra sociedad	- Donde vivo se discrimina a la gente: por tener menos dinero (ítem 37) - Donde vivo no hay discriminación (ítem 38)

	Variable	Pregunta
2	Identificación de estereotipos y prejuicios de algunos grupos culturales	- De los siguientes adjetivos señale dos que mejor definen a los ciudadanos de las siguientes nacionalidades (ítem 71)
	Indicador	
	Conocer los estereotipos y prejuicios de algunos grupos culturales	

Tabla 132. *Relación de la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III. Compromiso educativo con la educación intercultural		
1	Variable	Pregunta
	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales	- Los institutos que tienen alumnos de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad (ítem 12) - Los institutos que tienen alumnos de familias inmigrantes deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia (ítem 13) - Los institutos que tienen alumnos de familias inmigrantes deben Los alumnos de familias inmigrantes deberían seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto (ítem 14)
	Indicador	
	Constatar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales	
2	Variable	Pregunta
	Estimar la preferencia al tipo de organización grupal en el aula-clase	- Creo que es mejor para mi hijo estar en un grupo de compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (ítem 65) - Creo que es mejor para mi hijo estar en un grupo con compañeros de distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (ítem 66) - Me resulta indiferente que mi hijo esté en un grupo con compañeros de igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (ítem 67)
	Indicador	
	Constatar la preferencia del tipo de agrupamiento en el aula-clase	
3	Variable	Pregunta
	Valorar si el Centro educativo debe promover la educación intercultural	- Cree que en el instituto su hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores
	Indicador	

	Determinar si el centro educativo debe favorecer el aprendizaje intercultural	y los conocimientos de la cultura de España (ítem 15) - Cree que en instituto su hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural (ítem 16) - Cree que en el instituto su hija/o debe aprender sólo con compañeros de su cultura (ítem 17) - Creo que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente (ítem 60) - Creo que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas (ítem 61) - Creo que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas (ítem 62) - Como padre/madre estaría dispuesto a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres (ítem 63) - Deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hija/o (ítem 64)
4	Variable	Pregunta
	Descubrir la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a	- Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos solo referidos a la cultura española (ítem 68) - Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar los contenidos de otras culturas, solo si hay alumnos de otras nacionalidades o culturas (ítem 69) - Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas aunque no haya alumnos de otras nacionalidades (ítem 70)
	Indicador	
	Valorar si el área de CCSS, G ^a e H ^a debe contribuir al desarrollo de la educación intercultural a través del currículo	
5	Variable	Pregunta
	Valoración del grado de responsabilidad educativa de las familias	- Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre participar en las actividades que organiza el instituto (ítem 18) - Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre pedir cita con los profesores para compartir con ellos el progreso escolar de mi hijo (ítem 19) - Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre ayudar a mi hijo
	Indicador	
	Determinar el grado de responsabilidad educativa de las familias	

		directamente o indirectamente en las tareas escolares cuando veo que lo necesita (ítem 20)
6	Variable	Pregunta
	Valoración de las expectativas de las familias hacia el Centro educativo	- Las expectativas tengo del instituto para mi hijo/s: adquirir una cultura general (ítem 25)
	Indicador	- Las expectativas tengo del instituto para mi hijo/s: tener trabajo en el futuro (ítem 26) - Las expectativas tengo del instituto para mi hijo/s: integrarse en la sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma (ítem 27) - Las expectativas tengo del instituto para mi hijo/s: favorecer el espíritu de superación (ítem 28) - Las expectativas tengo del instituto para mi hijo/s: formación integral (ítem 29)

Tabla 133. *Relación de la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV. Implicación ante el encuentro intercultural		
1	Variable	Pregunta
	Estimación de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hija-o/s	- Su hijo prefiere compañeros de origen: español (ítem 39) - Su hijo prefiere compañeros de origen: da igual el origen (ítem 40)
	Indicador	- Al finalizar sus estudios su hijo tendrá amistades: amigos de aquí y de mi cultura (ítem 41) - Al finalizar sus estudios su hijo tendrá amistades: amigos de otros países y de otras culturas (ítem 42) - Al finalizar sus estudios su hijo tendrá amistades: de ambos (ítem 43)
2	Variable	Pregunta
	Valoración del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	- Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre: enseñar a mi hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) (ítem 21)
	Indicador	- Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre: comprar a mi hijo todo lo que le gusta (ítem 22)

		- Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre: transmitir a mi hijo mi cultura, religión y lengua (ítem 23) - Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre: participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo (ítem 24)
3	Variable	Pregunta
	Valoración del grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijos	- No me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos (ítem 51) - Me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos: sí, pero si son españoles (ítem 52)
	Indicador	
	Constatar el grado de tolerancia intercultural de las familias en el contacto intercultural de sus hijos	- Me gusta que mi hijo traiga a casa a amigos: me gusta, sean de donde sean (ítem 53)

Tabla 134. *Relación de la dimensión Identificación personal y sociodemográfica, sus variables y las preguntas correspondientes del cuestionario de las familias (CIF).*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión V. Identificación personal y sociodemográfica		
1	Variable	Pregunta
	Parentesco	Padre, madre, ambos, tutor/a (ítem 1)
	Indicador	
	Determinar el parentesco del destinatario	
2	Variable	Pregunta
	Edad	-Edad padre: hasta 30 años; entre 31 y 40 años; entre 41 y 50; entre 51 y 60; 61 en adelante (ítem 2) - Edad madre: hasta 30 años; entre 31 y 40 años; entre 41 y 50; entre 51 y 60; 61 en adelante (ítem 3)
	Indicador	
	Determinar la edad del padre Determinar la edad de la madre	
3	Variable	Pregunta
	Nacionalidad	-La nacionalidad del padre es (ítem 4) -La nacionalidad de la madre es (ítem 5)
	Indicador	
	Determinar la nacionalidad del padre Determinar la nacionalidad de la madre	
4	Variable	Pregunta
	Nivel de estudios	-El nivel de estudios del padre es: Sin estudios; Primaria; ESO; Bachillerato; Estudios universitarios (ítem 6) - El nivel de estudios de la madre es: Sin estudios; Primaria; ESO; Bachillerato; Estudios universitarios (ítem 7)
	Indicador	
	Constatar el nivel de estudios del padre Constatar el nivel de estudios de la madre	

	Variable	Pregunta
5	Ocupación laboral	-La ocupación laboral del padre es: (ítem 8) - La ocupación laboral de la madre es: (ítem 9)
	Indicador	
	Determinar la ocupación laboral del padre	
	Determinar la ocupación laboral de la madre	
	Variable	Pregunta
6	Religión	-Religión: (ítem 10)
	Indicador	
	Identificar la religión del destinatario	
	Variable	Pregunta
7	Sexo	-Su hijo es un chico (ítem 11)
	Indicador	
	Identificar el sexo del hijo/a	

7. 4. 4. Proceso de validación: análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach)

Nos situamos en la Teoría Clásica de los Test en el estudio de las características psicotécnicas de la mencionada escala que nos va a ayudar a comprobar si el CIF goza de la suficiente validez en un sentido amplio.

En concreto, para el análisis de fiabilidad de consistencia interna se ha utilizado el modelo de Alfa de Cronbach con los 59 ítems del cuestionario que conforman la totalidad de las variables tipo de la escala Likert. Para ello, han sido operativizados en 59 variables de carácter ordinal.

De acuerdo, con el modelo el coeficiente de Alfa de Cronbach arroja un valor igual a .89 con 59 ítems, lo que indica que la escala valorada goza de muy alta fiabilidad o consistencia interna (véase Anexo 38).

7.4.5. Proceso de validación: Análisis Factorial de Componentes Principales

Para comprobar si los 59 ítems del CIF relativos a la interculturalidad que han sido operativizados en variables de carácter ordinal contribuyen a que el instrumento tenga validez de constructo, hemos realizado un Análisis Factorial de Componentes Principales.

En un primer momento, optamos por aplicar el procedimiento de Gutman Kaiser, según el cual se han de extraer los factores con valores propios o eigen valores superiores a uno, en cuanto que son los que más varianza explican. Esta estrategia nos llevó a reducir a trece factores las 58 variables, explicando un 80.9% de la varianza total, lo cual implica menos de un 20% de pérdida de varianza explicada. Como es obvio, este resultado evidencia que nuestra escala goza de validez de constructo en la dimensión que pretendemos medir: la percepción de las familias hacia la educación intercultural.

Obtenido este resultado hemos deseado ir más allá preguntándonos ¿es posible detectar diferentes dimensiones o subdimensiones en un constructo pluridimensional como es la percepción de las familias hacia la educación intercultural?; ¿es posible definir para cada una de estas subdimensiones una escala diferenciada con validez de constructo propia, con unos significados propios? El AFCP realizado nos reveló que a pesar del resultado obtenido tales significados o subdimensiones no quedaban netamente definidos según el modelo subyacente adoptado. Por esta razón, hemos realizado un segundo y tercer análisis; en esta ocasión adoptando como criterio definitivo para la extracción de factores la observación del gráfico de sedimentación o scree plot. El punto de inflexión observado nos condujo a forzar a ocho los factores a extraer. Si bien perdimos varianza total explicada (60.41%), hemos optimizado los resultados obteniendo un modelo conceptual con mayor plausibilidad según la teoría de la que partimos al diseñar el instrumento. El punto de corte que nos ha permitido decidir qué variables saturan en un determinado factor tiene un valor de 0.4.

El cuestionario orientado a las familias está integrado por sesenta ítems, presenta en su análisis factorial una estructura de 8 factores, que responden al 69.41% de la varianza total explicada. En las Tablas 135 a 142 se identifican los distintos ítems asociados al factor y dimensión correspondiente al cuestionario de las familias (véase Anexo 39).

Tabla 135. *Relación del factor 1 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
1	Implicación ante el encuentro intercultural	54. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda conocimientos, costumbres y valores distintos. 57. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda otros idiomas y otra forma de comunicarse. 58. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. 59. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para su formación personal y académica. 55. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda otra forma de ver las cosas. 64. Deseo que en las distintas asignaturas se fomenta la educación intercultural para mi hija/o. 53. Cuando mi hijo trae a sus amigos a nuestra casa, me gusta, sean de donde sean. 40. Su hijo prefiere compañeros de origen: de igual el origen.

		62. Creo que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas. 43. ¿Qué tipo de amistades cree que tendrá su hijo al finalizar los estudios?: de ambos 63. Como padre/madre estaría dispuesto a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres. 56. De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda a aceptar y a cada uno como es. 61. Creo que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. 60. Creo que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente. 12. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben dedicarse, sobre todo, a integrar a este alumnado en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. 39. Su hijo prefiere compañeros de origen español (negativo) 13. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben garantizar a este alumnado adaptase a nuestra cultura y lenguas propias en su casa y no en instituto. 42. ¿Qué tipo de amistades cree que tendrá su hijo al finalizar los estudios?: amigos de otros países y de otras culturas. 16. Cree que en Instituto su hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural.

Tabla 136. *Relación del factor 2 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
2	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	60. Creo que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente. 30. Considera que el alumnado de otras culturas generalmente, no le gusta estudiar. 31. Considera que el alumnado de otras culturas fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro.

		33. Considera que el alumnado de otras culturas debe estar en clases separadas del resto. 69. Considera que la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas: sólo si hay alumnado de otras nacionalidades y culturas. 34. Considera que el alumnado de otras culturas no quiere integrarse en nuestra cultura. 17. Cree que en el Instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura. 32. Considera que el alumnado de otras culturas disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros. 68. Considera que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas: no, solo los referentes a la cultura española. 52. Cuando mi hijo trae a sus amigos a nuestra casa: me gusta, pero si son españoles. 15. Cree que en el Instituto, su hijo debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura española. 65. Creo que es mejor para mi hija/o que esté en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. 41. ¿Qué tipo de amistades cree que tendrá su hijo al finalizar los estudios? Amigos de aquí y de mi cultura.

Tabla 137. *Relación del factor 3 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
3	Compromiso educativo con la educación intercultural.	29. ¿Qué expectativas tengo del Instituto para mi hija/o?: Formación integral 20. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre ayudar a mi hija/o directamente o indirectamente en las tareas escolares cuando veo que lo necesita. 25. ¿Qué expectativas tengo del Instituto para mi hija/o?: Adquirir una cultura general. 27. ¿Qué expectativas tengo del Instituto para mi hija/o?: Integrarse en la sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma.

		21. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre enseñar a mi hija/o buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) 19. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre pedir cita con el profesorado para compartir con él el progreso escolar de mi hija/o. 28. ¿Qué expectativas tengo del Instituto para mi hija/o?: Favorecer el espíritu de superación. 24. Pienso que mi responsabilidad como padre/madre es participar en la formación de mi hija/o tanto a nivel académico como afectivo. 26. ¿Qué expectativas tengo del Instituto para mi hija/o?: Tener un trabajo en el futuro. 70. Considera que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnado de otras nacionalidades.

Tabla 138. *Relación del factor 4 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
4	Percepción social hacia la multiculturalidad	36. Donde vivo se discrimina a la gente según el color de la piel. 35. Donde vivo se discrimina a la gente de otros países. 37. Donde vivo se discrimina a la gente por tener menos dinero. 51. Cuando mi hijo trae a sus amigas/os a nuestra casa, no me gusta.

Tabla 139. *Relación del factor 5 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
5	Percepción de las minorías culturales en el Centro educativo	50. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a problemas de comunicación. 47. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a su percepción de no ser bien recibidos. 45. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe al desconocimiento de las políticas educativas. 46. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe al

		sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo. 49. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a las dificultades por horarios laborales. 48. Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Instituto se debe a la falta de interés.

Tabla 140. Relación del factor 6 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
6	Compromiso educativo con la educación intercultural	42. ¿Qué tipos de amistades cree que tendrá su hija/o al finalizar los estudios?: Amigos de otros países y de otras culturas. 66. Creo que estar mejor para mi hija/o estar en un grupo con compañeros con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. 67. Creo que es mejor para mi hija/o estar en un grupo: me resulta indiferente. 16. Cree que el Instituto su hija/o debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural. 14. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben procurar a este alumnado seguir cultivando su propia cultura y lenguas propias en su casa y no en instituto (negativo)

Tabla 141. Relación del factor 7 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
7	Compromiso educativo con la educación intercultural	13. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben garantizar a este alumnado adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. 19. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre pedir cita con el profesorado para compartir con él el progreso escolar de mi hija/o. 24. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre participar en la formación de mi hija/o tanto a nivel académico como afectivo. 18. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre participar en las actividades que organiza el Instituto.

		22. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre comprar a mi hija/o todo lo que le gusta (negativo)

Tabla 142. *Relación del factor 8 con la dimensión y la denominación de sus ítems correspondientes al cuestionario de las familias.*

Fuente: Elaboración propia.

Factor o componente	Dimensión	Ítems
8	Compromiso educativo con la educación intercultural	13. Los institutos que tienen alumnado de familias inmigrantes deben garantizar a este alumnado adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. 68. Considera que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas: No, solo los referentes a la cultura española (negativo) 23. Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre transmitir a mi hija/o la cultura, religión y lengua de nuestro país. 38. Donde vivo se discrimina a la gente: No hay discriminación.

7.5. Recapitulando: a modo de reflexión

Tras verificar empíricamente el proceso de elaboración de los cuestionarios interculturales destinados al alumnado (CIA), profesorado (CIP) y familias (CIF) y su posterior validación, estamos en disposición de afirmar a partir de los datos obtenidos que, en términos generales, estos cuestionarios disfrutaban de las garantías suficientes para su aplicación. Esta consideración se sustenta en varias apreciaciones:

1. Las propuestas de mejoras sugeridas por los expertos para los diferentes cuestionarios han permitido diseñar unos instrumentos que favorezcan con rigor dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.
2. La implementación del Alfa de Cronbach en los tres cuestionarios asegura un apropiado grado de consistencia interna.
3. Los análisis factoriales de componentes principales revelan no solo que estos cuestionarios presentan una validez de constructo adecuada, sino que, además, validan el modelo teórico-conceptual que ha orientado la elaboración de tales instrumentos comportando, también las bases teóricas de nuestra investigación.

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE DIAGNÓSTICO (EVALUACIÓN DEL CONTEXTO)

El proceso evaluativo del programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* tiene como marco referencial el modelo de evaluación CIPP (Context, Input, Process, Product). Las perspectivas favorables que garantiza este modelo se sustentan en su carácter global e integrador en el que prevalece explícitamente la orientación hacia la toma de decisiones antes, durante y posteriormente al desarrollo del programa, habida cuenta que proporciona información útil para la misma, ya que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

La asunción del modelo CIPP nos permite servir de guía en la toma de decisiones (orientación formativa), aportar datos relevantes (orientación sumativa) y favorecer la comprensión de los fenómenos implicados.

Como ya se ha señalado en el capítulo sexto la elección del modelo CIPP implica establecer cuatro estadios o fases de la planificación del programa que constituyen en sí mismos el núcleo programa. A su vez, cada fase requiere un tipo de evaluación específica que se concretan en un tipo de decisiones determinadas como se aprecia en la Tabla 143 (adaptado de Bausela, 2003, p. 365):

Tabla 143. *Relación entre el tipo de evaluación y tipo de decisión en las fases del modelo CIPP.*

Fuente: adaptado de Bausela, 2003, p. 365.

Etapas	Tipo de evaluación	Tipo de decisión
Fase I	Evaluación de diagnóstico	Caracterización del marco en que se desarrolla el programa
Fase II	Evaluación de entrada	Elaboración y presentación del programa de intervención intercultural
Fase III	Evaluación de proceso	Implementación del programa de intervención intercultural
Fase IV	Evaluación de producto	Valoración del estado global del programa

En el presente capítulo nos centramos en la evaluación de diagnóstico, que como se acaba de comprobar, constituye la primera fase del modelo CIPP, fase que nos permite identificar las características del entorno del IES Poeta Sánchez Bautista, donde se implementará el programa de intervención intercultural, a fin de realizar un diagnóstico del mismo en relación a las necesidades y problemas detectados, así como la

identificación de los intereses y sensibilidades para el desarrollo de la competencia intercultural.

En esta etapa, la metodología acometida para su desarrollo es de carácter cuantitativo a través del método encuesta (cuestionario) destinado a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista, cuya finalidad es recabar suficiente información para generar hipótesis acerca de los cambios necesarios para lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, esta evaluación de diagnóstico es completada con las aportaciones que realicen un grupo de docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria a través de la organización de un grupo de discusión. Los datos obtenidos de este nuevo instrumento de recogida de información serán objeto de análisis en el apartado 8.5, cuyo rasgo esencial es su carácter cualitativo.

De modo que, en el presente capítulo se presentan, los resultados concernientes a la evaluación de diagnóstico que da respuesta al objetivo general de la investigación: **Validar el programa desde el currículo de G^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP.** Concretada en la Fase 1 Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico que queda asociada con los objetivos específicos:

OE 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad por los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado).

OE 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo.

OE 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural.

OE 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural.

OE 1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural (docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

A fin de facilitar su comprensión se expone las Tablas 33 y 34 donde se recogen el objetivo general de investigación con sus objetivos específicos correspondientes, así como, el objeto de evaluación asociado, las cuestiones guía de evaluación, y finalmente el tipo de evaluación prevista tanto de la información obtenida de los cuestionarios como del grupo de discusión.

Tabla 33. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con sus primeros cuatro objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
		1.1. Obtener evidencia de la percepción social	Detección de la percepción	¿Qué percepción poseen el alumnado,	

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico	hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	social hacia la multiculturalidad del alumnado, las familias y el profesorado	las familias y el profesorado hacia la multiculturalidad en la sociedad?	Evaluación de diagnóstico
		1.2. Conocer la percepción de las minorías culturales en el centro educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	Detección de la percepción de las minorías culturales en el centro educativo del alumnado, las familias y el profesorado	¿Qué percepción observa el alumnado, las familias y el profesorado hacia las minorías culturales en el centro educativo?	
		1.3. Descubrir el compromiso educativo con la educación intercultural de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)	Detección del compromiso educativo con la educación intercultural del alumnado, las familias y el profesorado	¿Qué compromiso educativo con la educación intercultural contemplan el alumnado, las familias y el profesorado?	
		1.4. Constatar la implicación ante el encuentro intercultural de los agentes educativos (alumnado y familias)	Detección de la implicación ante el encuentro intercultural del alumnado y las familias	¿Qué implicación ante el encuentro intercultural manifiestan el alumnado y las familias?	

Tabla 34. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa diagnóstica o del contexto y vinculación con su último objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º. ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico	1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de CCSS, G ^a e H ^a a la promoción de la educación intercultural	Detección de la función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural	¿De qué manera la función del área de CCSS, G ^a e H ^a promueve la competencia intercultural?	Evaluación de diagnóstico
			Detección del tratamiento de la EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a	¿Cuál es el tratamiento de la EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a ?	
			Detección de las prácticas profesionales interculturales	¿Cuáles son las prácticas profesionales interculturales?	
			Detección de los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a	¿Qué problemas se presentan al alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a ?	

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
			Detección de la necesidad de formación del profesorado en EI y los tipos de formación	¿Existe necesidad de formación en EI? ¿Tipos de formación?	
			Detección del nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os	¿Cuál es el nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os?	

Los cuadros anteriores marcan la hoja de ruta para efectuar la evaluación de diagnóstico, que se estructura alrededor de cuatro ámbitos de actuación evaluativa referida a la información conseguida a partir de la cumplimentación de los cuestionarios. En primer lugar, nos interesa conocer la percepción social hacia la multiculturalidad que posee el alumnado, las familias y el profesorado. En segundo lugar, nos aproximamos a conocer la percepción que estos mismos agentes educativos observan hacia las minorías culturales presentes en el centro educativo. En tercer lugar, la evaluación de diagnóstico nos posibilita conocer el compromiso educativo con la educación intercultural que manifiesta el alumnado, las familias y el profesorado. Y finalmente, en cuarto lugar, el ámbito evaluativo se centra en identificar el nivel de implicación que experimentan el alumnado y las familias ante el encuentro intercultural. Toda la información obtenida para llevar a cabo esta evaluación de diagnóstico queda recogida desde el Anexo 40 al 381).

Asimismo, en relación a los resultados obtenidos del grupo de discusión constituido por profesorado en activo de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nuestra acción evaluativa se orienta, en primer lugar, a descubrir la contribución del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al desarrollo de la competencia intercultural, por su enfoque eminentemente social. En segundo lugar, nos interesa conocer el tratamiento que se le otorga a la educación intercultural desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En tercer lugar, la identificación de las prácticas interculturales de los docentes participantes. En cuarto lugar, detectar los problemas que presenta el alumnado culturalmente minoritario en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En quinto lugar, descubrir si los docentes consideran conveniente y necesario una formación específica en educación intercultural. Y finalmente, en sexto lugar, conocer el grado de implicación que manifiestan las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os.

8.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)

Para acometer el análisis e interpretación de los resultados obtenidos correspondiente al objetivo específico 1.1. **Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado)** nos valem de la Tabla 39, ya recogida en el capítulo sexto, que dota de información acerca del ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, así como, los criterios de evaluación contemplados con sus indicadores asociados.

Tabla 39. *Relación entre el objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.1. OBTENER EVIDENCIA DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL HACIA LA MULTICULTURALIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO)	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: percepción social hacia la multiculturalidad
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Valorar la diversidad cultural en la sociedad. 2. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural. 3. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales. 4. Determinar la percepción del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural. 5. Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad.	1. Percepción de la diversidad cultural en la sociedad (alumnado, familias, profesorado). 2. Las familias ante el encuentro intercultural (alumnado). 3. Disposición del contexto residencial ante las minorías culturales (alumnado). 4. Percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural (alumnado). 5. Estereotipos de la diversidad cultural (alumnado, familias).

Tal y como se ha observado en la tabla anterior, para ofrecer respuesta a este objetivo operativo, se han establecido cinco criterios de evaluación con sus correspondientes indicadores, que trataremos de analizar e interpretar a continuación.

Finalmente, habida cuenta de la notable riqueza de datos facilitada por los numerosos participantes de los cuestionarios, ha sido preciso acometer una doble estructura para efectuar el análisis e interpretación de los resultados. Por un lado, se ofrece información descriptiva de cada una de las cuestiones que integran las diferentes variables establecidas, seguidamente, se plantean las hipótesis y las respuestas conseguidas, y para concluir, se realiza un cuadro comparativo resumen, donde se exponen las fortalezas y debilidades detectadas en la evaluación de diagnóstico. En este sentido, cabe señalar que para la especificación de las categorías profesionales de los participantes (familias) véase Anexo 388.

8.1.1. Valorar la diversidad cultural en la sociedad

Para proceder a obtener evidencia empírica de esta dimensión, se ha recabado información entre el alumnado, las familias y el profesorado del IES Poeta Sánchez Bautista. En primer lugar, se expone el análisis e interpretación correspondiente al alumnado, seguidamente, aquel relacionado con las familias, para concluir con los datos del profesorado.

8.1.1.1. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según el alumnado

Esta variable consta de cuatro cuestiones que permiten recoger información en relación a la concepción de cultura y en su variante identificada con rasgos físicos. Los datos obtenidos se recolectan a través de las siguientes preguntas: a) ante la cuestión de si cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada los datos arrojan unos resultados del 48.3% que expresan un mayor grado de acuerdo frente al 51.7% que se muestra en desacuerdo ($\bar{X}=2.49, \sigma=.965, ME=2$); b) al plantear si tendría que haber un idioma único y una sola cultura un 33% está de acuerdo frente a un 67% que se muestran contrarios, lo que evidencia que se aprecia la riqueza cultural e idiomática presente en nuestras sociedades ($\bar{X}=2.05, \sigma=1.169, ME=2$); c) al considerar si todas las culturas reciben influencias de otras un 76.2% está de acuerdo frente a un mayoritario 76.2% que no percibe que las culturas aúnen diferentes influencias, se defiende la idea que las culturas son estáticas aunque son minoritarios ($\bar{X}=2.99, \sigma=.815, ME=3$); y finalmente, d) ante la cuestión de si de haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, el 40.5% está de acuerdo con esta premisa frente a un 59.5% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.25, \sigma=1.130, ME=2$).

Seguidamente, damos respuesta a las hipótesis que se plantean para esta variable.

Hipótesis 1. Se descubren contrastes entre el género y la opinión del alumnado acerca de las minorías culturales presentes en la sociedad.

La prueba de U de Mann-Whitney ilustra que se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre el género y la opinión del alumnado acerca de las minorías culturales presentes en la sociedad en dos de las cuatro cuestiones que integran esta variable. Nos referimos al formular si tendría que haber un idioma único y una sola

cultura ($U=22484.500$, $W=47237.500$, $Z=-2.644$, $p<.008$) destacando los chicos ($RP=243$) frente a las chicas ($RP=212$). Igualmente, se aprecian diferencias estadísticamente significativas al valorar que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos ($U=20577,500$, $W=48072,500$, $Z=-3,989$, $p<.000$) sobresaliendo las chicas ($RP=252$) frente a los chicos ($RP=205$).

En las siguientes dos cuestiones no se perciben diferencias estadísticamente significativas por lo que los datos se describen de forma descriptiva. Así, al respaldar que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada, obtiene una mayor valoración el colectivo de los chicos ($RP=228$) frente a las chicas, aunque con escasas diferencias ($RP=228$). Finalmente, al valorar si todas las culturas reciben influencias de otras, son las chicas quienes aprecian mayormente esta situación ($RP=232$) frente a los chicos ($RP=220$).

Los datos recogidos denotan que los chicos inciden mayormente en la defensa de una sociedad monocultural y eurocéntrica y las chicas en la consideración de que las culturas beben de otras, aunque están más interesadas en poder cambiar sus rasgos físicos por lo que destaca la importancia que tiene para ellas el aspecto estético.

Hipótesis 2. Se reconocen disparidades entre el curso y la opinión del alumnado ante las minorías culturales existentes en la sociedad.

Al establecer esta hipótesis, la prueba de Kruskal-Wallis revela que las diferencias entre el curso y la opinión del alumnado ante las minorías culturales existentes en la sociedad responden a una significación estadística en tres de las cuatro cuestiones que conforman la variable. En concreto, al plantear si la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada ($Chi\ cuadrado=18.793$, $gl=4$, $p<.001$) donde destacan FB ($RP=353$), seguido de 2.º ESO ($RP=247$) mientras que 1.º, 3.º y 4.º ESO muestran sus críticas ($RP=223$, $RP=206$ y $RP=204$ en los tres casos). Asimismo, al estimar que tendría que haber un idioma único y una sola cultura ($Chi\ cuadrado=43.842$, $gl=4$, $p<.000$) predominando FB ($RP=329$), 1.º y 2.º ESO ($RP=252$ y $RP=251$, respectivamente) mientras que 3.º y 4.º ESO tienen valoraciones inferiores ($RP=162$ y $RP=216$, respectivamente). De igual modo, al considerar que todas las culturas reciben influencias de otras ($Chi\ cuadrado=12.063$, $gl=4$, $p<.017$) sobresaliendo FB ($RP=271$), 3.º ESO ($RP=246$) y 1.º y 4.º ESO ($RP=234$ y $RP=230$, respectivamente) y finalmente, 2.º ESO ($RP=195$).

Para la cuestión referida a si de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, las diferencias no son estadísticamente significativas, aunque a nivel descriptivo prácticamente todos los cursos representados aprecian esta cuestión de forma similar, oscilando entre 1.º y 2.º ESO ($RP=233$ y $RP=229$) y FB ($RP=221$).

Consecuentemente, observamos que el alumnado perteneciente a la Formación Básica y a los primeros niveles de ESO se muestra más crítico con una sociedad multicultural mientras que conforme avanzamos en niveles académicos esta percepción se va mitigando. Igualmente, se evidencia un mayor rechazo a la aceptación de la apariencia física en los cursos inferiores.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la opinión del alumnado sobre presencia de minorías culturales en la sociedad.

Las desemejanzas obtenidas entre la nacionalidad y la opinión del alumnado sobre la presencia de minorías culturales en la sociedad, demuestra por la prueba de Kruskal-Wallis que son estadísticamente significativas en la cuestión referida a si la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada ($\chi^2=25.694$, $gl=11$, $p<.007$) predominando las nacionalidades, egipcia ($RP=412$), boliviana ($RP=303$) y ucraniana ($RP=287$) frente a las nacionalidades salvadoreña ($RP=38$) y marroquí ($RP=125$) mientras que el resto de nacionalidades figuran en posiciones intermedias.

Para las demás cuestiones referidas que conforman esta variable no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por lo que se procede a realizar un análisis descriptivo. Así, encontramos que al considerar que tendría que haber un idioma único y una sola cultura destacan las nacionalidades, italiana ($RP=310$) y colombiana, búlgara y ucraniana ($RP=259$, en todos los casos) frente a las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=106$, en todos los casos) quedando el resto de nacionalidades valoraciones intermedias. Al estimar si todas las culturas reciben influencias de otras, predominan las nacionalidades salvadoreñas y bolivianas ($RP=390$, respectivamente) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=65$, respectivamente) mientras que en el resto de las nacionalidades se observan valoraciones intermedias.

Finalmente, al proponer si de haber podido elegir su apariencia física, te hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, resaltan las nacionalidades, salvadoreña ($RP=412$) y egipcia y boliviana ($RP=320$, respectivamente) frente a las nacionalidades estadounidense ($RP=80$) y búlgara ($RP=148$) mientras que las demás nacionalidades poseen puntuaciones intermedias.

Hipótesis 4. Existen diferencias entre la nacionalidad de la madre y la opinión del alumnado en relación con las minorías culturales existentes en la sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que no registran contrastes estadísticamente significativos entre la nacionalidad de la madre y la opinión del alumnado acerca de las minorías culturales existentes en la sociedad. Si bien, el análisis descriptivo nos indica que al formular si la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada, predominan las nacionalidades egipcia y ucraniana ($RP=409$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=38$), quedando el resto de nacionalidades en posiciones intermedias. Al referirnos a valorar si tendría que haber un idioma único y una sola cultura, destacan las nacionalidades italiana y alemana ($RP=410$) frente a las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense ($RP=106$, en todos los casos), figurando el resto de nacionalidades en valoraciones intermedias. Al defender si todas las culturas reciben influencias de otras, predominan las nacionalidades cubana, salvadoreña, boliviana, italiana y brasileña ($RP=387$, en todos los casos) frente a las nacionalidades egipcia, búlgara y alemana ($RP=65$, en todos los casos), mientras que el resto de nacionalidades muestran valoraciones intermedias.

Por último, al plantear si de haber podido elegir su apariencia física, te hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, resaltan las nacionalidades argentina, egipcia y boliviana ($RP=317$, en todos los casos) frente a las nacionalidades cubana, italiana,

alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=79$) mientras que el resto de nacionalidades puntúan en valores intermedios.

Hipótesis 5. Se encuentran disparidades entre la nacionalidad del padre y la opinión del alumnado ante las minorías culturales existentes en la sociedad.

Esta hipótesis revela que tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad del padre y la opinión del alumnado ante las minorías culturales en la sociedad, en una de las cuestiones que integran esta variable. En concreto, al formular si la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada ($Chi\ cuadrado=25.187$, $gl=13$, $p<.022$) donde resaltan las nacionalidades egipcia, guatemalteca y ucraniana ($RP=410$, en todos los casos) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=38$) estando el resto de nacionalidades en valoraciones intermedias.

En el caso del resto de preguntas formuladas no se observan diferencias estadísticamente significativas, aunque de forma descriptiva constatamos que al formular si tendría que haber un idioma único y una sola cultura, sobresale la nacionalidad ucraniana ($RP=334$) frente a las nacionalidades egipcia, salvadoreña, estadounidense, francesa y luxemburguesa ($RP=106$, en todos los casos), mientras que figuran el resto de nacionalidades en posiciones intermedias.

Al considerar que todas las culturas reciben influencias de otras, destacan las nacionalidades, salvadoreña ($RP=388$) y cubana ($RP=331$) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=65$, respectivamente).

Por último, al sostener si de haber podido elegir su apariencia física, te hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, sobresalen las nacionalidades, salvadoreña ($RP=410$) y egipcia ($RP=318$) frente a las nacionalidades cubana, guatemalteca, estadounidense y luxemburguesa ($RP=79$, en todos los casos), mientras que el resto de nacionalidades se sitúan en valoraciones intermedias.

8.1.1.2. A modo de conclusión

Para finalizar el análisis del **alumnado**, se detalla en la siguiente tabla las fortalezas, las debilidades detectadas en el alumnado y su significación estadística en la variable la valoración de las minorías culturales en la sociedad (véase Tabla 144).

Tabla 144. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar las minorías culturales en la sociedad integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 3	Valorar las minorías culturales en la sociedad
Fortalezas	Las chicas afirman que todas las culturas reciben influencias de otras y están en desacuerdo con la posibilidad de que tendría que haber un idioma único y una sola cultura; la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada. Los chicos muestran su desacuerdo de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos. El alumnado de los cursos 3.º y 4.º ESO muestra su desacuerdo al valorar que tendría que haber un idioma único y una sola cultura; la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada, apoyan que todas las culturas reciben influencias de otras, mientras que están más de acuerdo con su apariencia física. El alumnado de nacionalidad salvadoreña y marroquí es reticente al valorar que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada. Las nacionalidades del alumnado que rechaza que tendría que haber un idioma único y una sola cultura son egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que afirma que todas las culturas reciben influencias de otras son la salvadoreña y boliviana. Las nacionalidades más críticas al plantear que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, se identifican con la estadounidense y búlgara. La nacionalidad de la madre que más denuncia que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada es la salvadoreña. Las nacionalidades de la madre que critican que tendría que haber un idioma único y una sola cultura son egipcia, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que apoyan que todas las culturas reciben influencias de otras son cubana, salvadoreña, boliviana, italiana y brasileña. Las nacionalidades de la madre que muestran su desacuerdo al determinar que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, son la cubana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense. La nacionalidad del padre que denuncia que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada es la salvadoreña. Las nacionalidades del padre que muestran su disconformidad con valorar que tendría que haber un idioma único y una sola cultura son egipcia, salvadoreña, estadounidense, francesa y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que afirman que todas

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 3	Valorar las minorías culturales en la sociedad
	las culturas reciben influencias de otras son salvadoreña y cubana. Las nacionalidades del padre que mantiene que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, destacan cubana, guatemalteca, estadounidense y luxemburguesa.
Debilidades	Los chicos muestran su acuerdo con el hecho de que tendría que haber un idioma único y una sola cultura; la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada. Y son más reticentes a admitir que todas las culturas reciben influencias de otras. Las chicas admiten que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos. El alumnado de los cursos 1.º, 2.º ESO y FB afirma que tendría que haber un idioma único y una sola cultura; la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada. Son más reticentes a admitir que todas las culturas reciben influencias de otras, mientras que están menos de acuerdo con su apariencia física. Las nacionalidades del alumnado que afirman que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada, son, la egipcia, boliviana y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que afirman que tendría que haber un idioma único y una sola cultura son italiana, colombiana, búlgara y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que afirman que todas las culturas reciben influencias de otras son egipcia y búlgara. Las nacionalidades que afirman que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos se identifican con salvadoreña, egipcia y boliviana. Las nacionalidades de la madre que sostienen que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada son egipcia y ucraniana. Las nacionalidades de la madre que reclaman que tendría que haber un idioma único y una sola cultura son italiana y alemana. Las nacionalidades de la madre que denuncian que todas las culturas reciben influencias de otras son egipcia, búlgara y alemana. Las nacionalidades de la madre que mantienen que de haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, son argentina, egipcia y boliviana. Las nacionalidades del padre que afirman que la cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada son egipcia, guatemalteca y ucraniana. La nacionalidad del padre que mantiene que tendría que haber un idioma único y una sola cultura es la ucraniana. Las nacionalidades del padre que denuncian que todas las culturas reciben influencias de otras son egipcia y búlgara. Las nacionalidades del padre que mantiene que de haber podido elegir su

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 3	Valorar las minorías culturales en la sociedad
	apariciencia física, te hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos, sobresalen salvadoreña y egipcia.
Significación estadística	Tendría que haber un idioma único y una sola cultura (género, curso) De haber podido elegir su apariencia física, le hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos (género) La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada (curso, nacionalidad alumnado, nacionalidad del padre) Todas las culturas reciben influencias de otras (curso)

8.1.1.3. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según las familias

El objetivo de esta variable es obtener información de las familias acerca de la diversidad cultural en nuestra sociedad. Para su consecución se han planteado cuatro cuestiones cuyos resultados confirman que ante la cuestión de si donde viven existe discriminación, el 55.6% manifiesta su conformidad frente al 44.4% que rechaza ($\bar{X}=2.20, \sigma=1.254, ME=2$). El 36.5% afirma que donde vive se discrimina a la gente de otros países, mientras que el 63.5% muestra su disconformidad con esta situación ($\bar{X}=1.59, \sigma=.918, ME=1$). En esta línea, el 33.7% afirma que donde vive se discrimina a la gente por tener menos dinero frente al 66.7% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=1.56, \sigma=.921, ME=1$). Cifras similares las observamos al considera si donde viven se discrimina a la gente según el color de la piel, donde el 32.9% muestra su conformidad frente al 67.9% que rechaza esta afirmación ($\bar{X}=1.53, \sigma=.877, ME=1$).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre el parentesco de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no se perciben contrastes estadísticamente significativos entre el parentesco de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad, hecho que justifica un análisis de tipo descriptivo. De tal forma que, al plantear si donde viven se aprecia discriminación hacia la gente de otros países, destaca el tutor/a ($RP=100$), seguido del padre ($RP=93$), ambos cónyuges ($RP=89$) y madre ($RP=86$). Al afirmar que donde viven se discrimina a la gente por el color de la piel, predomina el padre ($RP=90$), seguido de ambos cónyuges ($RP=83$), madre ($RP=80$) y tutor/a ($RP=74$). Al mantener que donde viven se discrimina a la gente por tener menos dinero, sobresale el padre ($RP=88$), seguido de ambos cónyuges y madre ($RP=84$) y tutor/a ($RP=80$). Finalmente, al formular si donde vive no existe discriminación, predominan ambos cónyuges ($RP=104$), seguido de tutor/a ($RP=102$), madre ($RP=94$) y padre ($RP=89$).

Estos datos atestiguan que ambos cónyuges niegan la existencia de discriminación donde viven, mientras que son los padres los que significan que en su lugar de residencia perciben discriminación por el color de la piel y por poseer menos dinero. Finalmente, la

figura del tutor/a resalta que en su lugar de residencia se discrimina a la gente de otras nacionalidades.

Hipótesis 2. Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad de la madre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Las disimilitudes entre la edad de la madre y la estimación hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad, una vez efectuadas la prueba de Kruskal-Wallis, no son estadísticamente significativas, situación que orienta el análisis de forma descriptiva. De modo que destaca el grupo de hasta 30 años ($RP=119$) al aceptar que donde viven se discrimina a la gente de otros países, frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=65$), quedando en situación intermedia los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=73$, respectivamente). Al sostener que donde viven se discrimina a la gente por el color de la piel, sobresale el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años ($RP=72$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=47$), situándose el resto de grupos en valores medios: entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=69$ y $RP=67$, respectivamente). Al admitir que donde viven se discrimina a la gente por tener menos dinero, se significa el grupo entre 51 y 60 años ($RP=85$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=67$) mientras que hasta 30 años y entre 31 y 40 años ($RP=76$ y $RP=72$, respectivamente). Finalmente, al mantener que donde viven no existen discriminación, sobresale el grupo entre 41 y 50 años ($RP=79$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=50$) situándose en valoraciones medias el grupo entre 31 y 40 años ($RP=79$) y hasta 30 años ($RP=57$). Estos datos confirman que existe disparidad de puntos de vista ante las cuestiones planteadas, de modo que no perciben discriminación en su lugar de residencia el colectivo entre 41 y 50 años. El grupo de edad más joven (hasta 30 años) aprecia que en su lugar de residencia se viven situaciones de discriminación hacia las personas de otras nacionalidades. Por último, el grupo entre 51 y 60 años destaca al percatarse en la sociedad existe discriminación por el color de piel y por tener menos dinero.

Hipótesis 3. Se constatan disparidades significativas entre la edad del padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Las desemejanzas entre la edad del padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad no se atienen a parámetros de significación estadística alguna, como verifica la prueba de Kruskal-Wallis, es por lo que el análisis se aviene a criterios descriptivos. De tal forma, al plantear si en el lugar de residencia existe discriminación hacia la gente de otros países, destaca el grupo de mayor edad, 61 años en adelante ($RP=82$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=48$), alcanzando valores medios los grupos entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=52$ y $RP=50$). Al advertir que donde viven se aprecia discriminación por el color de la piel, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=87$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=45$), quedando en posiciones intermedias los 61 años en adelante ($RP=60$), entre 51 y 60 años ($RP=52$) y entre 41 y 50 años ($RP=48$). Al mantener que donde viven se discrimina a la gente que tiene menos dinero, sobresale el grupo hasta 30 años ($RP=88$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=47$), quedando en valores medios los grupos de 61 años en adelante ($RP=74$), entre 41 y 50 años ($RP=49$) y entre 31 y 40 años ($RP=48$). Por último, el grupo que no percibe de forma notable la discriminación en su entorno más próximo, se identifica con el más joven, hasta 30 años ($RP=88$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=43$), quedando

los grupos restantes en valores medios: entre 31 y 40 años ($RP=60$), entre 41 y 50 años ($RP=53$), entre 51 y 60 años ($RP=45$).

Este análisis confirma que el grupo de edad más joven representado no aprecia abiertamente la discriminación en su entorno residencial, aunque este mismo grupo estima que en la sociedad se discrimina a las personas por el color de la piel y porque tengan menos dinero. Además, el grupo de edad más avanzada, 61 años en adelante, considera que en su lugar de residencia se discrimina a las personas de otras nacionalidades.

Hipótesis 4. Se evidencian desemejanzas significativas entre el nivel de estudios de la madre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Las diferencias entre el nivel de estudios de la madre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad no registran contrastes estadísticamente significativos como confirma la prueba de Kruskal-Wallis, por lo que el análisis de la información se realiza de forma descriptiva. A saber, al formular si existe discriminación en su lugar de residencia hacia las personas de otros países, destaca el colectivo sin estudios ($RP=112$) frente al grupo con FP ($RP=42$), situándose el grupo con estudios de ESO/EGB ($RP=65$), con Bachillerato y con Primaria ($RP=63$ y $RP=62$) en valores medios. Al considerar que donde viven se discrimina a las personas por el color de piel, sobresale el grupo con estudios de Primaria ($RP=67$) frente al grupo sin estudios ($RP=42$), mientras los grupos restantes manifiestan puntuaciones medias: con ESO/EGB y Bachillerato ($RP=57$, respectivamente) y con FP ($RP=50$). Al mantener que donde viven se discrimina a las personas que tienen menos dinero, sobresale el grupo con estudios de Primaria ($RP=72$) frente al grupo sin estudios ($RP=41$), quedando los grupos con Bachillerato ($RP=63$) y con ESO/EGB ($RP=55$) y con FP ($RP=52$) en valores medios. Finalmente, al afirmar que en lugar de residencia no existe discriminación alguna, predomina el grupo de Primaria ($RP=72$) frente al grupo sin estudios ($RP=30$), situándose el resto en valores medios: con FP y Bachillerato ($RP=68$) y ESO/EGB ($RP=63$).

Esta descripción de los datos nos permite observar que el colectivo con estudios de Primaria significa que en su lugar de residencia no se percibe discriminación, aunque advierte que existe discriminación debido al color de la piel y por tener menos dinero. Mientras que el grupo sin estudios repara mayormente en el hecho de que en su entorno residencial existe discriminación hacia las personas de otras nacionalidades.

Hipótesis 5. Se observan diferencias significativas entre el nivel de estudios del padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias entre el nivel de estudios del padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad no se ajustan a significación estadística alguna, hecho que nos mueve a realizar un estudio descriptivo con la información obtenida. De modo que al sugerir si perciben discriminación en su entorno próximo hacia las personas de otras nacionalidades, destaca el grupo con estudios de Primaria ($RP=63$) frente a los grupos con formación en Bachillerato y FP ($RP=48$, respectivamente), mientras que el grupo sin estudios y con ESO/EGB ($RP=56$ y $RP=55$) quedan en valores intermedios. Al afirmar que donde viven se discrimina a las personas por el color de su piel, predomina el grupo con estudios de

Primaria ($RP=58$) frente al grupo con formación en Bachillerato ($RP=46$), quedando el grupo sin estudios ($RP=56$), con ESO/EGB ($RP=51$) y con FP ($RP=49$) en valores medios. Al mantener que en su lugar de residencia se discrimina a las personas que tienen menos dinero, se significa el grupo sin estudios ($RP=64$) frente al grupo con Bachillerato ($RP=46$), mientras que los grupos restantes se posicionan de valoraciones intermedias: con Primaria ($RP=59$), con FP ($RP=54$) y con ESO/EGB ($RP=52$). Al considerar que no existe discriminación alguna en su lugar de residencia, predomina el grupo con FP ($RP=71$) frente al grupo sin estudios ($RP=44$), quedando en valores medios los grupos con Bachillerato ($RP=63$), con Primaria ($RP=57$) y con ESO/EGB ($RP=52$).

Estos datos confirman que el grupo que no observa discriminación en su entorno se identifica con aquel que posee estudios de FP. Mientras que el colectivo con estudios de Primaria aprecia que existe discriminación en su entorno residencial hacia las personas de otras nacionalidades y con distinto color de piel. Finalmente, el grupo sin estudios advierte que en su lugar de residencia existe discriminación hacia las personas que poseen una situación económica de desventaja.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que, en uno de los ítems que integran esta variable, se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral de la madre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad. De forma concreta nos referimos, ante la cuestión que plantea si existen discriminación en su lugar de residencia por el color de la piel ($Chi\ cuadrado=11,384$, $gl=5$, $p<.044$) destacando los pequeños propietarios y autónomos ($RP=98$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=61$), quedando en posiciones medias la clase subalterna de servicio ($RP=87$), los obreros ($RP=72$), obreros cualificados ($RP=65$) e inactivos ($RP=62$).

Para el resto de cuestiones se plantea un análisis descriptivo, así pues, al sugerir si existe discriminación en su lugar de residencia hacia las personas de otras nacionalidades, predomina en los pequeños propietarios y autónomos ($RP=104$) frente a los trabajadores administrativos y los inactivos ($RP=70$, respectivamente), situándose en valores medios la clase subalterna de servicio ($RP=84$) y los obreros cualificados y los obreros ($RP=76$, respectivamente). Al afirmar que si donde viven se discrimina a las personas que tienen menos dinero, sobresalen los pequeños propietarios y autónomos ($RP=91$) frente a los obreros cualificados ($RP=66$), quedando en valores medios: la clase subalterna de servicio ($RP=85$), obreros ($RP=74$), inactivos y trabajadores administrativos ($RP=68$ y $RP=67$, respectivamente). Finalmente, al mantener que en su lugar de residencia no existe discriminación, se significa la clase subalterna de servicio ($RP=92$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=65$), posicionándose con valores medios los obreros cualificados ($RP=89$), trabajadores administrativos ($RP=83$), obreros ($RP=80$) e inactivos ($RP=67$).

Estos datos confirman que la mayor sensibilización hacia la discriminación en sus lugares de residencia se atribuye al colectivo de pequeños propietarios y autónomos, al considerar que en su entorno residencial se observa discriminación hacia las personas de otras nacionalidades, por el color de la piel y por tener menos dinero. Mientras que el

grupo perteneciente a la clase subalterna de servicio destaca por considerar que donde vive no aprecia ninguna discriminación.

Hipótesis 7. Se experimentan disimilitudes entre la ocupación laboral del padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Las desemejanzas entre la ocupación laboral de padre y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad no resulta estadísticamente significativa, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis. Esta circunstancia propicia que el análisis se realice desde la óptica descriptiva. De modo que al sugerir si donde residen existe discriminación a la gente de otros países, destaca la clase alta de servicio ($RP=86$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=58$), alcanzando el resto de categorías representadas en valoraciones medias: los pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$), obreros e inactivos ($RP=75$ y $RP=74$, respectivamente), obreros cualificados y clase subalterna de servicio ($RP=72$ y $RP=69$, respectivamente) y técnicos supervisores ($RP=63$). Al afirmar que en su lugar de residencia se discrimina a las personas por el color de la piel, predomina la clase alta de servicio ($RP=122$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=58$), situándose el resto en posiciones intermedias: la clase subalterna de servicio y pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$ y $RP=71$, respectivamente), obreros e inactivos ($RP=69$ y $RP=68$), obreros cualificados ($RP=67$) y técnicos supervisores ($RP=60$). Al afirmar que en su lugar de residencia se discrimina a las personas por tener menos dinero, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=90$) frente a la clase alta de servicio ($RP=47$), alcanzando valores medios: los obreros cualificados y técnicos supervisores ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente), inactivos ($RP=68$), pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=67$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=60$). Finalmente, al apoyar que donde viven no existe discriminación, destacan los técnicos supervisores ($RP=94$) frente a la clase alta de servicio ($RP=67$), posicionándose en valores medios: los obreros ($RP=81$), trabajadores administrativos y pequeños propietarios y autónomos ($RP=76$, respectivamente), inactivos ($RP=74$) y clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=72$, respectivamente).

Estos datos muestran que el colectivo perteneciente a la clase alta de servicio evidencia que en su lugar de residencia se discrimina a las personas de otras nacionalidades y por el color de piel. Mientras que la clase subalterna de servicio repara fundamentalmente, que en su entorno residencial la gente que posee menos recursos económicos es objeto de discriminación. Finalmente, el grupo de técnicos supervisores niegan que en su lugar de residencia exista discriminación.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

Las disimilitudes entre la religión de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad es estadísticamente significativa, una vez efectuada la prueba de *U* Mann-Whitney en dos de las cuestiones que se plantean en esta variable. En concreto, al enunciar si en el lugar de residencia se discrimina a las personas de otros países ($U=48,000$, $W=4234,000$, $Z=-2,161$, $p<.031$) destacando el colectivo musulmán ($RP=77$) frente al católico ($RP=46$). Al afirmar que en su lugar de residencia no existe discriminación ($U=49,500$, $W=55,500$, $W=-2,025$, $p<0.43$), predominando el grupo de católicos ($RP=50$) frente al musulmán ($RP=18$). Las

restantes dos cuestiones quedan analizadas de manera descriptiva, por lo que, al considerar si en su lugar de residencia se discrimina a las personas por el color de su piel, sobresale el grupo musulmán ($RP=64$) frente al católico ($RP=44$). Finalmente, al sostener que donde viven se discrimina a las personas de menos recursos económicos, se distingue el grupo musulmán ($RP=63$) frente al grupo católico ($RP=45$).

Este análisis certifica que el colectivo musulmán, grupo minoritario en España, afirma con mayor contundencia que en su entorno residencial se aprecia discriminación hacia las personas de otras nacionalidades, de otro color de piel y con menos recursos económicos. Mientras en colectivo católico destaca por negar la existencia de situaciones discriminatorias en su lugar de residencia.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad.

La prueba de *U* Mann-Whitney demuestra que no se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de hijo/a de los participantes y la estimación que manifiestan hacia la diversidad cultural en nuestra sociedad. Consecuentemente a nivel descriptivo encontramos que al plantear si donde viven se discrimina a las personas de otros países, destaca cuando se trata de hijos ($RP=89$) frente a las hijas ($RP=86$). Al considerar que en su entorno residencial se discrimina a las personas por su color de piel, sobresale al tratarse de hijos ($RP=85$) frente a las hijas ($RP=80$). Al admitir que en su lugar de residencia se discrimina a las personas que tienen menos dinero, se significa cuando se trata de hijos ($RP=89$) frente a las hijas ($RP=80$). Finalmente, al defender que donde viven no se aprecia discriminación, sobresale cuando se trata de hijas ($RP=95$) frente a los hijos ($RP=90$). Estos datos muestran que cuando las familias tienen predominantemente hijos se muestran más sensibles a observar la discriminación en su entorno, hacia las personas de otras nacionalidades, de distinto color de piel y con menos recursos económicos. Mientras que, al tener mayormente hijas, se niega la existencia de discriminación en su entorno más próximo.

8.1.1.4. A modo de conclusión

En la Tabla 145 se detallan de forma sintetizada las fortalezas y debilidades descubiertas en las familias en relación a la variable de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad, así como su significación estadística:

Tabla 145. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 7	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
Fortalezas	Los padres que significan que en su lugar de residencia perciben discriminación por el color de la piel y por poseer menos dinero. Y la figura del tutor/a resalta que en su lugar de residencia se discrimina a la gente de otras nacionalidades.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 7	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
	El grupo de madres de edad más joven, hasta 30 años, aprecia que en su lugar de residencia se viven situaciones de discriminación hacia las personas de otras nacionalidades. Y el grupo entre 51 y 60 años destaca al percatarse en la sociedad existe discriminación por el color de piel y por tener menos dinero. El grupo de padres de hasta 30 años estima que en la sociedad se discrimina a las personas por el color de la piel y porque tengan menos dinero. Además, el grupo de edad más avanzada, 61 años en adelante, considera que en su lugar de residencia se discrimina a las personas de otras nacionalidades. El colectivo de madres con Primaria advierte que existe discriminación debido al color de la piel y por tener menos dinero. Mientras que el grupo sin estudios repara mayormente en el hecho de que en su entorno residencial existe discriminación hacia las personas de otras nacionalidades. El grupo de padres con Primaria aprecia que existe discriminación en su entorno residencial hacia las personas de otras nacionalidades y con distinto color de piel. Y el grupo sin estudios advierte que en su lugar de residencia existe discriminación hacia las personas que poseen una situación económica de desventaja. La mayor sensibilización hacia la discriminación en sus lugares de residencia se atribuye al colectivo de madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos, al considerar que en su entorno residencial se observa discriminación hacia las personas de otras nacionalidades, por el color de la piel y por tener menos dinero. El colectivo de padres perteneciente a la clase alta de servicio evidencia que en su lugar de residencia se discrimina a las personas de otras nacionalidades y por el color de piel. Mientras que la clase subalterna de servicio repara fundamentalmente, que en su entorno residencial la gente que posee menos recursos económicos es objeto de discriminación. El colectivo musulmán, grupo minoritario en España, afirma con mayor contundencia que en su entorno residencial se aprecia discriminación hacia las personas de otras nacionalidades, de otro color de piel y con menos recursos económicos. Cuando las familias tienen predominantemente hijos se muestran más sensibles a observar la discriminación en su entorno, hacia las personas de otras nacionalidades, de distinto color de piel y con menos recursos económicos.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 7	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
Debilidades	Ambos cónyuges niegan la existencia de discriminación donde viven. El grupo de madres entre 41 y 50 años no perciben discriminación en su lugar de residencia. El grupo de padres de hasta 30 años no aprecia abiertamente la discriminación en su entorno residencial. El colectivo de madres con Primaria significa que en su lugar de residencia no se percibe discriminación El grupo de padres que no observa discriminación en su entorno se identifica con aquel que posee estudios de FP. El grupo de madres perteneciente a la clase subalterna de servicio considera que donde vive no aprecia ninguna discriminación. El grupo de padres técnicos supervisores niega que en su lugar de residencia exista discriminación. El colectivo católico niega la existencia de situaciones discriminatorias en su lugar de residencia. Cuando las familias tienen hijas, se niega la existencia de discriminación en su entorno más próximo.
Significación estadística	En el lugar de residencia se discrimina a las personas por el color de la piel (ocupación laboral de la madre). En el lugar de residencia se discrimina a las personas de otros países (religión). En el lugar de residencia no existe discriminación (religión).

8.1.1.5. Análisis de la valoración de la diversidad cultural en la sociedad según el profesorado

Esta variable está conformada por siete ítems para cuyo análisis procedemos a reagruparlos en dos áreas temáticas, por un lado, aquellos que se identifican con el posicionamiento hacia la diversidad cultural que percibe el profesorado y, por otro, se

corresponde con la visión que poseen los docentes respecto a la situación que vive España ante la diversidad cultural de la sociedad.

En relación al primer ámbito establecido, mayoritariamente (98%) el profesorado percibe la diversidad cultural como una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada frente a un 2% que rechaza ($\bar{X}=3.57, \sigma=.728, ME=4$). Además, en su mayoría (66.7%) entiende la diversidad cultural como una dificultad que puede solucionarse con voluntad y comprensión, aunque un 33.3% muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.53, \sigma=1.217, ME=3$). Por último, muestran su desacuerdo abiertamente (73.9%), cuando se les pregunta si la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta, si bien, un 26.1% manifiesta su acuerdo en este extremo ($\bar{X}=1.30, \sigma=.553, ME=1$).

Si nos centramos en ámbito de la situación que se percibe en España respecto a la diversidad cultural observamos que de forma contundente (91.5%) el profesorado indica que, en España, por lo general, coexistimos, pero no convivimos con la diversidad cultural, por lo refleja claramente, que el profesorado distingue perfectamente entre una sociedad multicultural y una sociedad intercultural ($\bar{X}=2.79, \sigma=.832, ME=3$). No obstante, un 8.5% considera que esta situación no se plantea. En esta línea, un 85.7% del profesorado defiende que, por lo general, en España somos tolerantes con la población culturalmente minoritaria, si bien un 14.3% muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.35, \sigma=.779, ME=2$). Aunque, un 40% defiende que, en España, generalmente, ha empeorado la situación de orden público con el aumento de población culturalmente minoritaria frente a un 60% que no identifica a dicha población con problemas de convivencia ($\bar{X}=1.56, \sigma=.755, ME=1$). Finalmente, un 67.4% denuncia que, en España, por lo general, ha aumentado el racismo y la discriminación en los últimos años, aunque un 32.6% experimenta un rechazo a este supuesto ($\bar{X}=2.09, \sigma=.915, ME=2$).

Hipótesis 1. Se constatan disimilitudes entre el género y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

Los resultados obtenidos de la prueba de hipótesis *U* de Mann-Whitney demuestran que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre el género del profesorado y su valoración de la diversidad cultural en la sociedad. Aunque el análisis descriptivo revela que en la mayor parte de las cuestiones que conforman esta variable las mayores puntuaciones se registran entre los hombres. En concreto, en reconocer la diversidad como una dificultad que puede verse superada con la voluntad y comprensión de todos ($RP=26.68$) frente a las mujeres ($RP=20.06$); en defender que la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento dentro de una comunidad ($RP=25.50$) frente a las mujeres ($RP=21.96$); en apoyar que la diversidad cultural es una riqueza ($RP=26.98$) frente a las mujeres ($RP=25.13$); en sostener que en España, somos, generalmente, tolerantes con la diversidad cultural ($RP=28.59$) frente a las mujeres ($RP=21.83$) y finalmente, en considerar que en España, por lo general, coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural ($RP=27.28$) frente a las mujeres ($RP=21.57$). Estos datos revelan que el profesorado mantiene de apertura y aceptación, generalmente, hacia la diversidad cultural en la sociedad.

La excepción a estos datos las encontramos al plantear si consideran que el empeoramiento del orden público está relacionado con la presencia de grupos culturalmente diversos, destacan las mujeres ($RP=23.77$) frente a los hombres

($RP=21.95$). Igualmente, al advertir que en los últimos años se ha incrementado en España las situaciones racistas y discriminatorias ($RP=23.94$) frente a los hombres ($RP=22.93$) si bien los datos no son demasiado dispares entre ambos colectivos.

Hipótesis 2. Se evidencian diferencias entre la edad y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

Para constatar esta hipótesis se ha procedido a efectuar la prueba de Kruskal-Wallis cuyos resultados muestran que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y su valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

Sin embargo, un análisis descriptivo constata que el grupo hasta 30 años destaca al defender que la diversidad cultural es riqueza para todos ($RP=34$) frente a entre 31 y 40 años ($RP=19.75$) siendo los grupos entre 51 y 60 años ($RP=28.25$) y entre 41 y 50 años ($RP=27.28$) los que quedan en valoraciones intermedias. De igual forma es este grupo de hasta 30 años el que advierte con mayor ímpetu que en España el orden público ha empeorado con la llegada de colectivos culturalmente minoritarios ($RP=33$), seguido de entre 41 y 50 años ($RP=23.83$) y entre 51 y 60 años ($RP=23.38$) y por último, entre 31 y 40 años ($RP=19.50$). Asimismo, es de nuevo este grupo de hasta 30 años quien significa que el racismo y la discriminación ha aumentado en España en los últimos años ($RP=41.25$) frente al resto de grupos que obtiene valoraciones más próximas entre sí, a saber, entre 31 y 40 años ($RP=24.92$), entre 41 y 50 años ($RP=22.24$) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=20.89$).

Al plantear si consideran que la diversidad cultural puede limitar las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad, resalta el grupo de más edad (entre 51 y 60 años) por su mayor respaldo a esta tesis ($RP=29.72$) frente a hasta 30 años ($RP=17.50$), mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=23.50$) y entre 41 y 50 años ($RP=21.59$) se quedan en valores intermedios. Similar la situación la observamos cuando se les pregunta si creen que en España se coexiste más que se convive con otros grupos culturales, destacando de nuevo el grupo entre 51 y 60 años ($RP=28.72$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=20.50$) quedando los grupos hasta 30 años ($RP=27$) y entre 41 y 50 años ($RP=23.73$) en posiciones intermedias.

Por último, el grupo entre 31 y 40 años alcanza puntuaciones mayores al plantear si la diversidad cultural es una dificultad pero que puede superarse con la comprensión y voluntad de todos ($RP=29$), seguido de hasta 30 años ($RP=23.75$), entre 51 y 60 años ($RP=23.19$) y finalmente, entre 41 y 50 años ($RP=19.74$). De igual modo, se constata que es el grupo entre 31 y 40 años quien otorga las máximas puntuaciones al defender que, en España, por lo general somos tolerantes con la diversidad cultural ($RP=26.71$), seguido de entre 41 y 50 años ($RP=25.54$), entre 51 y 60 años ($RP=24.55$) y finalmente, hasta 30 años ($RP=10.75$).

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la experiencia docente y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis constatan que no se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y la valoración de

la diversidad cultural en la sociedad. No obstante, desde el punto de vista descriptivo, se aprecia que el grupo con más experiencia (más de 31 años) evidencia las mayores puntuaciones en relación a considerar que la diversidad cultural puede limitar las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes en una comunidad concreta ($RP=35.10$), seguido del grupo entre 12 y 20 años ($RP=24.83$), entre 6 y 11 años ($RP=22.50$), entre 21 y 30 años ($RP=20.44$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=17.50$). Destaca además al defender que con la llegada de colectivos culturalmente diversos a nuestra sociedad se han incrementado los problemas de orden público ($RP=28$), seguido de entre 21 y 30 años ($RP=24$), entre 1 y 5 años ($RP=23.50$), entre 6 y 11 años ($RP=22.50$) y finalmente, entre 12 y 20 años ($RP=20.25$). Igualmente, es el grupo de más de 31 años el que registra las mayores puntuaciones al constatar que en España coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural ($RP=30.30$) seguido del grupo entre 1 y 5 años ($RP=27$), entre 21 y 30 años ($RP=25.03$), entre 12 y 20 años ($RP=21.88$) y finalmente, entre 6 y 11 años ($RP=20.95$).

Por otra parte, el grupo con menor experiencia (entre 1 y 5 años) se revela como el que mayor puntuación arroja en relación a considerar que en España, generalmente, somos tolerantes con la diversidad cultural ($RP=27.50$), seguido de entre 21 y 30 años ($RP=26.61$), a escasa distancia queda el grupo entre 12 y 20 años ($RP=26.54$), más de 31 años ($RP=21.50$) y finalmente, entre 6 y 11 años ($RP=21.20$). Parecida situación la apreciamos el grupo entre 1 y 5 años con respecto a defender de forma contundente que en España, en los últimos años ha aumentado el racismo y la discriminación ($RP=41.25$) frente al resto de grupos cuyas valoraciones son menores y más próximas, así más de 31 años ($RP=25.40$), entre 12 y 20 años ($RP=23.71$), entre 6 y 11 años ($RP=22.50$) y entre 21 y 30 años ($RP=21.29$).

Al plantear la cuestión de si consideran que la diversidad cultural es una dificultad que puede superarse con el compromiso de todos, resalta el grupo entre 6 y 11 años ($RP=28.25$) frente al colectivo entre 21 y 30 años ($RP=19.81$) siendo los restantes grupos los que puntúan en valores intermedios, a saber, el grupo entre 1 y 5 años ($RP=23.75$), entre 12 y 20 años ($RP=23$) y más de 31 años ($RP=22.40$).

Por último, el grupo entre 21 y 30 años se significa al opinar que la diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada y fomentada por todos ($RP=29.80$) seguido a escasa distancia del grupo más de 31 años ($RP=29.40$), entre 12 y 20 años ($RP=24.71$), entre 1 y 5 años ($RP=22.50$) y finalmente, entre 6 y 11 años ($RP=19.20$).

Hipótesis 4. Existen contrastes entre la situación administrativa y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis define que las diferencias de los grupos establecidos para determinar la situación administrativa de los docentes y la valoración de la diversidad cultural no responde a ninguna significación estadística. No obstante, se pueden realizar las siguientes apreciaciones a nivel descriptivo:

1. El grupo constituido por el funcionariado en prácticas estima de forma contundente que la diversidad cultural puede ser una limitación para el entendimiento y para estrechar lazos comunes dentro de una comunidad ($RP=39.50$) seguido de catedráticos ($RP=28.50$), interinos ($RP=23$) y funcionariado de carrera ($RP=22.87$).

2. Existe una coincidencia en las mayores valoraciones entre el funcionariado en prácticas y los catedráticos al defender que en España se coexiste pero no se convive, generalmente, con colectivos culturalmente minoritarios ($RP=27$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.28$) y interinidad ($RP=21.63$). Situación similar la encontramos al valorar la diversidad cultural como una riqueza que debe ser fomentada y respetada por todos ($RP=34$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=26.68$) e interinidad ($RP=20.39$).
3. El grupo en situación de interinidad registra mayores valoraciones al entender que la diversidad cultural es una dificultad que puede superarse con la comprensión y voluntad de todos ($RP=33.07$), con escasa diferencia con los catedráticos ($RP=32.75$), seguido del funcionariado en prácticas ($RP=26$) y finalmente, funcionariado de carrera ($RP=20.34$). Similar situación la encontramos, al advertir que, de nuevo, el colectivo de interinos considera en mayor proporción que en España las situaciones discriminatoria y racistas han aumentado en los últimos años ($RP=24.31$), si bien el resto de colectivos representados no experimentan acusadas diferencias, en concreto, el funcionariado de carrera ($RP=23.40$) y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=22.50$ respectivamente).
4. El funcionariado de carrera destaca al admitir, que, por lo general, en España somos tolerantes con la diversidad cultural ($RP=26.07$); sin embargo, el funcionariado en prácticas y catedráticos resultan más críticos con este supuesto ($RP=17.50$ respectivamente) mientras que el colectivo de interinos queda en valores intermedios ($RP=23.11$).
5. Los datos más significativos al resaltar que la diversidad cultural ha incrementado los problemas de orden público se contemplan en el colectivo de catedráticos ($RP=28$), seguido de interinidad ($RP=23.38$), funcionariado de carrera ($RP=22.88$) y finalmente, es el funcionariado en prácticas el más crítico con este extremo ($RP=14$).

Hipótesis 5. Se manifiestan disimilitudes entre la formación académica y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad.

La verificación de la prueba de hipótesis U de Mann-Whitney permite formular que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica del profesorado y la valoración de la diversidad cultural en la sociedad. En concreto, al plantear si la diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada ($U=108.000$, $W=1054.000$, $Z=-2.030$, $P<.042$) en donde destaca el colectivo de profesorado con formación en máster ($RP=34$) frente al profesorado licenciado ($RP=24.51$). Para el resto de ítems que integran esta variable no se evidencia ninguna relación estadísticamente significativa en relación a la formación del profesorado. Si bien, se pueden realizar las siguientes apreciaciones:

1. El profesorado con formación en máster registra las mayores puntuaciones al defender que la diversidad cultural es una dificultad que puede superarse con la voluntad y comprensión de todos ($RP=23.75$) frente a los licenciados ($RP=22.84$). La constatación de que en los últimos años el racismo y la discriminación ha aumentado en España ($RP=24.63$), aunque los licenciados no experimentan amplias diferencias ($RP=23.36$). La evidencia de que coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural ($RP=28.94$) frente a los licenciados ($RP=22.99$).
2. Los docentes licenciados valoran mayormente que la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una

comunidad concreta ($RP=24.18$) frente a los que tienen un máster ($RP=20.25$). Situación similar la constatamos al ser nuevamente los licenciados los que muestran mayor respaldo en defender que en España somos, generalmente, tolerantes con la diversidad cultural ($RP=25.33$) frente a los que tienen un máster ($RP=23.31$) y finalmente, al considerar que con la llegada de colectivos culturalmente minoritarios se ha incrementado los problemas de orden público ($RP=23.66$) frente a los que tienen un máster ($RP=19.43$).

8.1.1.6. A modo de conclusión

En la Tabla 146 se realiza una síntesis de las fortalezas y debilidades encontradas en el análisis de la variable la valoración de la diversidad cultural en la sociedad al que se añade su significación estadística:

Tabla 146. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
Fortalezas	Los profesores admiten que la diversidad es una dificultad que puede verse superada con la voluntad y comprensión de todos, que además, es una riqueza, valorando que en España somos, generalmente, tolerantes con la diversidad cultural, aunque se muestra crítico al sostener que en España coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural. Los profesores y las profesoras observan que en los últimos años se ha incrementado en España las situaciones racistas y discriminatorias. El grupo hasta 30 años destaca al defender que la diversidad cultural es riqueza para todos, significa que el racismo y la discriminación ha aumentado en España en los últimos años. El colectivo entre 51 y 60 años creen que en España se coexiste más que se convive con otros grupos culturales. El grupo entre 31 y 40 años plantear si la diversidad cultural es una dificultad pero que puede superarse con la comprensión y voluntad de todos, que por lo general somos tolerantes con la diversidad cultural. El colectivo con más de 31 años de experiencia opina que en España coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural. El grupo entre 1 y 5 años de experiencia docente considera que en España, generalmente, somos tolerantes con la diversidad cultural, aunque en España ha aumentado el racismo y la discriminación. El grupo entre 6 y 11 años manifiesta que la diversidad cultural es una dificultad que puede superarse con el compromiso de todos. El grupo entre 21 y 30 años defiende que la diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada y fomentada por todos.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
	El funcionariado en prácticas y los catedráticos admiten que en España se coexiste, pero no se convive y valoran la diversidad cultural como una riqueza que debe ser fomentada y respetada por todos. El colectivo de interinos aprecia que la diversidad cultural es una dificultad que puede superarse con la comprensión y voluntad de todos, que en España las situaciones discriminatoria y racistas han aumentado en los últimos años. El funcionariado de carrera destaca al admitir que, por lo general, en España somos tolerantes con la diversidad cultural. El profesorado con formación en máster afirma que la diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada es, una dificultad que puede superarse con la voluntad y comprensión de todos, que en los últimos años, el racismo y la discriminación ha aumentado en España y que coexistimos más que convivimos con la diversidad cultural.
Debilidades	Los profesores consideran que la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento dentro de una comunidad. Las profesoras admiten que el empeoramiento del orden público está relacionado con la presencia de grupos culturalmente diversos. El colectivo hasta 30 años mantiene que en España el orden público ha empeorado con la llegada de colectivos culturalmente minoritarios. El grupo entre 51 y 60 años limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad. El colectivo con más de 31 años de experiencia aprecia que la diversidad cultural puede limitar las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes en una comunidad concreta, además que con la llegada de colectivos culturalmente diversos a nuestra sociedad se han incrementado los problemas de orden público. El funcionariado en prácticas estima que la diversidad cultural puede ser una limitación para el entendimiento y para estrechar lazos comunes dentro de una comunidad. El grupo de catedráticos advierte que la diversidad cultural ha incrementado los problemas de orden público. El profesorado licenciado admite que la diversidad cultural limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta y considera que con la llegada de colectivos culturalmente minoritarios se ha incrementado los problemas de orden público.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	Valorar la diversidad cultural en la sociedad
Significación estadística	La diversidad cultural es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada (formación académica).

8.1.2. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural

Para la consecución de esta variable se ha recabado información entre el alumnado del IES Poeta Sánchez Bautista y cuyos resultados presentamos a continuación.

8.1.2.1. Análisis de la perspectiva de las familias ante la diversidad cultural según el alumnado

La intención de conocer la opinión que poseen las familias, según el alumnado, de la diversidad cultural nos llevó a formular cuatro cuestiones cuyos resultados nos orientan a tal fin. Al plantear si consideran que, si a su familia le disgusta que lleve amigos a casa, el 88.8% manifiesta su rechazo ante esta afirmación, por lo que tan solo el 11.2% plantea esta posibilidad ($\bar{X} = 1.45, \sigma = .805, ME=1$). Ante la cuestión de si el alumnado considera que a su familia le parece bien llevar amistades a casa, pero solo si son españoles, los datos arrojan un elevado porcentaje que desestiman esta idea, en concreto un 74.4%, frente a un 25.6% que se muestra en desacuerdo ($\bar{X} = 1.79, \sigma = 1.029, ME=1$). Son cifras de aceptación elevadas, pero evidencian respecto a la cuestión anteriormente planteada un menor grado de acuerdo, por lo que se manifiesta cierto recelo, según el alumnado participante, de sus familias hacia las amistades interculturales. Igualmente, resulta muy significativo que destaquen el rechazo (68.8%) de su familia a aceptar llevar amigas/os gitanos a casa frente a un 31.2% que apuestan por no presentar inconveniente en este extremo ($\bar{X}=2, \sigma = 1.075, ME=2$). Los datos evidencian un elevado grado de prejuicio hacia la cultura gitana en el entorno familiar.

Por último, ante la cuestión de si el alumnado estima que su familia acepta llevar a sus amistades a casa, con independencia del lugar de procedencia, la valoración positiva se sitúa en el 65.1% frente a un 34.9%. Son cifras que evidencian una cierta tolerancia en este extremo, aunque no hay que olvidar que cerca del 40% lo considera un inconveniente ($\bar{X} = 2.91, \sigma = 1.043, ME=3$).

Hipótesis 1. Se descubren contrastes entre el género y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

Para abordar esta hipótesis se ha realizado la prueba de *U* de Mann-Whitney que advierte que no se registran contrastes estadísticamente significativos entre el género del alumnado y su opinión de las familias hacia la diversidad cultural. Aunque de forma descriptiva encontramos que en aquellos ítems identificados con un mayor rechazo hacia

el contacto intercultural en el ámbito familiar destacan los chicos frente a las chicas. En concreto, al plantear si a su familia no le gusta que lleve amigos a mi casa ($RP=233$) frente a las chicas ($RP=222$). Al igual al formular si su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as ($RP=234$) frente a las chicas ($RP=217$). Por el contrario, en las cuestiones que implican una valoración mayor de las amistades interculturales destacan el colectivo de chicas, ilustrado al considerar si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa ($RP=236$) frente a los chicos ($RP=219$). Igualmente, al admitir que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean ($RP=236$) frente a los chicos ($RP=220$).

Hipótesis 2. Se reconocen disparidades entre el curso y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

La prueba de Kruskal-Wallis contempla diferencias estadísticamente significativas entre el curso del alumnado y su opinión de las familias hacia la diversidad cultural. Verificadas en dos de las cuatro cuestiones que integran esta variable, criterio. Nos referimos al sostener que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as ($Chi\ cuadrado=9.409$, $gl=4$, $p<.052$) destacando los cursos de 1.º y 2.º de ESO ($RP=241$ y $RP=235$), seguido con escasa diferencia entre sí, 3.º ESO y FB ($RP=222$ y $RP=221$) y finalmente, 4.º ESO ($RP=194$). De igual modo, se experimentan contrastes estadísticamente significativos ante la cuestión de si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa ($Chi\ cuadrado=9.956$, $gl=4$, $.041$) donde resalta FB ($RP=272$) frente a 1.º ESO ($RP=203$), quedando el resto de cursos en posiciones intermedias, 2.º ESO ($RP=239$), 3.º ESO ($RP=232$) y 4.º ESO ($RP=244$).

Las otras dos cuestiones que integran esta variable no experimentan ningún contraste estadísticamente significativo, si bien a nivel descriptivo se observa que al plantear si a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, sobresalen 1.º ESO y FB ($RP=236$ y $RP=235$, respectivamente) frente a 4.º ESO ($RP=219$) mientras que 2.º ESO y 3.º ESO se sitúan en valoraciones intermedias ($RP=231$ y $RP=220$). Finalmente, al sostener si a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean, respaldan mayormente esta afirmación FB ($RP=253$) frente a 1.º ESO ($RP=216$) mientras que 2.º, 3.º y 4.º ESO quedan en posiciones intermedias ($RP=234$, $RP=225$ y $RP=241$, para los tres casos).

De los datos expuestos cabe interpretar que en los cursos menores existe por parte de las familias, según el alumnado, un mayor rechazo a las amistades interculturales en el contexto familiar mientras que los cursos más elevados (3.º y 4.º ESO) junto con FB la disposición hacia las amistades interculturales es mayor.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

Se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural como bien constata la prueba de Kruskal-Wallis. En concreto, al sostener que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa pero sólo si son españoles/as ($Chi\ cuadrado=21,386$, $gl=11$, $p<.030$), predominando las nacionalidades egipcia ($RP=373$), ucraniana

($RP=284$) y búlgara ($RP=249$) seguido de española ($RP=233$), ecuatoriana ($RP=200$), marroquí ($RP=162$) y colombiana ($RP=143$), mientras que el resto de nacionalidades latinoamericanas, italiana, rumana y estadounidense resultan ser más críticos con esta afirmación ($RP=126$ en todos los casos).

Igualmente, se registran contrastes estadísticamente significativos al formular si a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean ($\chi^2=26.823$, $gl=11$, $p<.005$) resaltando las mismas nacionalidades que han predominado anteriormente en posiciones más bajas: latinoamericana, italiana, estadounidense ($RP=370$), con la excepción de incorporar a este grupo egipcia y búlgara con la misma valoración. Mientras que se muestran más críticos ucranianos ($RP=184$), rumanos ($RP=199$), italianos ($RP=222$) y españoles ($RP=219$), quedando en posiciones intermedias ecuatoriana ($RP=288$) y marroquí ($RP=283$).

El resto de cuestiones propuestas son sometidas a un análisis descriptivo puesto que no se registran diferencias estadísticamente significativas. Tales como considerar que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, donde resalta la nacionalidad rumana ($RP=392$), egipcia ($RP=363$) e italiana ($RP=334$) frente a las nacionalidades búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=160$, en todos los casos). Mientras que ecuatoriana ($RP=255$), marroquí ($RP=242$), española ($RP=226$) y colombiana ($RP=221$) quedan en valoraciones intermedias. Por último, al confirmar si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa, las nacionalidades que registran mayores valoraciones son boliviana y estadounidense ($RP=424$, respectivamente), mientras que rechazan con mayor contundencia ucraniana ($RP=101$) y marroquí ($RP=220$), mientras que el resto de nacionalidades representadas mantienen posiciones intermedias.

Hipótesis 4. Existen diferencias entre la nacionalidad de la madre en relación a la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

Existe la constatación según la prueba de Kruskal-Wallis de que se confirman diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad de la madre y la opinión de las familias, según el alumnado, hacia la diversidad cultural. Esta situación se ofrece en uno de los ítems que conforman esta variable, criterio, identificada al certificar que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean ($\chi^2=34.383$, $gl=16$, $p<.005$) destacando las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=368$, en todos los casos) frente a ucraniana ($RP=164$) y rumana ($RP=198$), mientras que el resto de nacionalidades representadas mantienen posiciones intermedias.

Las demás cuestiones que conforman esta variable no experimentan diferencias estadísticamente significativas, aunque el análisis descriptivo nos lleva a distinguir que ante la cuestión de si a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, resalta las nacionalidades, italiana ($RP=418$), rumana ($RP=389$), egipcia ($RP=360$) y francesa ($RP=309$) frente a cubana, ucraniana, salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=159$, en todos los casos). Mientras que el resto de nacionalidades se muestran en posiciones intermedias. Al formular si a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as, destaca las nacionalidades, egipcia ($RP=370$), búlgara y francesa ($RP=247$) y española ($RP=233$), frente a las nacionalidades

argentina, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=125$, en todos los casos), quedando el resto de nacionalidades en posiciones intermedias.

Finalmente, ante la cuestión de si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa, sobresale las nacionalidades boliviana y nicaragüense ($RP=422$, respectivamente), cubana y salvadoreña ($RP=352$) frente a las nacionalidades ucraniana, italiana, alemana y brasileña ($RP=101$, en todos los casos) mientras que el resto de nacionalidades otorgan valoraciones intermedias.

Hipótesis 5. Existen contrastes entre la nacionalidad del padre y la opinión de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad del padre y la opinión de las familias, según el alumnado, hacia la diversidad cultural en uno de los ítems que integran esta variable. En concreto, al sostener si a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean ($Chi\ cuadrado=32.294$, $gl=13$, $p<.002$) destacando la mayoría de las nacionalidades: egipcia, guatemalteca, búlgara, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa ($RP=369$, en todos los casos) frente a las nacionalidades ucraniana y francesa con mayor reticencia ($RP=165$, respectivamente), el resto de nacionalidades representadas muestran puntuaciones intermedias.

Para las demás cuestiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por lo que se procede a realizar un análisis descriptivo. Por lo que al referirnos al ítem que apoya que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, las nacionalidades que mayormente respaldan esta situación se corresponden con egipcia, guatemalteca, francesa y luxemburguesa ($RP=361$, en todos los casos) frente a las nacionalidades búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense ($RP=159$), situándose el resto de nacionalidades representadas en valoraciones intermedias.

Al considerar si a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as, sobresalen las nacionalidades, egipcia ($RP=371$), búlgara ($RP=2548$) y española ($RP=232$) frente a las nacionalidades guatemalteca, salvadoreña, estadounidense, italiana y luxemburguesa ($RP=126$, en todos los casos), mientras que el resto de nacionalidades registran valoraciones intermedias.

Finalmente, al considerar si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa, predominan las nacionalidades, estadounidense ($RP=423$) y guatemalteca y salvadoreña ($RP=353$, respectivamente) frente a las nacionalidades ucraniana, francesa y luxemburguesa ($RP=101$, en todos los casos) mientras que el resto de nacionalidades se encuentran en valoraciones intermedias.

8.1.2.2. A modo de conclusión

La Tabla 147 se ofrece información referida a los aspectos más problemáticos y más ventajosos observados en relación a la variable de la perspectiva de las familias, según, el alumnado, ante la diversidad cultural, para finalizar con la significación estadística observada:

Tabla 147. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable La perspectiva de las familias, según el alumnado, ante el contacto intercultural, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	La perspectiva de las familias, según el alumnado, ante el contacto intercultural
Fortalezas	Las chicas observan que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa y, además, a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean. En los cursos de 3.º ESO, 4.º ESO y FB la disposición de las familias ante las amistades interculturales, es mayor, al destacar que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa y además, a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean. Las nacionalidades del alumnado latinoamericanas, italiana, rumana y estadounidense resultan ser más críticos con la idea de que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as, por lo que observan que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean. Las nacionalidades, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense critican que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa. Las nacionalidades boliviana y estadounidense admiten que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa. Las nacionalidades de la madre que apoyan que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean son egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que observan que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, son la cubana, ucraniana, salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre, argentina, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense recelan que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as. Las nacionalidades de la madre boliviana y nicaragüense admiten que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa. Las nacionalidades del padre que aceptan mayormente que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, son: egipcia, guatemalteca, búlgara, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que critican que no le

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	La perspectiva de las familias, según el alumnado, ante el contacto intercultural
	gusta que lleve amigos a casa son, la búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que critican que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as, son guatemalteca, salvadoreña, estadounidense, italiana y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que apoyan que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa, son estadounidense, guatemalteca y salvadoreña.
Debilidades	Los chicos admiten que a su familia no le gusta que lleve amigos a mi casa y que a su familia le parece bien, que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as. En los cursos menores, 1.º y 2.º ESO, existe por parte de las familias, según este alumnado, un mayor rechazo a las amistades interculturales en el contexto familiar, al aceptar que su familia no le gusta que lleve amigos a mi casa y que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as. Las nacionalidades de alumnado egipcia, ucraniana y búlgara sostienen que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as. Las nacionalidades ucraniana, rumana, italiana y española recelan que, a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean. Las nacionalidades, rumana, egipcia e italiana admiten que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa. Las nacionalidades, ucraniana y marroquí muestran mayor recelo al plantear si a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa. Las nacionalidades de la madre que recelan que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean son, la ucraniana y rumana. Las nacionalidades de la madre que observan que a su familia no le gusta que lleve amigos a casa, son la italiana y rumana. Las nacionalidades de la madre, egipcia, búlgara y francesa destacan que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as. Las nacionalidades de la madre, ucraniana, italiana, alemana y brasileña recelan que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa. Las nacionalidades del padre que critican mayormente que a su familia le gusta que vengan amistades a casa, son: egipcia, guatemalteca, francesa y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que apoyan que no le gusta que lleve amigos a casa son la egipcia, guatemalteca, francesa y luxemburguesa. Las nacionalidades

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 1	La perspectiva de las familias, según el alumnado, ante el contacto intercultural
	del padre que afirman que a su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as, son egipcia, búlgara y española. Las nacionalidades del padre que no apoyan que a su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa, son ucraniana, francesa y luxemburguesa.
Significación estadística	A su familia le parece bien que lleve amistades a casa, pero sólo si son españoles/as (curso, nacionalidad) A su familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa (curso). A su familia le gusta que vengan amistades a casa, sean de donde sean (nacionalidad, nacionalidad madre).

8.1.3. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales

Esta variable se ha planteado para obtener información del alumnado del IES Poeta Sánchez Bautista, cuyas valoraciones se especifican seguidamente.

8.1.3.1. Análisis de la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales según el alumnado

Para detectar esta variable se requirió contestar cinco cuestiones cuyos resultados evidencian el recelo contemplado hacia la diversidad cultural en el entorno próximo, aunque con matices que conviene resaltar. De tal forma que al plantear si el alumnado considera que la gente de su barrio o de su pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países, un 44.8% estima que no ocurre esa circunstancia frente a un 55.2% que reconoce esta situación ($\bar{X} = 2.63, \sigma = .991, ME=3$). Estas cifras coinciden al valorar si la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, un 55.6% manifiesta su acuerdo frente a un 44.4% que no aprecia esta circunstancia ($\bar{X} = 2.61, \sigma = 1.045, ME=3$). Aunque los datos decaen al afirmar que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de menos dinero (28.1%) frente a un mayoritario 71.9% que rechaza esta idea ($\bar{X} = 1.99, \sigma = .987, ME=2$). Asimismo, si atendemos a la estimación del alumnado que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras, las cifras resultan bastante similares, así un 51.9% se muestra en desacuerdo con dicha afirmación frente a un 48.1% que considera que la situación actual obedece a esta idea ($\bar{X} = 2.43, \sigma = 1.041, ME=2$). Finalmente, al generalizar si la gente de su barrio o pueblo piensa que no existe discriminación los datos arrojan que un 77.1% rechaza esta situación frente a un minoritario 22.9% que está de acuerdo con tal afirmación ($\bar{X} = 1.79, \sigma = .962, ME=1$).

Hipótesis 1. Se muestran desigualdades entre el género del alumnado y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

La prueba de U de Mann-Whitney certifica que se registran contrastes estadísticamente significativos entre el género y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia en uno de los ítems que integran esta variable criterio. Se trata de la cuestión referida a considerar si las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras ($U=23020.000$, $W=47551.000$, $Z=-2.172$, $p<.030$) destacando los chicos ($RP=241$) frente a las chicas ($RP=215$). Para el resto de cuestiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por lo que procedemos a realizar un análisis descriptivo; a) al plantear si la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países, resaltan las chicas ($RP=228$) frente a los chicos con escasa diferencia ($RP=224$); b) al afirmar que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, destacan los chicos ($RP=230$) frente a las chicas ($RP=221$); c) al sostener la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero, sobresalen los chicos ($RP=235$) frente a las chicas ($RP=218$); y por último, d) al mantener la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación, resaltan los chicos ($RP=237$) frente a las chicas ($RP=217$).

De los resultados expuestos se puede deducir que los chicos perciben un mayor rechazo hacia la diversidad cultural en su entorno residencial en relación a la superioridad cultural, color de piel, posibilidades económicas y discriminación en general. Y se experimenta una escasa diferencia entre chicos y chicas al significar el rechazo por razones meramente culturales.

Hipótesis 2. Se manifiestan contrastes entre el curso y la opinión del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

Al plantear esta hipótesis se confirma que se registran contrastes estadísticamente significativos entre el curso y la opinión del alumnado hacia las minorías culturales en el lugar de residencia en todos los ítems que conforman esta variable. La constatación de este hecho ha sido posible tras la verificación de la prueba de Kruskal-Wallis. A nivel de detalle, ante la cuestión de si la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países ($Chi\ cuadrado=17,620$, $gl=4$, $p<.001$) destacando 4.º ESO y 2.º ESO por su mayor percepción de este hecho ($RP=263$ y $RP=245$, respectivamente), seguido con cifras similares 1.º y 3.º ESO ($RP=208$ y $RP=206$, respectivamente) y finalmente, FB ($RP=166$).

Al considerar que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel ($Chi\ cuadrado=12,780$, $gl=4$, $p<.012$) sobresaliendo, de nuevo, 4.º ESO ($RP=263$), seguido de 2.º ESO ($RP=237$), 1.º ESO ($RP=212$), 3.º ESO ($RP=208$) y FB ($RP=182$). Al plantear que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero ($Chi\ cuadrado=12,667$, $gl=4$, $p<.013$) predominando 4.º ESO ($RP=268$), seguido de 3.º ESO ($RP=231$), 1.º y 2.º ESO ($RP=218$ y $RP=212$, respectivamente) y FB ($RP=183$). Al sostener que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación ($Chi\ cuadrado=13,284$, $gl=4$, $p<.010$) resaltando 3.º ESO ($RP=254$), 1.º ESO ($RP=242$), FB ($RP=224$) y 2.º y 4.º ESO ($RP=208$ y $RP=202$, respectivamente).

Por último, al confirmar que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras ($Chi\ cuadrado=21,013$, $gl=4$, $p<.000$) destacando 4.º ESO ($RP=284$), FB ($RP=235$), 2.º ESO ($RP=225$) y 3.º y 1.º ESO ($RP=216$ y $RP=208$, respectivamente).

De los datos expuestos cabe decir que se manifiesta una mayor conciencia de la diversidad cultural como fenómeno negativo en el entorno próximo, generalmente, en cursos mayores coincidiendo con 4.º ESO, mientras que el resto de cursos oscilan entre sí, pero quedando siempre, por debajo en percepción respecto al 4.º ESO.

Hipótesis 3. Se constatan desigualdades entre la nacionalidad del alumnado y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia. No obstante, de manera descriptiva encontramos las siguientes apreciaciones a partir de los ítems planteados. Al considerar que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países, sobresale las nacionalidades, egipcia ($RP=402$), colombiana ($RP=237$) y española ($RP=231$) frente a las nacionalidades rumana ($RP=34$) y ucraniana ($RP=115$) quedando el resto de nacionalidades representadas en posiciones intermedias. Al sostener que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, destacan las nacionalidades, búlgara ($RP=272$), colombiana ($RP=270$) y marroquí ($RP=239$) frente a las nacionalidades boliviana ($RP=42$) y ucraniana ($RP=119$), quedando el resto de nacionalidades en posiciones intermedias. A mantener que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero, se distinguen las nacionalidades, egipcia ($RP=432$), salvadoreña ($RP=368$) y rumana ($RP=342$) frente a las nacionalidades boliviana y estadounidense ($RP=90$, respectivamente), situándose el resto en valoraciones intermedias. Al respaldar que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación destacan las nacionalidades, rumana ($RP=411$) y ucraniana ($RP=340$) frente a las nacionalidades egipcia, búlgara, salvadoreña y boliviana ($RP=117$, en todos los casos), quedando el resto de nacionalidades en valoraciones intermedias. Por último, al plantear si las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras, predominan las nacionalidades egipcia, búlgara y estadounidense ($RP=306$) frente a las nacionalidades boliviana ($RP=54$) y salvadoreña ($RP=173$), situándose el resto de nacionalidades en estadios intermedios.

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre la nacionalidad de la madre y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

No se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad de la madre y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia tras constatar la prueba de Kruskal-Wallis por lo que se efectúa un análisis descriptivo. Cuando se plantea que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países destacan las nacionalidades, egipcia ($RP=400$), francesa ($RP=276$) y colombiana ($RP=254$) frente a las nacionalidades rumana ($RP=34$) y salvadoreña y estadounidense ($RP=135$, respectivamente), situándose el resto de nacionalidades representadas en valoraciones intermedias. Cuando se incide en que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, sobresalen las nacionalidades, luxemburguesa ($RP=396$), búlgara ($RP=271$), italiana ($RP=270$) y francesa ($RP=269$) frente a las nacionalidades rumana ($RP=42$), egipcia, salvadoreña y estadounidense ($RP=143$, en todos los casos) figurando el resto de nacionalidades en posiciones intermedias. Cuando se resalta que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero, destacan las

nacionalidades, egipcia ($RP=430$), salvadoreña ($RP=367$) y marroquí ($RP=262$) frente a las nacionalidades estadounidense ($RP=89$) y ucraniana ($RP=171$) mostrándose el resto de nacionalidades en niveles intermedios. Cuando se considera que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación, se distinguen las nacionalidades, rumana ($RP=383$), ucraniana ($RP=363$) y francesa ($RP=337$) frente a las nacionalidades egipcia, búlgara, salvadoreña y luxemburguesa ($RP=117$, en todos los casos) mientras que el resto de nacionalidades se posicionan en valores intermedios. Finalmente, al sostener que las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras, destacan las nacionalidades, rumana ($RP=413$) y egipcia, búlgara, ucraniana y estadounidense ($RP=304$, en todos los casos) frente a la nacionalidad luxemburguesa ($RP=54$) y salvadoreña ($RP=172$) quedando el resto de nacionalidades en puntuaciones intermedias.

Hipótesis 5. Existen diferencias entre la nacionalidad del padre y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia.

Tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis se certifica que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad del padre y la opinión hacia las minorías culturales en el lugar de residencia por lo que los resultados se analizan de manera descriptiva. Así pues, al plantear si la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países destacan las nacionalidades, egipcia ($RP=400$), francesa ($RP=276$) y colombiana ($RP=254$) frente a las nacionalidades rumana ($RP=34$) y salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa ($RP=135$, en todos los casos), figurando las demás nacionalidades en situación intermedia. A considerar si la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, sobresalen las nacionalidades, luxemburguesa ($RP=396$), búlgara ($RP=271$) y francesa ($RP=269$) frente a las nacionalidades rumana ($RP=42$) y egipcia, salvadoreña y estadounidense ($RP=143$) mostrando el resto de nacionalidades valoraciones intermedias. Al sostener que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero, resaltan las nacionalidades, egipcia ($RP=430$), salvadoreña ($RP=376$) y búlgara ($RP=309$) frente a las nacionalidades estadounidense ($RP=89$) y ucraniana ($RP=171$), mostrando el resto de nacionalidades valoraciones intermedias. Al respaldar que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación, predominan las nacionalidades, rumana ($RP=383$), ucraniana ($RP=363$) y francesa ($RP=337$) frente a las nacionalidades egipcia, búlgara y luxemburguesa ($RP=117$ en todos los casos) mientras que el resto de nacionalidades se posicionan en valoraciones intermedias. Finalmente, al defender que las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras, resaltan las nacionalidades, rumana ($RP=413$) y egipcia, búlgara, rumana, ucraniana y estadounidense ($RP=304$, en todos los casos) frente a las nacionalidades luxemburguesa ($RP=54$) y salvadoreña ($RP=172$), situándose el resto de nacionalidades en valoraciones intermedias.

8.1.3.2. A modo de conclusión

La Tabla 148 ayuda a detallar cuáles son las fortalezas y las debilidades contempladas en el alumnado, así como su significación estadística, en relación a la variable identificada por la influencia del contexto residencial hacia la diversidad cultural:

Tabla 148. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable La influencia del contexto residencial ante las minorías culturales, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 2	La influencia del contexto residencial ante las minorías culturales
Fortalezas	Las chicas demuestran una percepción más positiva hacia la diversidad cultural en su entorno residencial referido a la superioridad cultural, color de piel, posibilidades económicas y discriminación en general. El curso de 4.º ESO observa una mayor conciencia de la diversidad cultural como fenómeno negativo en el entorno próximo. Las nacionalidades del alumnado que defienden que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países, son egipcia, colombiana y española. Las nacionalidades del alumnado que aceptan que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel son búlgara, colombiana y marroquí. Las nacionalidades del alumnado que respaldan que a la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero son egipcia, salvadoreña y rumana. Las nacionalidades del alumnado que denuncian que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación son egipcia, búlgara, salvadoreña y boliviana. Las nacionalidades del alumnado que piensan que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras son egipcia, búlgara y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que opinan que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países son la egipcia, francesa y colombiana. Las nacionalidades de la madre que admiten que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel se corresponden con luxemburguesa, búlgara, italiana y francesa. Las nacionalidades de la madre que mantienen que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero se identifican con la egipcia, salvadoreña y marroquí. Las nacionalidades de la madre que recelan que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación son la egipcia, búlgara, salvadoreña y luxemburguesa. Las nacionalidades de la madre que sostienen que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras se identifican con la rumana, egipcia, búlgara, ucraniana y estadounidense. Las nacionalidades del padre que mantienen que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros son la egipcia, francesa y colombiana. Las nacionalidades del padre que afirman que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 2	La influencia del contexto residencial ante las minorías culturales
	las personas según el color de la piel son la luxemburguesa, búlgara y francesa. Las nacionalidades del padre que afirman que, la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero son la egipcia, salvadoreña y búlgara. Las nacionalidades del padre que sostienen que denuncian que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación se corresponden con la egipcia, búlgara y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que afirman que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras son rumana, egipcia, búlgara, rumana, ucraniana y estadounidense.
Debilidades	Los chicos denotan un mayor rechazo hacia la diversidad cultural en su entorno residencial en relación a la superioridad cultural, color de piel, posibilidades económicas y discriminación en general. Los cursos de 1.º, 2.º y 3.º ESO junto con FB no perciben en su entorno residencial que existan dificultades con la diversidad cultural. Las nacionalidades del alumnado que son más reticentes a admitir que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países, son rumana y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que critican que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel, son boliviana y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que apoyan en menor grado que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero son boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que consideran que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación son rumana y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que recelan que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras son boliviana y salvadoreña. Las nacionalidades de la madre que no admiten que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países son rumana y salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que con mayor reticencia a que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel se corresponden con la rumana, egipcia, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que critican que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero se identifican con la estadounidense y ucraniana. Las nacionalidades de la madre que mantienen que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación son la rumana, ucraniana y francesa. Las nacionalidades de la madre que muestran su desacuerdo con que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras, se identifican con la luxemburguesa y salvadoreña.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 2	La influencia del contexto residencial ante las minorías culturales
	Las nacionalidades del padre que muestra su desacuerdo con que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros son la rumana, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que critican que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel son la rumana, egipcia, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que critican que la gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero son la estadounidense y ucraniana. Las nacionalidades del padre que sostienen que la gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación se corresponden con la rumana, ucraniana y francesa. Las nacionalidades del padre que muestran su desacuerdo con que las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras son luxemburguesa y salvadoreña.
Significación estadística	Las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras (género). La gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países (curso). La gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel (curso). La gente de su barrio o pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero (curso). La gente de su barrio o pueblo piensa que no hay discriminación (curso). Las personas de su entorno creen que unas culturas son superiores a otras (curso).

8.1.4. Determinar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado auctóctono

Esta variable centra su atención en el alumnado autóctono para la recogida de información.

8.1.4.1. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en la sociedad según el alumnado autóctono

Esta variable está constituida por seis ítems orientados a ofrecer una respuesta plausible de la percepción que posee el alumnado autóctono ante la diversidad cultural en la sociedad. A tal fin, se constata que al formular si la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora un 67.5% se muestra de acuerdo frente a un 32.5% que manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.92, \sigma=.992, ME=3$). En esta línea, al plantear si la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las

nuestras tan solo un 28.9% se muestra de acuerdo frente a un 71.1% que muestra su disconformidad ($\bar{X} = 1.97, \sigma = .970, ME=2$). De igual modo, al considerar si la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más, destaca un 33.5% que expresa acuerdo con esta cuestión frente a un 66.5% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.09, \sigma = 1.003, ME=2$).

Por otra parte, las preguntas referidas a la identificación de la diversidad cultural con situaciones conflictivas y de inseguridad sugiere una serie de connotaciones menos positivas hacia la multiculturalidad como atestigua que un 50.4% destaca que no existe la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera, frente a un 49.6% que muestra su disconformidad ($\bar{X} = 2.51, \sigma = 1.033, ME=2$). Igualmente, al sostener que la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas se evidencia que un 62.3% muestra su acuerdo frente a un 37.7% que no está de acuerdo ($\bar{X} = 2.77, \sigma = 1.008, ME=3$). Finalmente, en esta línea, el 55.2% manifiesta que los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos frente a un 44.8% que no lo hace ($\bar{X} = 2.63, \sigma = 1.017, ME=3$).

Hipótesis 1. Se descubren disimilitudes entre el género del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

Se constata con la prueba de *U* de Mann-Whitney que se contemplan contrastes estadísticamente significativos entre el género del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad en tres de las seis cuestiones que componen esta variable. En detalle, al formular que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras ($U=13895.000, W=31100.000, Z=-4.090, p<.000$) destacando los chicos ($RP=211$) frente a las chicas ($RP=168$). Al igual, cuando se plantea si la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora ($U=15822.500, W=35523.500, Z=-2.499, p<.012$) predominado las chicas ($RP=206$) frente a los chicos ($RP=179$). Al considerar si la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más ($U=15648.500, W=33226.500, Z=-2.499, p<.008$) donde destacan los chicos ($RP=206$) frente a las chicas ($RP=177$).

Las otras tres cuestiones no experimentan ningunas diferencias estadísticamente significativas por lo que el análisis es meramente descriptivo. Nos referimos al sostener si hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera, registran mayores valoraciones las chicas ($RP=198$) frente a los chicos ($RP=183$). Al apoyar si la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas, igualmente, sobresalen las chicas ($RP=196$) frente a los chicos ($RP=189$). Finalmente, al formular si los barrios adonde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos, se evidencia que tanto chicas como chicos valoran prácticamente igual, las chicas ($RP=192$) y los chicos ($RP=191$).

A tenor de los resultados, se confirma que por lo general las chicas poseen una percepción de la diversidad cultural en la sociedad más positiva en relación a los chicos en aspectos referidos a enriquecimiento y no considerar que entren en confrontación unas culturas con otras. Pero esta visión se desvirtúa porque son las chicas quienes identifican mayormente la diversidad con inseguridad.

Hipótesis 2. Se registran desigualdades entre el curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad.

La prueba de Kruskal-Wallis refleja que se producen disimilitudes estadísticamente significativas entre el curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en la sociedad en dos de las seis cuestiones que conforman esta variable. En concreto, cuando se plantea si la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora ($Chi\ cuadrado=10.278$, $gl=4$, $p<.036$) destacando 3.º ESO ($RP=218$), seguido de 1.º ESO ($RP=197$), 4.º ESO ($RP=187$), 2.º ESO ($RP=175$) y FB ($RP=132$). Igualmente, se producen diferencias estadísticamente significativas al valorar que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más ($Chi\ cuadrado=22.847$, $gl=4$, $p<.000$) sobresaliendo FB y 2.º ESO ($RP=228$ y $RP=223$, respectivamente), seguido de 1.º ESO ($RP=200$), 3.º y 4.º ESO ($RP=172$ y $RP=152$, respectivamente).

Para las demás cuestiones requeridas no se perciben contrastes estadísticamente significativos por lo que el análisis se realiza desde una óptica descriptiva. En concreto, al formular si la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras, destaca 1.º y 2.º ESO ($RP=200$ y $RP=198$), 4.º ESO ($RP=182$), 3.º ESO ($RP=174$) y FB ($RP=168$). Al sostener que hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera, resalta 4.º ESO ($RP=202$), 1.º y 3.º ESO ($RP=192$ y $RP=191$, respectivamente), 2.º ESO ($RP=184$) y FB ($RP=152$). Al afirmar que la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas, sobresale FB ($RP=262$), 2.º ESO ($RP=206$), 1.º y 4.º ESO ($RP=192$, respectivamente) y 3.º ESO ($RP=171$).

Por último, al apoyar si los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos, resalta FB ($RP=231$), 2.º y 4.º ESO ($RP=204$ y $RP=201$, respectivamente), 1.º ESO ($RP=187$) y 3.º ESO ($RP=174$).

Estos datos atestiguan que el alumnado de los cursos inferiores junto con FB posee una visión más negativa de la diversidad cultural en la sociedad frente a los cursos académicamente más elevados (3.º y 4.º ESO). Por tanto, a más educación menos prejuicios y estereotipos.

8.1.4.2. A modo de conclusión

Para realizar una síntesis de los problemas, las fortalezas y su significación estadística evidenciadas en la variable de la identificada con valorar la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono, se plantea la Tabla 149.

Tabla 149. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 4	Valorar la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono
Fortalezas	Las chicas mantienen que la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora; que hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera. El alumnado que cursa 3.º ESO manifiesta que la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora y además rechaza que la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas y que los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos. El alumnado de 4.º ESO critica que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más y afirma que hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera. El alumnado de FB denuncia que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras.
Debilidades	Los chicos afirman que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras; que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más. Las chicas sostienen que la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas. Los chicos y las chicas mantienen que los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos. El alumnado que cursa 2.º ESO y FB muestra su desacuerdo con que la convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora. Este mismo alumnado afirma que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más. El alumnado de 1.º ESO sostiene que la convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras. El alumnado de FB afirma que hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera, además, que la inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas, finalmente que los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 4	Valorar la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono
Significación estadística	La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras (género) La convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora (género, curso) La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más (género, curso)

8.1.5. Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad

Esta variable precisa de la participación del alumnado y de las familias para confirmarla.

8.1.5.1. Análisis de los estereotipos de los grupos culturalmente minoritario en la sociedad según el alumnado

Esta cuestión plantea una serie de rasgos en siete grupos culturales a excepción del colectivo español que se ha querido significar por razones obvias con la finalidad de comprobar la identificación de los estereotipos que siente el alumnado. A continuación, se muestra la información resultante.

Al plantear la cuestión hacia el colectivo **español**, se destaca que el 97.1% considera que son alegres frente al 2.9% que los califica de serios ($\bar{X}=1.03, \sigma=.168, ME=1$). El 94.1% defiende que son simpáticos frente a un 5.6% que defiende que son antipáticos ($\bar{X}=1.06, \sigma=.249, ME=1$). El 86.7% califica de amables frente a un 13.3% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.13, \sigma=.340, ME=1$). El 73.5% defiende que son inteligentes frente a un 26.5% que aprecia que son ignorantes ($\bar{X}=1.27, \sigma=.442, ME=2$). El 69% considera que son confiados frente a un 31% que estima que son desconfiados ($\bar{X}=1.31, \sigma=.465, ME=2$). El 66.1% defiende que son honrados frente a un 33.9% que considera que son aprovechados ($\bar{X}=1.34, \sigma=.474, ME=2$). El 61.6% estima que son responsables frente a un 38.6% que consideran que son irresponsables ($\bar{X}=1.38, \sigma=.487, ME=2$). El 57.7% defiende que son tolerantes frente al 42.3% que afirma que son fanáticos ($\bar{X}=1.42, \sigma=.495, ME=2$). El 55% aprecia que son cultos frente al 45% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.45, \sigma=.498, ME=2$). Finalmente, al determinar si los españoles son trabajadores o vagos, un 45.9% opina que son trabajadores frente a un 54.1% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.54, \sigma=.499, ME=2$).

Al preguntar por el colectivo de **latinoamericano** los resultados son: el 85.6% piensa que son alegres frente a un 14.4% que considera que son serios ($\bar{X}=1.14, \sigma=.351, ME=1$). El 81.6% estima que son amables o desagradables un 81.6% considera que son amables frente a un 18.4% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=11.8, \sigma=.388, ME=1$). El 79.6% considera que son simpáticos frente a un 20.4% que entiende que son antipáticos ($\bar{X}=1.20, \sigma=.403, ME=1$). El 66.3% manifiesta que son trabajadores frente a un 29.7% que cree que son vagos ($\bar{X}=1.30, \sigma=.458, ME=2$). El 64.7% aprecia que son honrados frente a un 35.7% que defiende que son aprovechados ($\bar{X}=1.35, \sigma=.479, ME=2$). El 63.4% considera que son responsables frente a un 36.6% que afirma que son irresponsables ($\bar{X}=1.37, \sigma=.482, ME=2$). El 61.6% precisa que son confiados frente a un 38.4% que defiende que son desconfiados ($\bar{X}=1.38, \sigma=.487, ME=2$). El 59.3% considera que son inteligentes frente a un 40.7% que afirma que son ignorantes ($\bar{X}=1.41, \sigma=.492, ME=2$). Igualmente, el 59.3% aprecia que son tolerantes frente a un 40.7% que sostiene que son fanáticos ($\bar{X}=1.41, \sigma=.492, ME=2$). Y finalmente, el 53.2% considera que son cultos frente a un 46.8% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.47, \sigma=.500, ME=2$).

Al considerar al colectivo **magrebí** se concluye que: el 66.8% considera que son trabajadores frente a un 33.2% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.33, \sigma=.471, ME=2$). El 56.7% defiende que son inteligentes frente a un 43.3% que considera que son ignorantes ($\bar{X}=1.43, \sigma=.496, ME=2$). El 54.8% apoya que son simpáticos frente a un 45.2% que afirma que son antipáticos ($\bar{X}=1.45, \sigma=.498, ME=2$). El 53.7% resalta que son responsables frente a un 46.3% que opina que son irresponsables ($\bar{X}=1.46, \sigma=.499, ME=2$). El 51.4% considera que son cultos frente a un 48.6% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.49, \sigma=.500, ME=2$). El 50.2% aprecia que son honrados frente a un 49.8% que considera que son aprovechados ($\bar{X}=1.50, \sigma=.501, ME=2$). El 49.4% afirma que son amables frente a un 50.6% que defiende que son desagradables ($\bar{X}=1.51, \sigma=.501, ME=2$). El 48% entiende que son alegres frente a un 52% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.52, \sigma=.500, ME=2$). El 46.7% considera que son tolerantes frente a un 53.3% que afirma que son fanáticos ($\bar{X}=1.53, \sigma=.499, ME=2$). El 40% resalta que son confiados frente a un 60% que estima que son desconfiados ($\bar{X}=1.60, \sigma=.491, ME=2$).

Al referir al colectivo **oriental**, los datos son: el 89.6% considera que son trabajadores frente a un 10.4% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.10, \sigma=.306, ME=1$). El 83.1% aprecia que son responsables frente a un 16.9% que considera que son irresponsables ($\bar{X}=1.17, \sigma=.375, ME=1$). El 80.7% entiende que son inteligentes frente a un 19.3% que apoya que son ignorantes ($\bar{X}=1.19, \sigma=.395, ME=1$). El 68.8% destaca que son cultos frente a un 31.2% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.31, \sigma=.464, ME=1$). El 64.8% defiende que son honrados frente a un 35.2% que comenta que son aprovechados ($\bar{X}=1.35, \sigma=.478, ME=1$). El 62.1% considera que son simpáticos frente a un 37.9% que afirma que son antipáticos ($\bar{X}=1.38, \sigma=.486, ME=1$). El 61.8% estima que son amables frente a un 38.2% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.38, \sigma=.487, ME=1$). El 56.2% aprecia que son tolerantes frente a un 43.8% que muestra que son fanáticos ($\bar{X}=1.44, \sigma=.497, ME=1$). El 47.1% considera que son alegres frente a un 52.9% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.53, \sigma=.500, ME=2$). Finalmente, el 43.9% apoya que son confiados frente a un 56.1% que entiende que son desconfiados ($\bar{X}=1.56, \sigma=.497, ME=2$).

Al contemplar al colectivo del **Este de Europa** los datos son: el 75% considera que son trabajadores frente a un 25% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.25, \sigma=.434, ME=1$). El 74.3% afirma que son inteligentes frente al 25.7% que opina que son ignorantes ($\bar{X}=1.26, \sigma=.438, ME=1$). El 74.3% sostiene que son responsables frente a un 25.7% que cree que son irresponsables ($\bar{X}=1.26, \sigma=.438, ME=1$). El 66.8% considera que son cultos frente a un 33.2% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.33, \sigma=.471, ME=1$). El 66.3% apoya que son honrados frente a un 33.7% que defiende que son aprovechados ($\bar{X}=1.34, \sigma=.473, ME=1$). Ante la cuestión de si los del Este de Europa son amables o desagradables un 64.2% considera que son amables frente a un 35.8% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.36, \sigma=.480, ME=1$). El 62.8% opina que son tolerantes frente a un 37.2% que cree que son fanáticos ($\bar{X}=1.37, \sigma=.4984, ME=1$). El 60.9% aprecia que son simpáticos frente a un 39.1% que considera que son antipáticos ($\bar{X}=1.39, \sigma=.488, ME=1$). El 60.3% sostiene que son alegres frente a un 39.7% que afirman que son serios ($\bar{X}=1.40, \sigma=.490, ME=1$). Finalmente, 54.5% percibe que son confiados frente a un 45.5% que apoya que son desconfiados ($\bar{X}=1.45, \sigma=.499, ME=1$).

Por último, al significar al colectivo del **África subsahariana** o negra los datos son: el 72.2% considera que son trabajadores frente a un 27.8% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.28, \sigma=.448, ME=1$). El 70.6% considera que son amables frente a un 29.4% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.29, \sigma=.456, ME=1$). El 68.7% aprecia que son simpáticos frente a un 31.3% que cree que son antipáticos ($\bar{X}=1.31, \sigma=.464, ME=1$). El 64.8% defiende que son honrados frente a un 35.2% que afirma que son aprovechados ($\bar{X}=1.35, \sigma=.478, ME=1$). El 59.9% considera que son alegres frente a un 40.1% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.40, \sigma=.491, ME=1$). El 56.9% considera que son responsables frente a un 43.1% que afirma que son irresponsables ($\bar{X}=1.43, \sigma=.496, ME=1$). El 55.7% estima que son tolerantes frente a un 44.3% que sostiene que son fanáticos ($\bar{X}=1.44, \sigma=.497, ME=1$). El 50.5% considera que son confiados frente a un 49.5% que afirma que son desconfiados ($\bar{X}=1.50, \sigma=.501, ME=1$). El 50.2% apoya que son inteligentes frente a un 49.8% que defiende que son ignorantes ($\bar{X}=1.50, \sigma=.501, ME=1$). Y finalmente, el 46.3% respalda que son cultos frente a un 53.7% que tacha de que son incultos ($\bar{X}=1.54, \sigma=.499, ME=2$).

A continuación, detallamos las diferentes hipótesis establecidas en esta variable, significando que, dada la complejidad de las múltiples valoraciones, se ha estimado realizar unas valoraciones globales puesto que hacerlo de manera pormenorizada suponía obtener una ingente cantidad de datos referidas al rango promedio, que no desvirtúan las conclusiones que se han obtenido. Así mismo, se ha optado por realizar un análisis descriptivo de la información referenciada puesto que la complejidad y variabilidad existente dificulta la comprobación de pruebas de contraste de hipótesis a través de la prueba de *U* de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis, según el tipo de variable predictora analizada.

Hipótesis 1. Se evidencian disparidades entre el género del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

Para la confirmación de esta hipótesis se aprecia que existen diferencias entre el género y los estereotipos en determinados grupos culturales a nivel descriptivo, así en todos los grupos culturales representados son los chicos quienes atribuyen calificativos

positivos frente a las chicas. Como excepción, en el grupo de los españoles, son ellas quienes consideran mayormente que son responsables frente a los chicos.

Hipótesis 2. Se manifiestan diferencias entre el curso del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

Para comprobar esta hipótesis se ha efectuado un análisis descriptivo, valorando únicamente aquellos cursos que identifican de forma positiva a los grupos culturales establecidos puesto que la casuística en caso contrario es múltiple impidiendo una posible interpretación. A la luz de los datos, nos encontramos que, en relación al grupo de los españoles, el curso que arroja unas valoraciones más positivas se corresponde con 3.º ESO (50%). En cuanto al colectivo de latinoamericanos, se significa el alumnado que cursa Formación Básica (70%). Referido al grupo magrebí, se distingue por su percepción positiva los grupos de 4.º ESO (50%). Para el grupo de los orientales, destaca el alumnado de Formación Básica (60%). Al tratar el grupo del Este de Europa, sobresale el curso de 4.º ESO (50%). Y finalmente, al centrarnos en el colectivo del África subsahariana o negra, destaca el alumnado de Formación Básica (50%).

Hipótesis 3. Se evidencian disparidades entre la nacionalidad del alumnado y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

Se constata que según los grupos culturales seleccionados se distinguen y aprecian diferentes nacionalidades. En concreto, al considerar al colectivo de españoles, destacan las nacionalidades, egipcia (50%), salvadoreña (30%) y colombiana (20%). Al referirnos al grupo de latinoamericanos se significan las nacionalidades egipcia y búlgara (30% respectivamente). Al centrarnos en el grupo magrebí, predomina la nacionalidad egipcia (80%), de forma contundente. En relación con el grupo de orientales, destacan las nacionalidades egipcia y búlgara (50%, respectivamente). Referidos al colectivo del Este de Europa, sobresalen las nacionalidades, boliviana (70%) y egipcia y ecuatoriana (20%, respectivamente). Finalmente, al distinguir al grupo de África subsahariana o negra destacan las nacionalidades, egipcia (40%) y ecuatoriana y salvadoreña (30% respectivamente).

Hipótesis 4. Se identifican desigualdades entre la nacionalidad de la madre y los estereotipos hacia determinados grupos culturales.

Cuando nos centramos en la nacionalidad de la madre los datos nos aproximan al siguiente escenario, teniendo en cuenta que, una vez más, se han considerado las valoraciones positivas que se atribuyen a los distintos grupos culturales representados. Con respecto a los españoles, predominan las nacionalidades, salvadoreña (40%) y egipcia y ucraniana (30%, respectivamente). En relación al grupo de los latinoamericanos destacan las nacionalidades italiana y egipcia (40%, respectivamente) y búlgara (30%). Al considerar el grupo magrebí sobresalen las nacionalidades, egipcia (70%) seguida de brasileña e italiana (40%). Al centrarnos en el grupo oriental destacan las nacionalidades egipcia y búlgara (50%). En relación al colectivo del Este de Europa se distingue la nacionalidad boliviana (60%), y finalmente, al significar el grupo del África subsahariana o negra destacan las nacionalidades, egipcia (50%) e italiana y salvadoreña (40%, respectivamente).

Hipótesis 5. Se constatan contrastes entre la nacionalidad del padre en relación con los estereotipos de determinados grupos culturales.

Si atendemos a la nacionalidad del padre encontramos que las nacionalidades que registran valoraciones más positivas hacia los grupos culturales representados son las siguientes: en relación al grupo de españoles, destacan las nacionalidades, salvadoreña (40%) seguido de ucraniana y luxemburguesa (30%, respectivamente). Al resaltar el grupo latinoamericano sobresalen las nacionalidades, egipcia (40%) y luxemburguesa y salvadoreña (30%). En cuanto al grupo magrebí, predomina las nacionalidades, luxemburguesa (80%) y egipcia (70%). Al centrarnos en el grupo oriental, obtiene un mayor respaldo las nacionalidades, francesa (60%) y egipcia (50%). Respecto al grupo del Este de Europa, destaca la nacionalidad luxemburguesa (90%) y finalmente, al referirnos al grupo de África subsahariana o negra, predomina las nacionalidades, egipcia (40%) y francesa (30%).

8.1.5.2. A modo de conclusión

La Tabla 150, que se expone seguidamente, permite realizar un resumen de las debilidades, las fortalezas y su significación estadística que manifiesta el alumnado participante que da respuesta a la variable que responde a la denominación de descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad.

Tabla 150. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 5	Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
Fortalezas	Los chicos atribuyen calificativos positivos, generalmente, a todos los grupos representados. Las valoraciones positivas hacia el grupo de los españoles se atribuyen al alumnado de 3.º ESO. El alumnado de FB otorga las mejores valoraciones hacia el colectivo latinoamericano, oriental y África subsahariana o negra. El alumnado de 4.º ESO realiza las valoraciones positivas hacia el grupo magrebí y del Este de Europa. La nacionalidad egipcia del alumnado se distingue por tener una imagen positiva de todos los grupos representados y en menor proporción las nacionalidades colombiana, salvadoreña, búlgara y boliviana.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 5	Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
	La nacionalidad egipcia de la madre atribuye a todos los grupos representados una valoración positiva, seguido de las nacionalidades, salvadoreña, búlgara, boliviana, ucraniana, brasileña, italiana. Las nacionalidades del padre que muestran valoraciones más positivas hacia los grupos representados son la egipcia, luxemburguesa, francesa y salvadoreña.
Debilidades	Las chicas otorgan calificativos negativos, de forma generalizada, hacia todos los grupos representados. El alumnado de cursos menores, 1.º y 2.º ESO muestra valores más negativos hacia todos los grupos representados. El resto de nacionalidades del alumnado existentes (dieciséis) valoran más negativamente a todos los grupos representados. El resto de nacionalidades de la madre representadas (catorce) otorgan una valoración más negativa hacia los grupos analizados. El resto de nacionalidades del padre expuestas (diecisiete) mantienen valoraciones más negativas hacia los grupos representados.
Significación estadística	No se aprecia en esta variable

8.1.5.3. Análisis de los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad según las familias

Esta cuestión ha sido planteada en las mismas condiciones que se realizó para constatar en el alumnado la percepción que se poseen hacia varios grupos culturales representados en nuestra sociedad. Recordemos que la intención que se persigue es detectar posibles visiones estereotipadas. Seguidamente, se presenta la información obtenida.

Al consultar por el colectivo **español** los resultados son: el 97,7% piensa que son alegres frente a un 2,3% que considera que son serios ($\bar{X}=1,95, \sigma=.228, ME=2$). El 92.2% estima que son amables frente al 7,8% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1,92, \sigma=.269, ME=2$). El 94.9% considera que son simpáticos frente a un 5.1% que entiende que son antipáticos ($\bar{X}=1,95, \sigma=.220, ME=2$). El 92.5 % manifiesta que son trabajadores frente a un 7,5% que cree que son vagos ($\bar{X}=1.92, \sigma=.265, ME=2$). El 80.2% aprecia que son honrados frente a un 19,8% que defiende que son aprovechados ($\bar{X}=1.80, \sigma=.4, ME=2$). El 94,6% considera que son responsables frente a un 5,4% que afirma que son irresponsables ($\bar{X}=1,95, \sigma=.228, ME=2$). El 84.9% precisa que son

confiados frente a un 15,1% que defiende que son desconfiados ($\bar{X}=1.85, \sigma=.360, ME=2$). El 86.9% considera que son inteligentes frente a un 13,1% que afirma que son ignorantes ($\bar{X}=1.87, \sigma=.339, ME=2$). Igualmente, el 83.8% aprecia que son tolerantes frente a un 16.2% que sostiene que son fanáticos ($\bar{X}=1.84, \sigma=.370, ME=2$). Y finalmente, el 79.4% considera que son cultos frente a un 20.6% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.79, \sigma=.407, ME=2$).

Al plantear la cuestión hacia el colectivo **latinoamericano**, destaca lo siguiente: el 93.2% considera que son alegres frente al 6.8% que los califica de serios ($\bar{X}=1.93, \sigma=.482, ME=2$). El 91.1% defiende que son simpáticos frente a un 8.95% que defiende que son antipáticos ($\bar{X}=1.91, \sigma=.286, ME=2$). El 91.3% califica de amables frente a un 8.8% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.91, \sigma=.284, ME=2$). El 67.6% defiende que son inteligentes frente a un 32.4% que aprecia que son ignorantes ($\bar{X}=1.68, \sigma=.471, ME=2$). El 60% considera que son confiados frente a un 40% que estima que son desconfiados ($\bar{X}=1.60, \sigma=.492, ME=2$). El 58.2% defiende que son honrados frente a un 41.8% que considera que son aprovechados ($\bar{X}=1.58, \sigma=.496, ME=2$). El 64% estima que son responsables frente a un 36% que consideran que son irresponsables ($\bar{X}=1.64, \sigma=.482, ME=2$). El 67.5% defiende que son tolerantes frente al 32.5% que afirma que son fanáticos ($\bar{X}=1.68, \sigma=.471, ME=2$). El 55.3% aprecia que son cultos frente al 44.7% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.55, \sigma=.501, ME=2$). Finalmente, al determinar si los españoles son trabajadores o vagos, un 70.5% opina que son trabajadores frente a un 29.5% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.70, \sigma=.458, ME=2$).

Al significar al colectivo **magrebí** los datos son: el 59.2% considera que son trabajadores frente a un 40.8% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.59, \sigma=.494, ME=2$). El 55.6% considera que son amables frente a un 44.4% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.56, \sigma=.500, ME=2$). El 43.1% aprecia que son simpáticos frente a un 56.9% que cree que son antipáticos ($\bar{X}=1.43, \sigma=.499, ME=2$). El 52.1% defiende que son honrados frente a un 47.9% que afirma que son aprovechados ($\bar{X}=1.52, \sigma=.503, ME=2$). El 33.7% considera que son alegres frente a un 66.7% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.34, \sigma=.475, ME=1$). El 50% considera que son responsables e irresponsables ($\bar{X}=1.50, \sigma=.503, ME=1.5$). El 42.9% estima que son tolerantes frente a un 57.1% que sostiene que son fanáticos ($\bar{X}=1.43, \sigma=.498, ME=1$). El un 29.8% considera que son confiados frente a un 70.2% que afirma que son desconfiados ($\bar{X}=1.30, \sigma=.460, ME=1$). El 71% apoya que son inteligentes frente a un 29% que defiende que son ignorantes ($\bar{X}=1.71, \sigma=.457, ME=2$). Y finalmente, el 51.4% respalda, que son cultos frente a un 48.6% que tacha de que son incultos ($\bar{X}=1.51, \sigma=.503, ME=2$).

Al contemplar al colectivo **oriental** los datos son: el 94.5% considera que son trabajadores frente a un 5.5% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.94, \sigma=.229, ME=2$). El 97.2% afirma que son inteligentes frente al 2.8% que opina que son ignorantes ($\bar{X}=1.97, \sigma=.167, ME=2$). El 93% sostiene que son responsables frente a un 7% que cree que son irresponsables ($\bar{X}=1.93, \sigma=.256, ME=2$). El 81.7% considera que son cultos frente a un 18.3% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.82, \sigma=.390, ME=2$). El 75.7% apoya que son honrados frente a un 24.3% que defiende que son aprovechados ($\bar{X}=1.76, \sigma=.432, ME=2$). Ante la cuestión de si los orientales son amables o desagradables, un 81.7% considera que son amables frente a un 18.3% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.82, \sigma=.390, ME=2$). El 52.1% opina que son tolerantes frente a un 47.9% que cree

que son fanáticos ($\bar{X}=1.52, \sigma=.503, ME=2$). El 70.4% aprecia que son simpáticos frente a un 29.6% que considera que son antipáticos ($\bar{X}=1.70, \sigma=.460, ME=2$). El 36.7% sostiene que son alegres frente a un 63.3% que afirman que son serios ($\bar{X}=1.37, \sigma=.485, ME=1$). Finalmente, el 24.1% percibe que son confiados frente a un 75.9% que apoya que son desconfiados ($\bar{X}=1.24, \sigma=.430, ME=1$).

Al referir al colectivo de **Europa del Este**, los datos son: el 75.9% considera que son trabajadores frente a un 24.4% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.76, \sigma=.432, ME=2$). El 62.4% aprecia que son responsables frente a un 37.6% que considera que son irresponsables ($\bar{X}=1.62, \sigma=.487, ME=2$). El 82.1% entiende que son inteligentes frente a un 17.9% que apoya que son ignorantes ($\bar{X}=1.82, \sigma=.386, ME=2$). El 77% destaca que son cultos frente a un 22.1% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.78, \sigma=.418, ME=2$). El 56.5% defiende que son honrados frente a un 43.5% que comenta que son aprovechados ($\bar{X}=1.57, \sigma=.499, ME=2$). El 53.7% considera que son simpáticos frente a un 46.3% que afirma que son antipáticos ($\bar{X}=1.54, \sigma=.502, ME=2$). El 52.2% estima que son amables frente a un 47.8% que afirma que son desagradables ($\bar{X}=1.52, \sigma=.503, ME=2$). El 56.7% aprecia que son tolerantes frente a un 43.3% que muestra que son fanáticos ($\bar{X}=1.74, \sigma=.440, ME=2$). El 49.4% considera que son alegres frente a un 50.6% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.49, \sigma=.503, ME=1$). Finalmente, el 40% apoya que son confiados frente a un 60% que entiende que son desconfiados ($\bar{X}=1.40, \sigma=.493, ME=1$).

Por último, al considerar al colectivo procedente del **África subsahariana** se concluye que: el 78.9% considera que son trabajadores frente a un 21.1% que afirma que son vagos ($\bar{X}=1.79, \sigma=.410, ME=2$). El 63.8% defiende que son inteligentes frente a un 36.2% que considera que son ignorantes ($\bar{X}=1.64, \sigma=.484, ME=2$). El 82.6% apoya que son simpáticos frente a un 17.4% que afirma que son antipáticos ($\bar{X}=1.83, \sigma=.382, ME=2$). El 74.2% resalta que son responsables frente a un 25.8% que opina que son irresponsables ($\bar{X}=1.74, \sigma=.440, ME=2$). El 53.6% considera que son cultos frente a un 46.4% que afirma que son incultos ($\bar{X}=1.54, \sigma=.502, ME=2$). El 88.4% aprecia que son honrados frente a un 11.6% que considera que son aprovechados ($\bar{X}=1.88, \sigma=.323, ME=2$). El 82.9% afirma que son amables frente a un 17.1% que defiende que son desagradables ($\bar{X}=1.83, \sigma=.380, ME=2$). El 77.2% entiende que son alegres frente a un 22.8% que afirma que son serios ($\bar{X}=1.77, \sigma=.422, ME=2$). El 66.7% considera que son tolerantes frente a un 33.3% que afirma que son fanáticos ($\bar{X}=1.67, \sigma=.475, ME=2$). El 59.6% resalta que son confiados frente a un 40.4% que estima que son desconfiados ($\bar{X}=1.60, \sigma=.494, ME=2$).

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

Para la resolución de esta hipótesis se aprecia que existen diferencias entre el parentesco y los estereotipos en determinados grupos culturales a nivel descriptivo, de modo que son las madres quienes poseen una percepción más positiva en todos los grupos analizados mientras que los padres se muestran en una situación opuesta.

Hipótesis 2. Se evidencian disparidades entre la edad de la madre de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

El grupo de edades de la madre comprendidos entre 51 y 60 años y hasta 30 años (40%) muestra una percepción más negativa en la gran mayoría de los grupos culturales objeto de estudio. Mientras que las estimaciones más positivas, de forma generalizada, las encontramos en el grupo entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años (30%).

Hipótesis 3. Se evidencian disparidades entre la edad del padre de los participantes y la estimación de estereotipos de algunos grupos culturales.

Se contemplan diferencias entre la edad del padre y la percepción hacia algunos grupos culturales, de tal forma, que se observa que es el grupo de edades comprendidas entre 51 y 60 años tiene una imagen más negativa en la mayoría de los casos (40%), quedando el resto de los grupos representados en valoraciones similares.

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de las madres de los participantes y la percepción de estereotipos de algunos grupos culturales.

Se aprecian diferencias entre el nivel de estudios de las madres de los participantes y su percepción de algunos grupos culturales puesto que, de forma generalizada, son aquellas que no tienen estudios las que muestran una valoración más negativa, que ronda el 40% de conformidad.

Hipótesis 5. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de los padres de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

Si atendemos al nivel de estudios del padre, en esta ocasión, las valoraciones son menos generalizadas, en tanto que muestran valoraciones negativas en todos los grupos culturales representados, excepto españoles, tanto aquellos que tienen estudios de ESO, FP y Bachillerato (20%). Mientras que el colectivo sin estudios muestra una imagen más negativa hacia los españoles (30%).

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de las madres de los participantes y la estimación de estereotipos de algunos grupos culturales.

Al valorar esta hipótesis encontramos que, en la mayoría de los casos, el colectivo con una percepción más negativa se identifica con la clase subalterna de servicio y los inactivos (40%), quedando el resto de colectivos en valores similares.

Hipótesis 7. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de los padres de los participantes y la percepción de estereotipos de algunos grupos culturales.

Esta hipótesis queda resuelta al observar que la clase alta de servicio, los obreros, la clase subalterna de servicio y los inactivos constituyen los grupos que manifiestan una opinión más negativa (30%) hacia la mayoría de los grupos culturales analizados. El resto de grupos se sitúa en parámetros similares.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración de estereotipos de algunos grupos culturales.

Hay que concluir que no se aprecian diferencias resaltables entre la religión que profesan los participantes y su percepción hacia determinados grupos culturales, con la única salvedad de que los musulmanes muestran una valoración más negativa hacia los latinoamericanos y magrebíes (30%).

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación de estereotipos de algunos grupos culturales.

En términos generales, no se manifiestan diferencias destacables entre el sexo del hijo/a de los participantes y su valoración de determinados grupos culturales, tan solo puntualizar, que en el caso de los grupos latinoamericanos y África subsahariana las reticencias son mayores cuando las familias tienen hijas o son más numéricamente, mientras que, en el caso, del grupo de orientales esta estimación negativa se advierte cuando se tienen hijos.

8.1.5.4. A modo de conclusión

Las bondades, las debilidades y su significación observadas en relación a la variable de descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad, se muestran en la Tabla 151.

Tabla 151. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad, integrada en la dimensión Percepción social hacia la multiculturalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 8	Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
Fortalezas	Las madres muestran una visión más positiva. El grupo de madres entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años tiene una percepción más positiva. No se observan diferencias destacables entre los participantes ni en función de la religión ni del sexo de sus hijos/as, salvo alguna excepción resaltada en el apartado de las debilidades.
Debilidades	Los padres manifiestan una visión más negativa. El grupo de madres entre 51 y 60 años y hasta 30 años posee una percepción más negativa en la gran mayoría de los grupos culturales mientras que es el grupo de padres entre 51 y 60 años los que tienen una imagen más negativa. Las madres sin estudios destacan por su percepción negativa, mientras que, en el caso de los padres, son aquellos que tienen estudios de ESO, FP y Bachillerato.

Dimensión II	Percepción social hacia la multiculturalidad
Variable 8	Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad
	Las madres que pertenecen a la clase subalterna de servicio y los inactivos son más reticentes a determinados grupos culturales, al igual que los padres ocupados en la clase alta de servicio, los obreros, la clase subalterna de servicio y los inactivos. El grupo de musulmanes tiene una visión más negativa hacia los magrebíes y latinoamericanos. Mientras que cuando se tienen hijos la visión negativa se orienta al grupo de los orientales, y en el caso, de hijas hacia los grupos de latinoamericanos y del África subsahariana.
Significación estadística	No se contempla

8.1.6. A modo de discusión

Nos encontramos en una época de reestructuración, de expresión de nuevas realidades donde la globalización se difunde, pero a la misma vez aumenta la fragmentación. La visión de la sociedad hacia el fenómeno de la multiculturalidad no está exenta de contradicciones.

Se evidencian manifestaciones de desigualdades, y de discriminación hacia las culturas de los “otros”, que profundizan en el rechazo al diferente, al relativismo, al escepticismo y a la fragmentación moral. Como afirma Morin: *“estamos en una barbarie total en las relaciones entre razas, entre culturas, entre etnias, entre potencias, entre naciones, entre superpotencias. Estamos en la edad de hierro planetaria (...) en la prehistoria del espíritu humano”* (1994, p. 163).

Esta investigación constata esa realidad, verificada en la perspectiva que tienen cierto alumnado de ESO, sus familias y e incluso algunos docentes participantes. Ciertamente, como señalaba Muñoz Sedano (1997), la diversidad cultural forma parte de nuestro ADN como país y define nuestra idiosincrasia (López Melero, 2004), aunque se atisba un escenario complejo en las relaciones multiculturales.

Este contexto plagado de acciones discriminatorias es proclive a los ataques directos hacia personas pertenecientes a minorías étnicas y culturales (Arquero y Panagi, 2012; Díez Gutiérrez, 2006; Galindo, 2005; Vargas Peña, 2007).

En este sentido, uno de los aspectos más visibles del rechazo hacia la diversidad cultural en la investigación queda patente en la constatación de prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos culturales presentes en nuestra sociedad como ya señalaba Aguado (2003) y más recientemente Molina (2016). El reflejo de estereotipos hacia determinados grupos culturales en nuestra sociedad es una situación que se evidencia a lo largo del tiempo en el imaginario de las familias y del alumnado. Una investigación efectuada en

el año 2005 por Estepa y Domínguez señalaba que los escolares detectaban un cierto rechazo hacia los marroquíes respecto a otros pueblos. En este sentido, Deusdad (2013) o Díez y (2014) confirman que los niveles de prejuicio hacia el colectivo magrebí son elevados, tanto desde el punto de vista cultural como religioso. Manifiestan que existe una larga tradición en España de percibir al musulmán como negativo, forjado a través de las guerras y la figura del infiel. El término “moro” conlleva una carga peyorativa relacionada con la Reconquista, la Guerra de África de 1861, los conflictos del s. XX o la guardia mora del bando nacional durante la Guerra Civil española.

Pero también nos hacemos eco en esta tesis de la otra cara de la multiculturalidad que permite aproximarnos a otros grupos reclamando una nueva ética de la globalización, encaminada a desarrollar el gran potencial que encierra la diversidad cultural (Trueba, 2002; Torres y Morrow, 2005; Grant, 2009, Maaluof, 2004; Sáez, 2006; Ortega, 2004).

Confirmamos que la multiculturalidad coexiste entre nosotros y se muestra abierta y desafiante exigiendo medidas urgentes en distintos ámbitos desde plano jurídico, social, económico y educativo (Ainscow, 2001; Casanova, 2011; Touriñán, 2004).

La percepción positiva hacia la diversidad cultural en la sociedad que experimentan bastantes de nuestros participantes conecta con una investigación de Valls (2011), que concluye que los jóvenes españoles son conformes a permitir, la llegada de inmigrantes si perciben que su entrada no les va restar posibilidades laborales y sociales, si bien apoyan medidas restrictivas en las políticas migratorias, fundamentalmente hacia los extranjeros no comunitarios. Y, además, muestran un mayor desacuerdo respecto a los adultos en asignar a los inmigrantes comportamientos sociales negativos (delincuencia, marginación o peligrosidad).

8.2. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo

Con el propósito de efectuar el análisis y la interpretación de las valoraciones referidas al objetivo específico 1.2. **Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo**, planteamos la Tabla 40, ya referida en el capítulo sexto, que clarifica el ámbito evaluado, el momento en el que realizar dicha evaluación, las estrategias y fuentes de información utilizadas para recoger la información, y finalmente, los criterios de evaluación planteados con sus correspondientes indicadores:

Tabla 40. *Relación entre el objetivo específico 1.2: Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.2. CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) HACIA LAS MINORÍAS CULTURALES EN EL CENTRO EDUCATIVO	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: percepción hacia las minorías culturales en el centro educativo
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje.	1. Contribución de las compañeras/os de otras culturas al aprendizaje (alumnado, familias, profesorado).
2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo.	2. Percepción de la diversidad cultural en el centro educativo (alumnado, familias, profesorado).
3. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica	3. La diversidad cultural en la actividad académica (profesorado)
4. Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro	4. La percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro (profesorado)
5. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico	5. Las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico (profesorado)
6. Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo	6. Las familias de origen inmigrante en el contexto educativo (familias)
7. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo	7. Las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo (familias y profesorado)

8.2.1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje

Ha interesado recabar de todos los sectores representados de la comunidad del centro (alumnado, familias y profesorado) información suficiente para dar respuesta a esta variable. Por lo que, en primer lugar, se realiza el análisis e interpretación referido al alumnado y seguidamente, se da paso al efectuado a las familias, para finalizar con los datos ofrecidos por el profesorado del centro.

8.2.1.1. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según el alumnado autóctono

Para conseguir dicha información se plantearon ocho cuestiones al alumnado participante con unos resultados que desprenden que el alumnado posee una idea positiva de sus compañeras/os de otras culturas por su contribución al aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores, como evidencia que el 58.1% reafirma esta idea. Sin embargo, no se puede despreciar que el 41.9% muestra su disconformidad con esta situación ($\bar{X} = 2.70, \sigma = .981, ME=3$). Ahora bien, cuando se les demanda su valoración acerca de la contribución de sus compañeras/os de otras culturas sobre otra forma de ver las cosas, los datos son menos positivos, puesto que un 53.7% discrepa de dicha afirmación frente a un 46.3% que manifiesta dicha contribución ($\bar{X} = 2.38, \sigma = .1.003, ME=2$). De lo que se desprende que, si bien el alumnado percibe positivamente a sus compañeras/os por el conocimiento que les aportan, comparte menos la idea de que ello suponga un cambio más allá de contenidos, de percibir y “empatizar” con estas/os compañeras/os.

No obstante, las cifras son más alentadoras al referirse a si las/os compañeras/os, sean o no culturalmente diferentes, favorecen la aceptación y el respeto de todos, tal como evidencia el porcentaje cifrado en 70.3% para los valores de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente ($\bar{X} = 2.91, \sigma = .912, ME=3$). No obstante, no debemos obviar que un 29.7% de los participantes manifiesta la escasa aportación de sus compañeras/os de otras culturas para aceptar y respetar a otras/os compañeras/os. Ahora bien, al puntualizar si este conocimiento acerca de las/os compañeras/os culturalmente diferentes queda referido a la comunicación, es decir, al aprendizaje de otros idiomas, los resultados muestran una menor receptividad puesto que un 60% demuestra no tener interés o escaso por conocer otros idiomas u otra forma de comunicarse frente a un 40% que sí manifiesta una mayor receptividad en este extremo ($\bar{X} = 2.29, \sigma = 1.007, ME=2$).

Por otra parte, los datos muestran mejores resultados al apreciar de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios su contribución a la igualdad de derechos situándose la cifra en un 72.6% frente a un 27.4% que no aprecia nada o poco dicha aportación ($\bar{X} = 3.04, \sigma = .931, ME=3$).

Atendiendo a si el alumnado culturalmente minoritario favorece la percepción de que todas las personas son iguales y diferentes, al mismo tiempo, cabe decir que solo un 24.4% opina negativamente frente a un mayoritario 75.6% ($\bar{X} = 3.06, \sigma = .918, ME=3$). Asimismo, esta última cifra decrece ostensiblemente si nos centramos en la valoración de la diversidad cultural para su formación tanto personal como académica, con unos resultados situados en un 58.5 % frente a un 41.5% ($\bar{X} = 2.68, \sigma = .939, ME=3$).

No obstante, estas cifras positivas anteriores se reducen al constatar que un 49% piensa que con las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido las mismas cosas que de cualquier otra/o compañera/o autóctono frente a un 51% que muestra su desacuerdo, total o parcial, lo que evidencia que un amplio porcentaje de alumnado no aprecia la diversidad cultural del Centro ($\bar{X} = 2.49, \sigma = .947, ME = 2$).

Hipótesis 1. Se manifiestan desigualdades relevantes entre el sexo del alumnado autóctono y la valoración que reflejan hacia la contribución a su aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios.

Para constatar que se perciben diferencias estadísticamente significativas entre la variable criterio referida a la “La contribución al aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios al alumnado autóctono” y la variable predictora de sexo, se ha procedido a efectuar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney de comparación de dos grupos independientes (hombre/mujer), tomando como variables independientes los ocho ítems que conforman la variable analizada. La prueba pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres en cuatro de las cuestiones planteadas. En concreto, al valorar si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido conocimientos, costumbres y valores ($U=16089.500, W=35592.500, Z=-2.403, p<.016$) siendo las chicas quienes respaldan mayormente esta afirmación ($RP=206$) frente a los chicos ($RP=180$). De igual modo, ante la cuestión de si de las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos ($U=15046.500, W=35146.500, Z=-3676, p<.000$), las chicas vuelven a sobresalir ($RP=215$) frente a los chicos ($RP=175$). Situación similar la encontramos al valorar si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo ($U=14778.00, W=34678.000, Z=-3953, p<.000$) donde sobresalen las chicas ($RP=216$) frente a los chicos ($RP=174$). Cifras más similares las observamos al referir si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otra forma de ver las cosas ($U=16317.500, W=36417.500, Z=-2463, p<.014$) con puntuaciones de las chicas ligeramente superiores ($RP=199$) frente a los chicos ($RP=192$).

En el resto de cuestiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, aunque un análisis descriptivo nos lleva a confirmar que en todos los casos que valoran positivamente la diversidad cultural destacan las chicas. En relación a estimar si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es ($RP=208$) frente a los chicos ($RP=182$); al apreciar si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse ($RP=198$) frente a los chicos ($RP=191$); al apreciar si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica ($RP=201$) frente a los chicos ($RP=184$). Finalmente, son las chicas las que se muestran más críticas al plantear si de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido las mismas cosas que de otros compañeros, por lo que sus puntuaciones son más bajas ($RP=191$) frente a los chicos ($RP=196$).

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas entre el curso del alumnado autóctono y la estimación que manifiestan hacia la contribución a su aprendizaje de las compañeras/os culturalmente minoritarios.

Para rechazar o aceptar la hipótesis nula se ha aplicado la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, que evidencia que se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el curso del alumnado autóctono y la contribución que realiza el alumnado culturalmente minoritario al aprendizaje de éstos. Nos referimos a las cinco de las ocho cuestiones planteadas, que detallamos a continuación:

1. Al percibir que las/os compañeras/os de otras culturas les han permitido el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores (*Chi cuadrado*=24.607, *gl*=4, $p<.000$), donde es el alumnado que cursa 3.º ESO el que destaca esta contribución (*RP*=234) frente al alumnado que cursa FB (*RP*=135.21) y 2.º ESO (*RP*=168) quedando en posiciones intermedias, 4.º ESO (*RP*=215) y 1.º ESO (*RP*=179).
2. Al considerar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otra forma de ver las cosas (*Chi cuadrado*=23.863, *gl*=4, $p<.001$), destaca, de nuevo, 3.º ESO (*RP*=243) frente a FB (*RP*=140) y 2.º ESO (*RP*=169), quedando en posiciones intermedias y escasas diferencias, 4.º ESO y 1.º ESO (*RP*=192 y *RP*=190, respectivamente).
3. Al estimar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es (*Chi cuadrado*=18.085, *gl*=4, $p<.001$), siendo 3.º y 1.º ESO los que sobresalen (*RP*=215, respectivamente), seguido de 4.º ESO (*RP*=187), quedando en valoraciones más críticas 2.º ESO (*RP*=162) y FB (*RP*=169).
4. Al considerar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos (*Chi cuadrado*=20.257, *gl*=4, $p<.000$), destacando FB (*RP*=219) y 1.º ESO (*RP*=220) seguido de 3.º ESO (*RP*=207), siendo los últimos 4.º ESO (*RP*=185) y 2.º ESO (*RP*=160).
5. Al valorar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo (*Chi cuadrado*=19.060, *gl*=4, $p<.001$), resaltando 1.º y 3.º ESO (*RP*=220 y *RP*=207, respectivamente), situándose 2.º ESO con puntuaciones menores (*RP*=162) y el resto en valoraciones intermedias, 4.º ESO y FB (*RP*=184 y *RP*=189, respectivamente).

Para las tres, restantes cuestiones planteadas no se aprecia ningún contraste estadísticamente significativo, por lo que el análisis es meramente descriptivo. A saber, en relación a considerar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse, destaca FB (*RP*=261) y 1.º ESO (*RP*=207) frente a 2.º ESO (*RP*=179) quedando 3.º y 4.º ESO en posiciones intermedias (*RP*=191 y *RP*=195, respectivamente). Además, al contemplar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica, sobresale el grupo de 3.º y 1.º ESO (*RP*=205 y *RP*=203, respectivamente) frente a FB y 2.º ESO (*RP*=132 y *RP*=171, respectivamente). Finalmente, al plantear una valoración más crítica con la diversidad cultural, reflejado en el ítem que afirma que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido las mismas cosas que de otros compañeros, resulta ser el grupo de FB quien respalda mayormente este extremo (*RP*=283) junto con 1.º ESO (*RP*=201), seguido de 3.º ESO (*RP*=195), mientras que 4.º y 2.º ESO se muestran más disconformes (*RP*=182 y *RP*=187, respectivamente).

8.2.1.2. A modo de conclusión

Para facilitar este análisis e interpretación se ha elaborado la Tabla 152 que ayuda a contemplar de forma resumida aquellas fortalezas encontradas, las debilidades manifestadas por el alumnado, así como su significación estadística.

Tabla 152. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
Fortalezas	Las chicas destacan en la mayoría de los ítems planteados, así al estimar que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido conocimientos, costumbres y valores; que todas las personas tenemos los mismos derechos; que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo; otra forma de ver las cosas; a aceptar y a respetar a cada uno como es, así como otros idiomas y otra forma de comunicarse; a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica. El alumnado que cursa 3.º ESO destaca que de las/os compañeras/os de otras culturas les han permitido el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores; otra forma de ver las cosas; a aceptar y a respetar a cada uno como es (junto con 1.º ESO); a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo; haber aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica (junto con 1.º ESO). El alumnado de FB observa que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos, así como haber aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse.
Debilidades	Los chicos plantean que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido las mismas cosas que de otros compañeros. El alumnado que cursa FB y 2.º ESO se muestra más crítico con el hecho de si las/os compañeras/os de otras culturas les han permitido el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores; otra forma de ver las cosas. Además, este mismo alumnado recela de que de las/os compañeras/os de otras culturas haya aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es; que haya aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos (junto con 4.º ESO); haber aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica. Asimismo, el alumnado de 2.º ESO critica que haya aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo; haber aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse. Finalmente, el alumnado de FB admite que de las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido las mismas cosas que de otros compañeros.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
Significación estadística	De las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido conocimientos, costumbres y valores (género, curso). De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos (género, curso). De las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo (género, curso). De las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otra forma de ver las cosas (género, curso). De las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido otra forma de ver las cosas (curso). De las/os compañeras/os de otras culturas han aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es (curso).

8.2.1.3. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según las familias

Esta variable ha sido planteada para recabar información acerca de la contribución de la diversidad cultural a la formación de los hijos de los participantes. A tal fin, se han propuesto seis cuestiones, cuyos resultados comentamos a continuación. El 97.8% coincide en valorar que los compañeros de otras culturas pueden suponer para sus hijos aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es ($\bar{X} = 3.52, \sigma = .794, ME=4$), así como que aprecien que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos ($\bar{X} = 3.54, \sigma = .802, ME=4$) frente al 2.2% que rechaza ambos planteamientos. En esta línea, un elevado 97.1% mantiene que estos compañeros pueden ayudar a sus hijos a valorar la diversidad como enriquecimiento para su formación personal y académica, frente al 2.9% que muestra su desacuerdo con esta afirmación ($\bar{X} = 3.46, \sigma = .828, ME=4$). Igualmente, un 96.2% mantiene que los compañeros de otras culturas pueden contribuir a sus hijos aprecien otros idiomas y otras formas de comunicarse, frente al 3.8% que no se identifica con este extremo ($\bar{X} = 3.34, \sigma = .896, ME=4$).

Además, el 95.1% manifiesta que los compañeros de otras culturas pueden favorecer el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos, frente al 4.9% que responde negativamente ($\bar{X} = 3.19, \sigma = .979, ME=4$). Finalmente, las familias afirman que sus hijos pueden aprender de los compañeros de otras culturas, otra forma de ver las cosas frente al 10.8% que rechaza esta circunstancia ($\bar{X} = 2.98, \sigma = 1.062, ME=3$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

Las diferencias entre el parentesco de los participantes, y su estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos no responde a significación estadística alguna, como verifica la prueba de Kruskal-Wallis. Es por lo que los datos son tratados de forma descriptiva. Si nos centramos en aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, destaca el tutor/a ($RP=111$), seguido de ambos cónyuges ($RP=107$), y padre y madre ($RP=89$, respectivamente). Si la contribución se ilustra en aprender otra forma de ver las cosas, se significa, de nuevo, el tutor/a ($RP=121$), seguido de la madre ($RP=78$) y padre y ambos coinciden en la valoración ($RP=76$, respectivamente). Al afirmar que la aportación se relaciona con aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es, predomina el tutor/a ($RP=117$), seguido de ambos cónyuges ($RP=104$), padre ($RP=92$) y madre ($RP=86$). Si se resalta el aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse se significa, una vez más, el tutor/a ($RP=110$), padre ($RP=81$), madre ($RP=76$) y ambos cónyuges ($RP=72$). Si la contribución se identifica con apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, se distingue el tutor/a ($RP=114$), ambos cónyuges ($RP=100$), padre ($RP=88$) y madre ($RP=87$). Finalmente, al estimar la diversidad cultural como enriquecimiento para su formación personal y académica, resaltan ambos cónyuges ($RP=103$), padre ($RP=87$), madre ($RP=83$) y tutor/a ($RP=82$).

Estas valoraciones permiten observar que, en todos los casos, excepto uno, la figura del tutor/a destaca las amplias posibilidades que el alumnado culturalmente diverso puede aportar al resto de compañeros. Particularizando, referidos a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos; aprender otra forma de ver las cosas; aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es; aprender otros idiomas y otras formas de comunicación y apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. La excepción advertimos en cuando ambos cónyuges destacan que el alumnado culturalmente minoritario puede aportar a sus hijos enriquecimiento para su formación personal y académica.

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad de la madre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas tras la prueba de Kruskal-Wallis entre la edad de la madre y la estimación de la contribución de la diversidad cultural a la formación de sus hijos. De modo que, a nivel descriptivo, se evidencia que al afirmar que el alumnado culturalmente minoritario puede fomentar conocimientos, costumbres y valores distintos, destacan los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=76$) frente hasta 30 años ($RP=40$) quedando entre 51 y 60 años ($RP=52$) en valores intermedios. Al significar que este alumnado puede aportar otra forma de ver las cosas, predomina entre 41 y 50 años ($RP=66$) frente a entre 51 y 60 años ($RP=50$), mientras que los grupos hasta 30 años y entre 31 y 40 años se posicionan en valores medios ($RP=65$ y $RP=64$, respectivamente). Al afirmar que la diversidad cultural del Centro puede contribuir al aprendizaje de aceptar y respetar a cada uno como es, se significa el colectivo de hasta 30 años ($RP=99$) frente a entre 51 y 60 años ($RP=53$), mientras que entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=77$ y $RP=75$, respectivamente) obtienen valores intermedios. Al mantener que el alumnado culturalmente minoritario puede ocasionar que el resto de compañeros aprecien otros idiomas y otras formas de comunicarse, resalta el grupo entre 41 y 50 años ($RP=68$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=46$), mientras que hasta 30 años y entre 31 y 40 años ($RP=67$ y $RP=63$, respectivamente) alcanzan valores medios. Al apoyar que la aportación de los

compañeros de otras culturas se corresponde con apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, se distingue el colectivo entre 31 y 40 años ($RP=76$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=53$) quedando entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=76$ y $RP=74$, respectivamente) en valores medios. Finalmente, al admitir que el alumnado culturalmente minoritario puede ayudar al enriquecimiento personal y académico de sus hijos, predomina el grupo entre 41 y 50 años ($RP=72$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=55$), mientras que entre 31 y 40 años y hasta 30 años ($RP=71$ y $RP=66$, respectivamente) adquieren puntuaciones intermedias.

La información aportada verifica que el colectivo comprendido entre 41 y 50 años valora de forma más contundente que las aportaciones que el alumnado culturalmente minoritario puede ofrecer a sus hijos se relacionan con conocimientos, costumbres y valores distintos (esta opción también coincide con el grupo entre 31 y 40 años); otra forma de ver las cosas; apreciar otros idiomas y otra forma de comunicación y finalmente, un enriquecimiento a nivel tanto personal como académico. En relación con el grupo más joven, hasta 30 años, destaca como contribución a sus hijos aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es. Finalmente, el grupo entre 31 y 40 años respalda, fundamentalmente, que el alumnado culturalmente minoritario puede ayudar a sus hijos a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos.

Hipótesis 3. Se observan diferencias entre la edad del padre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

Las desemejanzas que se observan entre la edad del padre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos no entrañan significación estadística alguna, como contempla la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo que el análisis tendrá un carácter descriptivo. Así pues, al señalar conocimientos, costumbres y valores distintos entre los aspectos a valorar por las familias de la diversidad cultural para sus hijos, destaca el grupo más joven, hasta 30 años ($RP=78$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=29$), mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=59$), entre 51 y 60 años ($RP=58$) y entre 41 y 50 años ($RP=52$) quedan en situación intermedia. Cuando se acentúa la diversidad cultural en el Centro, la ocasión para aprender otra forma de ver las cosas, predomina el grupo hasta 30 años ($RP=75$) frente a 61 años en adelante ($RP=31$), quedando los grupos entre 31 y 40 años ($RP=58$), entre 51 y 60 años ($RP=50$) y entre 41 y 50 años ($RP=44$) en valores medios. Al señalar como aportación aprender a aceptar y a respetar cada uno como es, sobresalen los grupos hasta 30 años y 61 años en adelante ($RP=65$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=47$) mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=59$) y entre 51 y 60 años ($RP=53$) alcanza valores medios. Al destacar como contribución aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse, se distingue el grupo de hasta 30 años ($RP=62$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=38$) situándose el resto en valores medios: entre 31 y 40 años ($RP=52$), entre 41 y 50 años ($RP=43$) y 61 años en adelante ($RP=44$). Al aportar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, resalta el grupo de hasta 30 años ($RP=63$) frente a 61 años en adelante ($RP=41$) quedando los grupos entre 31 y 40 años ($RP=57$), entre 51 y 60 años ($RP=51$) y entre 41 y 50 años ($RP=48$) en puntuaciones medias. Finalmente, al admitir como contribución del alumnado culturalmente minoritario a sus hijos enriquecimiento en su formación personal y académica, destaca el grupo de hasta 30 años ($RP=66$) frente a 61 años en adelante ($RP=23$) situándose el resto de grupos en valores medios: entre 31 y 40 años ($RP=56$), entre 51 y 60 años ($RP=55$) y entre 41 y 50 años ($RP=47$).

Estos datos confirman que en todos los casos el grupo de edad con mayor respaldo a todas las opciones planteadas, se identifica con el más joven, hasta 30 años (aportar conocimientos, costumbres y valores distintos; aprender a ver las cosas de otra forma; aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse; aprender que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, y enriquecer tanto personal como académicamente). Mientras que el grupo que muestra mayor reticencia, por lo general, es el de mayor edad, 61 años en adelante, salvo con una excepción, referida a aportar aceptar y respetar a cada uno como es, que coincide con el grupo de hasta 30 años.

Hipótesis 4. Se registran desigualdades entre el nivel de estudios de la madre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias entre el nivel de estudios de la madre y su estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos queda sujeta a significación estadística en tres de los seis ítems que conforman esta variable. De forma particular, en la cuestión referida a valorar del alumnado culturalmente minoritario otra forma de ver las cosas (*Chi cuadrado*=14,796, *gl*=4, *p*<.005) destacando el grupo sin estudios (*RP*=88), seguido de FP (*RP*=80), Primaria (*RP*=69), Bachillerato (*RP*=62) y ESO/EGB (*RP*=46). Al apreciar de este alumnado la posibilidad de que sus hijos aprendan a aceptar y respetar a cada uno como es (*Chi cuadrado*=11,354, *gl*=4, *p*<.023), predominan los grupos sin estudios y con FP (*RP*=86), seguido con Bachillerato (*RP*=76), con Primaria (*RP*=61) y ESO/EGB (*RP*=57). Finalmente, tiene significación estadística el ítem referido a valorar del alumnado culturalmente minoritario aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse (*Chi cuadrado*=9,632, *gl*=4, *p*<.047) resaltando los grupos sin estudios y con FP (*RP*=80), con Bachillerato (*RP*=62), con Primaria (*RP*=59) y con ESO/EGB (*RP*=49).

Las restantes seis cuestiones se orientan hacia un análisis de naturaleza descriptiva. De modo que, al referir como aportación del alumnado culturalmente minoritario hacia sus hijos, el adquirir conocimientos, costumbres y valores distintos, sobresale el grupo con FP (*RP*=81), seguido con Bachillerato (*RP*=79), ESO/EGB (*RP*=61), con Primaria (*RP*=59) y sin estudios (*RP*=50). Al destacar como contribución que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, resaltan los grupos sin estudios y con FP (*RP*=82), Bachillerato (*RP*=68), Primaria (*RP*=64) y ESO/EGB (*RP*=59). Finalmente, al considerar como influencia positiva el enriquecer tanto personal como académicamente a sus hijos, predominan, nuevamente, los grupos sin estudios y FP (*RP*=83), Bachillerato (*RP*=65), Primaria (*RP*=64) y ESO/EGB (*RP*=54).

Los resultados expuestos advierten que los colectivos sin estudios y con titulación en FP respaldan, conjuntamente, la mayoría de las opciones planteadas (aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es; aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse; apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y enriquecimiento personal y académico). Además, el grupo sin estudios destaca del alumnado culturalmente minoritario la posibilidad de que sus hijos puedan ver las cosas de otra manera. Por último, el grupo con FP predomina al afirmar que el alumnado culturalmente minoritario contribuye a que sus hijos adquieran conocimientos, costumbres y valores distintos. Mientras el resto de grupos representados, con estudios de Primaria, EGB/ESO y Bachillerato manifiestan una respuesta más tibia.

Hipótesis 5. Existen diferencias entre el nivel de estudios del padre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

Los contrastes observados entre el nivel de estudios del padre y su estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos, no muestra significación estadística alguna, como resuelve la prueba de Kruskal-Wallis. Es por lo que los datos se plantean siguiendo un análisis descriptivo. De tal forma que al defender que el alumnado culturalmente minoritario puede aportar a sus hijos, conocimientos, costumbres y valores distintos, sobresale el grupo con estudios de Bachillerato ($RP=66$), seguido con FP ($RP=59$), con ESO/EGB ($RP=55$), sin estudios ($RP=49$) y con Primaria ($RP=46$). Al mantener que esta contribución se relaciona con la posibilidad de aprender a ver las cosas de otra forma, destaca, nuevamente, el grupo con Bachillerato ($RP=61$), con FP ($RP=57$), con Primaria ($RP=54$), con ESO/EGB ($RP=42$) y sin estudios ($RP=34$). Al afirmar que aportan aceptar y respetar cada uno como es, predomina, otra vez, el grupo con Bachillerato ($RP=58$), con Primaria ($RP=54$), con ESO/EGB y FP ($RP=51$, respectivamente) y sin estudios ($RP=43$). Al mantener que el alumnado culturalmente minoritario puede fomentar el aprendizaje de otros idiomas y de otra forma de comunicarse, se significa el grupo con estudios de Bachillerato ($RP=59$), seguido con FP ($RP=53$), ESO/EGB ($RP=45$), Primaria ($RP=43$) y sin estudios ($RP=27$). Al referir como contribución de dicho alumnado el aprendizaje de que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, resalta el grupo con Bachillerato ($RP=59$), con Primaria ($RP=54$), con FP y ESO/EGB ($RP=52$, respectivamente) y sin estudios ($RP=44$). Finalmente, al admitir que la contribución de este alumnado se relaciona con el enriquecimiento personal y académico de sus hijos, resalta el grupo con FP ($RP=55$), seguido del colectivo con Primaria ($RP=54$), con Bachillerato ($RP=53$), ESO/EGB ($RP=51$) y sin estudios ($RP=25$).

Los datos nos aproximan a estimar que, en todos los casos, salvo en uno, el colectivo de padres con estudios de Bachillerato muestra una buena predisposición hacia la diversidad cultural de los compañeros de sus hijos por lo que dicho alumnado aporta. En concreto, contribuyen al aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos; permiten aprender a ver las cosas de otra forma; a aceptar y a respetar cada uno como es; al aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse y a valorar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. La excepción a las opciones planteadas la encontramos en el colectivo con estudios de FP que destaca al valorar al alumnado culturalmente minoritario como referente para el enriquecimiento personal y académico de sus hijos. Mientras que los grupos con estudios de Primaria, EGB/ESO y sin estudios presentan una respuesta menos entusiasta.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

La prueba de Kruskal-Wallis muestra que no se contemplan diferencias significativas entre la ocupación laboral de la madre y la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos. Es por lo que el análisis se aborda desde parámetros descriptivos. De tal forma que al plantear que los compañeros de otras culturas pueden contribuir el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos, destaca el grupo de trabajadores administrativos ($RP=93$) frente a los inactivos ($RP=70$), mientras que la clase subalterna de servicio ($RP=90$), los obreros ($RP=74$) y obreros cualificados

y pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente) quedan en valores intermedios. Al admitir que el alumnado culturalmente minoritario aporta otra forma de ver las cosas, resalta el grupo de la clase subalterna de servicio ($RP=81$) frente a los obreros cualificados ($RP=43$) mientras que el resto de grupos se sitúan en valores medios: trabajadores administrativos ($RP=72$), obreros ($RP=68$), inactivos ($RP=64$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=56$). Al afirmar que este alumnado favorece la aceptación y el respeto hacia los demás, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=86$) frente a los obreros cualificados ($RP=64$), alcanzando puntuaciones medias el resto de grupos representados: trabajadores administrativos ($RP=85$), inactivos y obreros ($RP=77$ y $RP=76$, respectivamente) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$). Al mantener que aportan el aprendizaje de otros idiomas y de otras formas de comunicarse, destaca la clase subalterna de servicio ($RP=73$) frente a pequeños propietarios y autónomos ($RP=36$) quedando el grupo de inactivos y obreros ($RP=70$ y $RP=71$, respectivamente), trabajadores administrativos ($RP=68$) y obreros cualificados ($RP=48$). Al defender que este alumnado contribuye a valorar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, destaca el grupo de inactivos ($RP=90$) frente al de pequeños propietarios y autónomos ($RP=66$) situándose los trabajadores administrativos y obreros ($RP=77$ y $RP=76$, respectivamente), clase subalterna de servicio ($RP=75$) y obreros cualificados ($RP=71$). Finalmente, al valorar que el alumnado culturalmente minoritario puede fomentar el enriquecimiento personal y académico de sus hijos, sobresalen los trabajadores administrativos ($RP=90$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=63$) situándose los inactivos ($RP=85$), la clase subalterna de servicio ($RP=75$), los obreros ($RP=70$) y los obreros cualificados ($RP=65$) en puntuaciones intermedias.

La descripción de los datos anteriormente expuestos permite deducir que la clase subalterna de servicio valora fundamentalmente del alumnado culturalmente minoritario la posibilidad de ver las cosas de otra manera y la aceptación y respeto a cada uno, además de contribuir al aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse. Mientras que el colectivo de los trabajadores administrativos resalta que, para sus hijos, este alumnado puede contribuir a trasladar conocimientos, costumbres y valores distintos, así como, a enriquecer personal y académicamente. Finalmente, el grupo de inactivos destaca por valorar que el alumnado culturalmente minoritario puede fomentar que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos. Por otra parte, los grupos de obreros, obreros cualificados y trabajadores administrativos ofrecen respuestas menos contundentes.

Hipótesis 7. Se muestran contrastes entre la ocupación laboral del padre y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

Las diferencias observadas entre la ocupación laboral del padre y la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, se detecta que no responden a significación estadística alguna. Es por lo que el análisis se sitúa en el plano descriptivo. De modo que al formular si el alumnado culturalmente minoritario favorece la adquisición de conocimientos, costumbres y valores, destaca la clase alta de servicio ($RP=108$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=63$), mientras que el resto de grupos representados quedan en valores intermedios: los técnicos supervisores ($RP=90$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=85$), clase subalterna de servicio ($RP=83$), obreros ($RP=73$), obreros cualificados ($RP=69$) e inactivos ($RP=66$). Al afirmar que este alumnado puede contribuir a sus hijos aprendan otra forma de ver las cosas, sobresalen la clase alta de servicio ($RP=103$) frente a los obreros cualificados ($RP=59$) quedando los técnicos

supervisores y obreros ($RP=73$ y $RP=72$, respectivamente), la clase subalterna de servicio ($RP=66$), pequeños propietarios y autónomos e inactivos ($RP=65$ y $RP=64$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=60$). Al considerar que sus hijos pueden aprender del alumnado culturalmente minoritario, aceptación y respeto hacia los demás, sobresale, de nuevo, la clase alta de servicio ($RP=92$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=44$), quedando la clase subalterna de servicio ($RP=78$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$), técnicos supervisores y obreros cualificados ($RP=73$, en ambos casos), obreros ($RP=72$) e inactivos ($RP=69$). Al fomentar este alumnado otros idiomas y otras formas de comunicación, se significa la clase alta de servicio de servicio ($RP=90$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=46$) mientras que los pequeños propietarios y autónomos y la clase subalterna de servicio ($RP=68$ y $RP=67$, respectivamente), los técnicos supervisores y obreros cualificados ($RP=64$, respectivamente), los obreros ($RP=63$) e inactivos ($RP=62$) obtienen valores intermedios. Al defender que este alumnado culturalmente minoritario puede favorecer a valorar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, predomina, otra vez, la clase alta de servicio ($RP=92$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=63$) situándose los técnicos supervisores ($RP=84$), obreros ($RP=78$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$), inactivos y clase subalterna de servicio ($RP=71$ y $RP=70$, respectivamente) y obreros cualificados ($RP=69$). Finalmente, los grupos que valoran el enriquecimiento personal y académico hacia sus hijos, se identifican con la clase alta de servicio ($RP=94$) frente a los técnicos supervisores ($RP=61$) alcanzando valores medios los obreros ($RP=76$), la clase subalterna de servicio e inactivos ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente), pequeños propietarios y autónomos ($RP=67$) y obreros cualificados y trabajadores administrativos ($RP=66$ y $RP=65$, respectivamente).

Estos datos muestran que, en todos los casos, el grupo de la clase alta de servicio es el que tiene una mayor valoración hacia el alumnado culturalmente minoritario por lo que éste puede favorecer a sus hijos. Particularizando se observa que este colectivo es mayormente sensible a valorar que la diversidad cultural puede aportar a sus hijos conocimientos, costumbres y valores distintos; puede apreciar a ver las cosas desde ópticas diferentes; puede favorecer la aceptación y el respeto hacia los demás; puede fomentar el aprendizaje de idiomas y de otras formas de comunicarse; puede fomentar que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos y, finalmente, que esta diversidad cultural puede enriquecer personal y académicamente a sus hijos. Mientras, los grupos de inactivos, obreros, obreros cualificados, la clase subalterna de servicio y los trabajadores administrativos presentan una postura más tibia.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

La prueba de U Mann-Whitney confirma que los contrastes entre la religión de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos no ofrece significación estadística alguna. De tal forma, que exponemos los datos a partir de su análisis descriptivo. Dicho esto, al formular que se valora del alumnado culturalmente minoritario el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos, predomina el colectivo católico ($RP=47$) frente al musulmán ($RP=42$). Al mantener que este alumnado culturalmente minoritario puede permitir aprender otra forma de ver las cosas, destaca el grupo de musulmanes ($RP=46$) frente al de católicos ($RP=42$). Al defender que aportan aceptación y respeto a los demás, se significa el grupo de musulmanes ($RP=58$) frente al católico ($RP=45$). Al mantener que el alumnado

culturalmente minoritario puede favorecer el aprendizaje de idiomas, así como otras formas de comunicarse, resaltan los musulmanes ($RP=57$) frente a los católicos ($RP=40$). Al afirmar que pueden valorar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, destaca el grupo de musulmanes ($RP=58$) frente al católico ($RP=45$). Por último, al respaldar que este alumnado culturalmente minoritario puede enriquecer personal y académicamente a sus hijos, se aprecia unanimidad en las valoraciones de ambos grupos religiosos ($RP=46$, en ambos casos).

Los datos expuestos indican que el colectivo musulmán resalta los valores del alumnado culturalmente minoritario referidos al aprendizaje de otra forma de ver las cosas; a contribuir a la aceptación y respeto hacia los demás; conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse y admitir que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos. Asimismo, el colectivo católico se decanta por defender, con mayor contundencia, el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos. Finalmente, ambos grupos representados (católico y musulmán) muestran de forma unívoca su valoración a considerar al alumnado culturalmente minoritario como factor de enriquecimiento personal y cultural en la formación de sus hijos.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos.

Las disimilitudes entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación de la aportación de la diversidad cultural a la formación de sus hijos no se ajustan a los parámetros de significación estadística, tras su verificación con la prueba de U Mann-Whitney. De modo que el análisis se plantea desde supuestos descriptivos. Así pues, al destacar como valores del alumnado culturalmente minoritario, el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos, predomina cuando se trata de hijas ($RP=92$) frente a los hijos ($RP=89$). Al considerar que aportan otra forma de ver las cosas, sobresalen las hijas ($RP=83$) frente a los hijos ($RP=83$). Al afirmar que se valora la aceptación y el respeto a los demás, sobresale cuando se trata de hijas, nuevamente ($RP=93$) frente a los hijos ($RP=84$). Al admitir que el alumnado culturalmente minoritario contribuye al aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse, destaca cuando se trata de hijas ($RP=80$) frente a los hijos ($RP=75$). Al estimar que favorecen el admitir que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos, se significa cuando se trata de hijas ($RP=89$) frente a los hijos ($RP=87$). Por último, que el alumnado culturalmente minoritario puede enriquecer personal y académicamente a sus hijos predomina cuando se trata de hijas ($RP=85$) frente a los hijos ($RP=83$).

Estos datos indican que, en todos los casos, la presencia de hijas en la familia favorece una valoración más positiva hacia la contribución del alumnado culturalmente minoritario, comparativamente con los hijos. A saber, al destacar que este alumnado favorece el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos; permite apreciar otra forma de ver las cosas; contribuye a aceptar y a respetar a cada uno como es; favorece el aprendizaje de idiomas y de otras formas de comunicarse; fomenta la conciencia de que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, y finalmente, que enriquecen personal y académicamente a sus hijos.

8.2.1.4. A modo de conclusión

Este análisis e interpretación anteriormente resaltada se puede ver resumida en la Tabla 153, aportando información entorno a las fortalezas, las debilidades y su significación estadística encontrada.

Tabla 153. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 3	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
Fortalezas	El tutor/a destaca aprender conocimientos, costumbres y valores distintos; aprender otra forma de ver las cosas; aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es; aprender otros idiomas y otras formas de comunicación y apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Además, ambos cónyuges destacan que el alumnado culturalmente minoritario puede aportar a sus hijos enriquecimiento para su formación personal y académica. El colectivo de madres comprendido entre 41 y 50 años valora los conocimientos, costumbres y valores distintos (esta opción también coincide con el grupo entre 31 y 40 años); otra forma de ver las cosas; apreciar otros idiomas y otra forma de comunicación y finalmente, un enriquecimiento a nivel tanto personal como académico. El grupo más joven, hasta 30 años, destaca como contribución a sus hijos aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es. Finalmente, el grupo entre 31 y 40 años respalda fundamentalmente, que el alumnado culturalmente minoritario puede ayudar a sus hijos a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. El grupo de edad de los padres con mayor respaldo a todas las opciones planteadas se identifica con el más joven, hasta 30 años (aportar conocimientos, costumbres y valores distintos; aprender a ver las cosas de otra forma; aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse; aprender que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, y enriquecer tanto personal como académicamente). El colectivo de las madres sin estudios y con FP respalda la mayoría de las opciones planteadas (aprender a aceptar y a respetar a cada uno como es; aprender otros idiomas y otras formas de comunicarse; apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y enriquecimiento personal y académico). Además, el grupo sin estudios, la posibilidad de que sus hijos puedan ver las cosas de otra manera. Por último, el grupo con FP predomina al afirmar que adquieren conocimientos, costumbres y valores distintos.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 3	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
	El colectivo de padres con Bachillerato muestra una buena predisposición por el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos; permiten aprender a ver las cosas de otra forma; a aceptar y a respetar cada uno como es; al aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse y a valorar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. El colectivo con FP destaca el enriquecimiento personal y académico de sus hijos. El colectivo de madres pertenecientes a la clase subalterna de servicio destaca la posibilidad de ver las cosas de otra manera y la aceptación y respeto a cada uno, además de contribuir al aprendizaje de otros idiomas y otras formas de comunicarse. El colectivo de los trabajadores administrativos resalta trasladar conocimientos, costumbres y valores distintos, así como, a enriquecer personal y académicamente. Finalmente, el grupo de inactivos destaca por valorar que el alumnado culturalmente minoritario puede fomentar que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos. El grupo de padres pertenecientes a la clase alta de servicio es mayormente sensible a valorar que la diversidad cultural puede aportar a sus hijos conocimientos, costumbres y valores distintos; puede apreciar a ver las cosas desde ópticas diferentes; puede favorecer la aceptación y el respeto hacia los demás; puede fomentar el aprendizaje de idiomas y de otras formas de comunicarse; puede fomentar que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos y, finalmente, que esta diversidad cultural puede enriquecer personal y académicamente a sus hijos. El colectivo musulmán resalta el aprendizaje de otra forma de ver las cosas; contribuir a la aceptación y respeto hacia los demás; conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse y admitir que todos somos iguales y que tenemos los mismos derechos. El colectivo católico se decanta por defender el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos. Finalmente, ambos grupos representados (católico y musulmán) muestran de forma unívoca su valoración a considerar al alumnado culturalmente minoritario como factor de enriquecimiento personal y cultural en la formación de sus hijos. La presencia de hijas en la familia favorece una valoración más positiva hacia la contribución del alumnado culturalmente minoritario, comparativamente con los hijos. A saber, al destacar que este alumnado favorece el aprendizaje de conocimientos, costumbres y valores distintos; permite apreciar otra forma de ver las cosas; contribuye a aceptar y a respetar a cada uno como es; favorece el aprendizaje de idiomas y de otras formas de comunicarse; fomenta la

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 3	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
	conciencia de que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, y finalmente, que enriquecen personal y académicamente a sus hijos.
Debilidades	El grupo que muestra mayor reticencia, por lo general, es el de mayor edad de los padres, 61 años en adelante. El colectivo de las madres con Primaria, EGB/ESO y Bachillerato se muestra más reticente. El colectivo de los padres con estudios de Primaria, EGB/ESO y sin estudios obtiene una respuesta más reticente. Los grupos de madres obreras, obreras cualificadas y trabajadoras administrativas ofrecen respuestas menos contundentes. Los grupos de padres que denotan una respuesta menos entusiasta son los grupos de inactivos, obreros, obreros cualificados, la clase subalterna de servicio y los trabajadores administrativos. La presencia de hijos muestra una respuesta menos entusiasta.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.2.1.5. Análisis de la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje según el profesorado

Iniciando la interpretación por el análisis descriptivo, se puede apreciar que de forma contundente el profesorado muestra una percepción altamente positiva hacia el alumnado culturalmente minoritario en el IES como avalan las cifras que a continuación se extraen. En concreto, al considerar si este alumnado contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, un concluyente 95.7% manifiesta su conformidad frente a un 4.3% que rechaza ($\bar{X}=2.87$, $\sigma=.778$, $ME=3$). En relación a si dicho alumnado permite conocer otras formas de ver las cosas, un 93.5% muestra su acuerdo frente a un 6.5% que refleja su desacuerdo ($\bar{X}=2.96$, $\sigma=.842$, $ME=3$). Así mismo, al sostener si, además, este alumnado C.M. supone aceptar y respetar a cada uno como es, un 91.5% refleja su conformidad frente a un 8.5% que niega ($\bar{X}=2.98$, $\sigma=.944$, $ME=3$). Preguntados si este alumnado contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, un 95.8% apoya esta afirmación frente a un 4.2% que rechaza ($\bar{X}=3.31$, $\sigma=.854$, $ME=4$). Del mismo modo, al plantear si dicho alumnado permite valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal

y académica, un elevado 96.1% muestra su acuerdo frente a un 3.9% que evidencia su desacuerdo ($\bar{X}=3.24$, $\sigma=.929$, $ME=4$). Y finalmente, al considerar si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, un 85.1% manifiesta su conformidad frente a un 14.9% que rechaza ($\bar{X}=2.74$, $\sigma=1.031$, $ME=3$). Todos estos datos anteriormente señalados confirman que el profesorado posee una visión muy positiva del alumnado culturalmente minoritario por las múltiples aportaciones que ocasiona.

Hipótesis 1. Se manifiestan contrastes entre el género y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

Para confirmar esta hipótesis se ha procedido a realizar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney de comparación de dos grupos independientes (hombre/mujer) para los seis ítems que conforman la variable. Los resultados evidencian que en algunas de las cuestiones planteadas sí existen diferencias estadísticamente significativas atendiendo al género. Así pues, en la pregunta referida a si el alumnado culturalmente minoritario contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, existe una diferencia estadísticamente significativa en relación al género de los docentes ($U=162,500$, $Z=-2,361$, $p<.018$) donde destacan los hombres ($RP=28.38$) frente a las mujeres ($RP=19.75$). Esta situación se repite al estimar si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es ($U=188.000$, $Z=-1.920$, $p<.055$) donde predominan los hombres ($RP=28.05$) respecto a las mujeres ($RP=20.73$), y finalmente, en relación a si el alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, con diferencias estadísticamente significativas con la variable predictora del género de los docentes ($U=198.000$, $Z=-2.003$, $p<.045$) con valores superiores, de nuevo, para los hombres ($RP=28.50$) frente a las mujeres ($RP=21.12$).

Para el resto de las cuestiones planteadas no existe ninguna relación estadísticamente significativa entre el género y las preguntas referidas, si bien es posible establecer algunas distinciones a nivel descriptivo respecto al rango promedio. En las tres cuestiones planteadas, los valores más elevados corresponden en todos los casos a los hombres frente a las mujeres, lo que atestigua que resultan ser los profesores quienes advierten una mejor apreciación hacia este alumnado culturalmente minoritario frente a las docentes cuya valoración se muestra menos positiva. En concreto, al defender que el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas, destacan los hombres ($RP=27.30$) frente a las mujeres ($RP=20.58$). Situación similar la encontramos al considerar si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, donde, de nuevo, los hombres se definen por su mayor respaldo ($RP=25.98$) frente a las mujeres (22.40). Igualmente, consultados si el alumnado C.M. contribuye al Centro a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica, los hombres ofrecen una visión más positiva de este alumnado ($RP=28.77$) frente a las mujeres ($RP=23.54$).

Hipótesis 2. Se muestran desigualdades entre la edad y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario (C.M.) al Centro.

Atendiendo a la variable predictora de la edad, la prueba de contraste de hipótesis de H de Kruskal-Wallis evidencia que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y algunas de las cuestiones requeridas. En concreto, en la cuestión que considera si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas ($Chi\ cuadrado=11.860$, $gl=3$, $p<.008$) con un predominio de los grupos hasta 30 años y entre 31 y 40 años ($RP=33.21$ y $RP=31.75$, respectivamente) frente a los grupos entre 51 y 60 años ($RP=19.63$) y entre 41 y 50 años ($RP=19.25$).

Asimismo, se constata una diferencia estadísticamente significativa entre la edad y la cuestión al advertir si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es ($Chi\ cuadrado=9.682$, $gl=3$, $P<.021$) donde destacan los grupos de entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=32.71$ y $RP=22.83$ respectivamente) frente al resto de grupos con menor valoración, entre 51 y 60 años ($RP=18.83$) y hasta 30 años ($RP=9.00$).

Para el resto de cuestiones no se detectan ninguna relación estadísticamente significativa. No obstante, realizando una valoración de los rangos promedios es posible extraer una serie de conclusiones.

Al preguntar si consideran que el alumnado C.M. contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, predomina el grupo de entre 31 y 40 años ($RP=30.92$), seguido del grupo de 41 y 50 años ($RP=21.23$), siendo los grupos con peor valoración los correspondientes a entre 51 y 60 años y hasta 30 años ($RP=20.88$ y $RP=16.75$, respectivamente). Igualmente, destaca este colectivo, en edades comprendidas entre 31 y 40 años, al afirmar que el alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos ($RP=31$) frente al extremo representado por el grupo de hasta 30 años ($RP=8.75$) quedando en posiciones intermedias el resto de grupos, entre 41 y 50 años ($RP=24.08$) y entre 51 y 60 años ($RP=20.85$).

Al formular la cuestión relacionada con la apreciación de alumnado C.M. contribuye al Centro a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica, los datos repiten la situación anterior, siendo el grupo que otorga mayor puntuación queda representado, de nuevo entre 31 y 40 años ($RP=32.33$) frente al grupo de hasta 30 años con una menor valoración ($RP=10.25$), en situaciones intermedias quedan los grupos entre 41 y 50 años ($RP=25.66$) y entre 51 y 60 años ($RP=23$).

Finalmente, planteada la cuestión de si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, nos percatamos que los valores son muy próximos en todos los grupos representados, significando el grupo entre 31 y 40 años ($RP=27.75$) frente al resto cuyas cifras oscilan entre $RP=22.50$ (hasta 30 años) y $RP=22.73$ (entre 41 y 50 años).

Hipótesis 3. Se constatan desigualdades entre la situación administrativa y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

La prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis constata que no existe para ninguna de las cuestiones tratadas que integran esta variable una relación estadísticamente

significativa en relación a la situación administrativa del profesorado. No obstante, a nivel descriptivo podemos destacar que, en todos los casos, son los grupos de funcionarios de carrera y de catedráticos quienes representan las valoraciones más positivas, seguido del grupo de interinos y, finalmente, en valoraciones más extremas el grupo de los funcionarios en prácticas. A nivel de detalle, en relación con sostener si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, las valoraciones de los catedráticos y funcionarios de carrera oscilan entre $RP=25.50$ y $RP=24.09$, seguido de los interinos ($RP=22.38$) mientras que los funcionarios en prácticas se sitúan en los valores más bajos ($RP=8$).

Similar situación la descubrimos cuando se estima si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas, donde, nuevamente, el funcionariado de carrera y catedráticos alcanzan las mayores puntuaciones ($RP=24.20$ y $RP=23$ para ambos casos) a escasa distancia se encuentra el grupo de los interinos ($RP=22.56$) para finalizar con los funcionarios en prácticas que adquieren una posición más crítica ($RP=7.50$).

Por otra parte, no se aprecian diferencias relevantes entre los distintos grupos representados al referir si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es, si bien no es posible habla de homogeneidad entre los grupos, destacando los funcionarios de carrera ($RP=24.44$) y el resto se identifica con interinidad ($RP=22.56$) y cátedra y funcionariado en prácticas ($RP=22.50$). Del mismo modo, al formular si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, de forma ostensible destaca el grupo del funcionariado de carrera ($RP=26.33$), mientras que catedráticos e interinos se sitúan en posiciones intermedias ($RP=19.75$ y $RP=17.06$, respectivamente) para finalizar con el grupo de funcionariado en prácticas con valores considerablemente más bajos ($RP=4$).

Por otra parte, destaca el grupo de catedráticos en relación a dos de las cuestiones que integran esta variable. En concreto, al admitir si el alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos ($RP=36$), seguido de los grupos funcionariado de carrera e interinidad ($RP=24.96$ y $RP=21.06$, respectivamente) siendo el grupo de funcionariado en prácticas quien consigue una valoración más pesimista ($RP=16$). Igualmente, sostiene mayormente el colectivo de catedráticos que el alumnado C.M. contribuye al Centro a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica ($RP=38$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=27.46$), siendo el grupo de interinos ($RP=19$) y, sobre todo, del funcionariado de carrera, los más críticos con este planteamiento ($RP=8$).

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre los años de experiencia y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

Tras la verificación de la prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis para más de dos grupos independientes, tenemos la certeza de que existe una relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia docente y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro en dos de las preguntas planteadas. De tal modo que, en la cuestión referida a si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas los resultados muestran esta relación ($\chi^2=12.240$, $gl=4$, $p<.016$). Un análisis más exhaustivo permite constatar que es el profesorado con una experiencia entre 6 y 11 años quien posee una valoración más

positiva de este alumnado ($RP=33.50$), seguido del grupo entre 1 y 5 años ($RP=31.75$), encontrando la puntuación extrema en los docentes con mayor experiencia, más de 31 años ($RP=11.38$), mientras que los grupos entre 12 y 20 y entre 21 y 30 años se encuentran en posiciones intermedias ($RP=21.42$ y $RP=21.09$, respectivamente).

Asimismo, tras efectuar la cuestión de si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es, se observa que influye de manera estadísticamente significativa en la experiencia de los docentes ($Chi\ cuadrado=10.115$, $gl=4$, $p<.039$), siendo los docentes, de nuevo, entre 6 y 11 años quienes se identifican con una valoración más positiva ($RP=33.05$) seguido de entre 21 y 30 años y entre 12 y 20 años ($RP=23.74$ y $RP=23.35$ respectivamente) y entre 1 y 5 años ($RP=15.75$) mientras que el profesorado con mayor experiencia (más de 31 años) muestra una menor valoración ($RP=11.80$).

Para el resto de cuestiones, los resultados son producto del azar por lo que no son estadísticamente significativos. Sin embargo, tras realizar un análisis descriptivo de las mismas se deduce que resultan ser los grupos con menor experiencia docente los que atribuyen unas puntuaciones mayores frente al grupo de mayor experiencia (más de 31 años) con valores considerablemente más bajos. Mientras que los grupos con experiencia docente intermedios quedan establecidos en posiciones medias. En concreto, al admitir si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, el grupo entre 6 y 11 años adquiere, la mayor puntuación ($RP=32$) frente al grupo con más de 31 años ($RP=12.38$) mientras que el resto de grupos representados obtienen valores intermedios, entre 21 y 30 años ($RP=22.94$), entre 12 y 20 años ($RP=22.15$). No obstante, conviene puntualizar que la excepción a esta situación la encontramos en el grupo entre 1 y 5 años ($RP=16.75$).

Al proponer si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, es el grupo entre 1 y 5 años el que destaca ($RP=33.75$) frente al grupo de más de 31 años ($RP=19.50$), en tanto que el resto de grupos se localizan en valoraciones intermedias (entre 6 y 11 años, $RP=25.65$, entre 12 y 20 años, $RP=24.46$ y entre 21 y 30 años, $RP=22.85$).

Al sugerir si el alumnado C.M. contribuye al Centro a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica, en este caso, los valores máximos se atribuyen a los grupos entre 12 y 20 años ($RP=29.75$) y entre 6 y 11 años ($RP=29.45$) frente a más de 31 años ($RP=14$) quedando los grupos entre 21 y 30 años y entre 1 y 5 años en puntuaciones intermedias ($RP=25.35$ y $RP=19$, para ambos casos).

Estas situaciones descritas encuentran su excepción al opinar si el alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos donde destacan los grupos entre 6 y 11 años y entre 12 y 20 años ($RP=30$ y $RP=27.92$, respectivamente) frente al grupo de entre 1 y 5 años ($RP=8.75$) quedando en puntuaciones intermedias los grupos entre 21 y 30 años ($RP=23.14$) y más de 31 años ($RP=15.80$).

Hipótesis 5. Se registran desigualdades entre la formación académica y la valoración de la aportación del alumnado culturalmente minoritario al Centro.

La prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney de comparación de dos grupos independientes (licenciatura/máster) muestra que no se percibe ninguna relación estadísticamente significativa entre esta variable y la formación académica del profesorado participante. Si bien se puede deducir que, para todas las cuestiones, excepto una, que integran esta variable, aquel profesorado con titulación en máster posee valoraciones más positivas frente a aquellos que solo aportan la titulación de la licenciatura. En concreto, para la cuestión de si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos, los docentes con máster ($RP=27.71$) frente a los licenciados ($RP=22.74$). Preguntados si creen que el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas la mayor puntuación figura entre los que tienen un máster ($RP=30.50$) frente a los licenciados ($RP=22.24$). Con la cuestión de si el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse, el profesorado con formación en máster aprecia mejor a este alumnado ($RP=26.88$) frente a los licenciados ($RP=23.41$). A considerar si el alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, de nuevo, el profesorado con titulación en máster muestra una mayor puntuación ($RP=26.69$) frente a licenciados ($RP=24.06$). Y finalmente, preguntados si el alumnado C.M. contribuye al Centro a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica, se refleja que con titulación en máster la valoración es mayor ($RP=29.50$) frente a los licenciados ($RP=25.35$).

La excepcionalidad la encontramos en relación al ítem de si el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es, donde los licenciados consideran que este alumnado realiza una aportación muy positiva ($RP=24.29$) frente a los docentes con titulación en máster ($RP=22.56$).

8.2.1.6. A modo de conclusión

Las bondades y debilidades y su significación estadística se expresan de forma resumida en la Tabla 154 referida a la variable de determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje.

Tabla 154. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 2	Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje
Fortalezas	Los profesores destacan que el alumnado culturalmente minoritario contribuye a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos; a aceptar y a respetar a cada uno como es; apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos; a conocer otras formas de ver las cosas; a conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse y enriquecimiento para la formación personal y académica. El grupo entre 31 y 40 años destaca que el alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas y a aprender

	conocimientos, costumbres y valores distintos, además de apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, enriquecimiento para la formación personal y académica y conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse. Los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años, defienden que el alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es. Los grupos de funcionarios de carrera y de catedráticos quienes representan las valoraciones más positivas en todas las cuestiones planteadas. El grupo con una experiencia docente entre 6 y 11 años posee una valoración más positiva de este alumnado en relación a que contribuyen a conocer otras formas de ver las cosas y a aceptar y a respetar a cada uno como es, a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos. El profesorado con formación en máster posee una visión más positiva de este alumnado en la mayor parte de los ítems.
Debilidades	Las profesoras mantienen una imagen más negativa hacia el alumnado culturalmente minoritario en relación a su contribución al Centro en todas las cuestiones planteadas. El grupo de hasta 30 años muestra mayores reticencias al admitir que este alumnado contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, como enriquecimiento para la formación personal y académica y conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse. Los funcionarios en prácticas ofrecen una percepción menos positiva en todas las cuestiones planteadas. El profesorado con mayor experiencia docente, más de 31 años, ofrece una posición más crítica en la mayoría de las cuestiones planteadas. El profesorado con titulación de licenciatura posee una visión menos positiva de este alumnado en la mayor parte de los ítems.
Significación estadística	En las siguientes cuestiones: El alumnado culturalmente minoritario contribuye al Centro a aprender conocimientos, costumbres y valores distintos (género). El alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es (género). El alumnado C.M. contribuye al Centro a apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos (género). El alumnado C.M. contribuye al Centro a conocer otras formas de ver las cosas (edad).

	El alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es (edad).
	El alumnado C.M. contribuye al Centro a aceptar y a respetar a cada uno como es (experiencia docente).

8.2.2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo

La verificación de esta variable nos lleva a recoger información de los tres colectivos del centro representados en esta investigación. De modo que, en primer lugar, se procede a realizar el análisis e interpretación del alumnado, seguidamente, nos referimos al colectivo de las familias, y en última instancia, nos centramos en el grupo del profesorado.

8.2.2.1. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según el alumnado autóctono

Para dar respuesta a esta variable se han efectuado cinco cuestiones al alumnado autóctono que ofrecen datos de distinta índole. Resulta significativo que el 69.8% percibe que el alumnado de otras culturas disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase frente a un 30.2 % que está de acuerdo ($\bar{X} = 204, \sigma = .977, ME=2$). En esta línea, encontramos que el 64.7% destaca que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar, según las/os compañeras/os autóctonos frente a un 35.3% que está de acuerdo ($\bar{X} = 2.18, \sigma = 1.014, ME=2$). Esta visión negativa de este alumnado se completa con el hecho de que el 61.7% considera que el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura, los datos arrojan unos resultados que evidencian su desaprobación frente a un 38.3% que muestra su conformidad con dicha afirmación ($\bar{X} = 2.25, \sigma = .977, ME=2$). Y además, el 57.7% defiende que el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro frente a un 42.3% que se manifiesta favorable a dicha afirmación ($\bar{X}=2.32, \sigma = .976, ME=2$). No obstante, al plantear si el alumnado culturalmente minoritario debe estar en clases separadas del resto, el alumnado autóctono considera en un elevado porcentaje, un 83.2% su disconformidad frente a un 16.8% que muestra su aprobación ($\bar{X} = 1.63, \sigma = .906, ME=1$).

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre el género del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en el Centro.

La prueba de U de Mann-Whitney constata que se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del alumnado autóctono y la percepción de la diversidad cultural en el Centro en tres de las cinco cuestiones que conforman esta variable. Así pues, en relación a admitir que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar ($U=15360.000, W=32751.000, Z=-2.931, p<.003$) son los chicos quienes resaltan ($RP=207$) frente a las chicas ($RP=176$). Del mismo modo resultan estadísticamente significativos los contrastes entre chicos y chicas referidos a la cuestión de si el alumnado culturalmente minoritario debe estar en clases separadas del resto ($U=15711.500, W=33289.500, Z=-2.930, p<.003$), siendo, de nuevo, los chicos quienes otorgan mayores puntuaciones ($RP=207$) frente a las chicas ($RP=178$). Igualmente, al

plantear si el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura ($U=16071.000$, $W=33276.000$, $Z=-1.918$, $p<.055$) donde, otra vez, son los chicos quienes respaldan mayormente esta afirmación ($RP=200$) frente a las chicas ($RP=179$).

En el resto de las cuestiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, aunque a nivel descriptivo se observa que, de nuevo, son los chicos los que resaltan al apreciar que el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro ($RP=192$) frente a una exigua diferencia con las chicas ($RP=190$). Finalmente, al considerar si el alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase, sobresalen los chicos ($RP=197$) frente a las chicas ($RP=182$).

Hipótesis 2. Se evidencian contrastes entre el curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en el Centro.

Esta hipótesis ha sido contrastada a través de la prueba de Kruskal-Wallis cuyos resultados verifican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso del alumnado autóctono y su percepción de la diversidad cultural en el Centro. De las cinco preguntas que integran esta variable, en todas ellas, excepto en una, se registra esta relación. A nivel de detalle: a) al considerar que al alumnado culturalmente minoritario, generalmente, no le gusta estudiar ($Chi\ cuadrado=15.303$, $gl=4$, $p<.004$) donde resalta el alumnado que cursa 2.º ESO ($RP=221$), seguido de FB ($RP=210$), 1.º ESO ($RP=197$) y finalmente, 3.º y 4.º ESO ($RP=170$ y $RP=168$, respectivamente); b) cuando se defiende que el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro ($Chi\ cuadrado=11.826$, $gl=4$, $p<.019$) siendo 1.º y 2.º ESO los cursos que respaldan con más fuerza esta afirmación ($RP=210$, $RP=201$, respectivamente), seguido de FB ($RP=179$) frente a 3.º y 4.º ESO ($RP=177$ y $RP=162$); c) al determinar que el alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de la clase ($Chi\ cuadrado=15.976$, $gl=4$, $p<.003$) donde se registra la situaciones anteriores, los cursos de 1.º ($RP=193$), 2.º ($RP=216$) y FB ($RP=250$) registran las mayores valoraciones, mientras que 3.º y 4.º ESO son más críticos con esta cuestión ($RP=175$ y $RP=160$, respectivamente); d) al advertir si el alumnado culturalmente minoritario debe estar en clases separadas del resto ($Chi\ cuadrado=13.703$, $gl=4$, $p<.008$) con un mayor predominio de 1.º ESO ($RP=201$), 2.º ESO ($RP=213$) y FB ($RP=218$), frente a 3.º y 4.º ESO ($RP=167$ y $RP=177$, respectivamente).

Por último, el ítem que formula si el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura no registra ninguna diferencia estadísticamente significativa, pero un análisis descriptivo confirma la situación que venimos señalando para el resto de las cuestiones propuestas. De tal modo que 2.º ESO ($RP=206$) y FB ($RP=205$) se postulan como los grupos predominantes frente a 3.º ESO ($RP=178$), quedando 1.º ESO ($RP=185$) y 4.º ESO ($RP=192$) en situaciones intermedias.

De manera que, en síntesis, se observa que son los niveles académicos menores junto con el curso de FB los que exponen una percepción más negativa hacia sus compañeros culturalmente minoritarios, mientras que los cursos de 3.º y 4.º ESO esta situación, aunque verificada lo hace con menor contundencia.

8.2.2.2. A modo de conclusión

Se verifica este análisis interpretativo desde la Tabla 155 que resume las fortalezas, las debilidades y su significación estadística otorgada por el alumnado autóctono en relación a la variable de la identificación de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo.

Tabla 155. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción de la diversidad cultural del centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 2	Identificar la percepción de la diversidad cultural del centro educativo
Fortalezas	Las chicas critican en mayor grado que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar; debe estar en clases separadas del resto; no quiere integrarse en nuestra cultura; fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro, y, por último, disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase. El alumnado de 3.º y 4.º ESO denuncia que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar; debe estar en clases separadas del resto; no quiere integrarse en nuestra cultura; fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro, y, por último, disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase.
Debilidades	Los chicos admiten mayormente que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar; debe estar en clases separadas del resto; no quiere integrarse en nuestra cultura; fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro, y, por último, disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase. El alumnado de 1.º, 2.º ESO y FB considera que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar; debe estar en clases separadas del resto; no quiere integrarse en nuestra cultura; fomentan la conflictividad en las clases y en el Centro, y, por último, disminuye el rendimiento académico del resto del grupo de la clase.
Significación estadística	Al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar (género, curso) El alumnado culturalmente minoritario debe estar en clases separadas del resto (género, curso) El alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura (género) El alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y Centro (curso)

	El alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de la clase (curso)

8.2.2.3. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según las familias

Esta variable está conformada por cinco ítems que centran su atención en recopilar información acerca de la concepción que se posee de las minorías culturales en el Centro. Al plantear si el alumnado de otras culturas debe estar en clases separadas del resto, un contundente 83.3% manifiesta su rechazo frente a un 16.7% que muestra su conformidad ($\bar{X} = 1.80, \sigma = .789, ME=1$). Aunque consideran en un 41.5% que este alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros frente al 58.5% que está disconforme ($\bar{X} = 1.68, \sigma = .963, ME=1$). Además, en esta línea, el 36.3% afirma que, al alumnado culturalmente minoritario, generalmente, no le gusta estudiar frente al 63.7% que rechaza este extremo ($\bar{X} = 1.58, \sigma = .887, ME=1$). Asimismo, el 35.8% considera que este alumnado fomenta la conflictividad en las clases y en el centro, un 35.8% frente a un 64.2% que expresa su rechazo ($\bar{X} = 1.53, \sigma = .804, ME=1$). Finalmente, el 46% sostiene que el alumnado de otras culturas no quiere integrarse en nuestra cultura frente al 54% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X} = 1.80, \sigma = 1.029, ME=1$).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre el parentesco de los participantes y la estimación que manifiestan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

Para conocer si se observan diferencias estadísticamente significativas entre la variable criterio, referida a la estimación hacia el alumnado culturalmente minoritario y la variable predictora de género, se ha efectuado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis de comparación de más de dos grupos independientes, tomando como variables independientes los cinco ítems que integran la variable analizada. Pues bien, esta prueba evidencia que las diferencias no son estadísticamente significativas por lo que la información obtenida sigue un análisis descriptivo que a continuación detallamos. De modo que al formular si consideran que el alumnado culturalmente minoritario, generalmente, no le gusta estudiar sobresale el tutor legal ($RP=128$), seguido de ambos padres ($RP=92$), padre ($RP=85$) y madre ($RP=83$). Al sostener que el alumnado de otras culturas fomenta la conflictividad en las clases y en el centro, destacan ambos padres ($RP=102$), seguido del tutor legal ($RP=99$), madre ($RP=86$) y padre ($RP=80$). Al afirmar que este alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de los compañeros, predomina el tutor legal ($RP=123$), madre ($RP=90$), padre ($RP=84$) y ambos ($RP=59$). Al mantener que alumnado debe estar en clases separadas del resto, sobresale, nuevamente, el tutor legal ($RP=70$), seguido de ambos ($RP=86$) y padre y madre ($RP=84$, respectivamente). Al plantear si el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura, son, de nuevo, los tutores legales los que muestran un mayor respaldo ($RP=104$), seguido de madre ($RP=89$), padre ($RP=82$) y ambos ($RP=72$). Estos datos muestran que la figura del tutor legal muestra una visión mucho más negativa del alumnado culturalmente minoritario en prácticamente todos los ítems planteados (académicamente bajos, disminución del rendimiento del resto de compañeros, la posibilidad de estar en clases separadas y la percepción de no querer

integrarse en la cultura mayoritaria). Solo ambos padres destacan al identificar a este alumnado con conflictivos. En una situación opuesta encontramos a la figura del padre.

Hipótesis 2. Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad de la madre y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

Para rechazar o aceptar la hipótesis nula se ha aplicado la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis que demuestra que no se contemplan contrastes estadísticamente significativos entre la edad de la madre y la valoración de las minorías culturales en el Centro. Un análisis descriptivo de la información recogida concluye ante la pregunta de si al alumnado culturalmente minoritario, generalmente, no le gusta estudiar son las edades comprendidas entre 31 y 40 años las que mayormente respaldan esta premisa ($RP=79$) frente hasta 30 años ($RP=46$) quedando entre 41 y 50 años ($RP=66$) y entre 51 y 60 años ($RP=63$) en posiciones intermedias. Al plantear si el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro, se constata que el grupo de edad más joven (hasta 30 años) defiende con mayor contundencia esta afirmación ($RP=105$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=68$) siendo los grupos entre 41 y 50 años ($RP=71$) y entre 31 y 40 años ($RP=69$) los que consiguen posiciones intermedias. Al confirmar que el alumnado de otras culturas disminuye el rendimiento académico del resto de los compañeros, destaca el grupo, de nuevo, más joven, hasta 30 años ($RP=102$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=62$) mientras que entre 41 y 50 años ($RP=75$) y entre 41 y 50 años ($RP=70$) quedan en posiciones intermedias. Al considerar que este alumnado debe estar en clases separadas del resto, respaldan mayormente esta situación, el grupo de hasta 30 años ($RP=89$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=58$) mientras que entre 31 y 40 años ($RP=70$) y entre 41 y 50 años ($RP=69$) se sitúan entre ambos extremos. Finalmente, al plantear si el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura, predomina el grupo entre 31 y 40 años ($RP=75$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=46$) quedando los grupos entre 31 y 40 años ($RP=75$) y entre 41 y 50 años ($RP=73$) en valores intermedios.

Los datos confirman que los grupos de edades más jóvenes experimentan una valoración menos positiva hacia el alumnado culturalmente minoritario del Centro. Hecho que se refleja al constatar que el grupo de edad hasta 30 años defiende que este alumnado aumenta la conflictividad en las clases y en el Centro, disminuye el rendimiento académico de sus compañeros por lo que según este colectivo deberían estar en clases separadas del resto. En esta línea, encontramos el grupo entre 31 y 40 años que está convencido que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta estudiar y, además, no está interesado en integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida. En una situación extrema, encontramos al grupo de edad entre 51 y 60 años que denota una percepción más positiva del alumnado culturalmente minoritario en el Centro en relación al rendimiento académico, ubicación en clases y grado de integración en el Centro.

Hipótesis 3. Se registran contrastes entre la edad del padre y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que no se producen contrastes estadísticamente significativos entre la edad del padre y la valoración hacia el alumnado culturalmente minoritario. De modo que a nivel descriptivo observamos que ante la pregunta de si el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar

destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=54$) frente a los grupos hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=30$), siendo el grupo entre 41 y 50 años ($RP=50$) y entre 51 y 60 años ($RP=47$) los que ocupan posiciones intermedias. Al considerar si el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en el aula y en el Centro, se significa el grupo de 61 años en adelante ($RP=76$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=33$) siendo los grupos entre 41 y 50 años ($RP=55$), entre 41 y 50 años ($RP=49$) y entre 51 y 60 años ($RP=43$) los que mantienen posiciones intermedias. En relación a la cuestión de si el alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de sus compañeros, predomina, nuevamente, el grupo de 61 años en adelante ($RP=71$) frente al grupo entre de hasta 30 años ($RP=30$) situándose los grupos entre 41 y 50 años ($RP=51$), entre 51 y 60 años ($RP=48$) y entre 31 y 40 años ($RP=40$). Al plantear si el alumnado culturalmente minoritario debe estar en clases separadas del resto, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=63$) frente a los grupos de hasta 30 años y entre 31 y 40 años ($RP=30$) quedando los grupos entre 41 y 50 años ($RP=50$) y entre 51 y 60 años ($RP=45$) en posiciones intermedias. Finalmente, al respaldar que el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en nuestra cultura, sobresale el grupo de 61 años en adelante ($RP=66$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=28$) siendo los grupos entre 41 y 50 años ($RP=51$), entre 31 y 40 años ($RP=47$) y entre 51 y 60 años ($RP=41$) los que ocupan valoraciones intermedias.

Estas cifras atestiguan que resulta ser el colectivo de edad más avanzada de los padres (61 años en adelante), quienes presentan una percepción más crítica y sesgada hacia el alumnado culturalmente inmigrante. En concreto al considerar que éstos favorecen la conflictividad en el aula y en el Centro, disminuyen el rendimiento académico del resto de los compañeros, deben estar en clases separadas del resto y además, no se integran en la cultura mayoritaria del país de acogida. Tan solo el grupo entre 31 y 40 años destaca por asegurar que, al alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no les gusta estudiar. En el caso contrario encontramos que mayormente el grupo de edad más joven posee una visión de este alumnado más positiva.

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre la nacionalidad de los participantes y la valoración que realizan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios. No hay datos suficientes para realizar comparaciones.

Hipótesis 5. Se manifiestan diferencias entre el nivel de estudios de la madre y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

Para realizar esta hipótesis se ha efectuado la prueba de Kruskal-Wallis, cuyos resultados nos indican que no se experimentan contrastes estadísticamente significativos entre el nivel de estudios de la madre y la valoración hacia el alumnado culturalmente minoritario. Así pues, atendiendo a un análisis descriptivo se constata que ante la cuestión de si al alumnado culturalmente minoritario, generalmente, no le gusta estudiar, destaca el grupo con estudios de Primaria ($RP=63$) frente al grupo sin estudios ($RP=39$) quedando los grupos con ESO/EGB ($RP=61$), FP ($RP=60$) y Bachillerato ($RP=57$) en valoraciones intermedias. Al considerar si el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en clase y en el Centro, sobresale el colectivo sin estudios ($RP=91$) frente al grupo con FP ($RP=38$), mientras que los grupos con Primaria ($RP=65$), Bachillerato ($RP=62$) y ESO/EGB ($RP=61$) quedan en posiciones intermedias. Al mantener que este alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros sobresale el grupo sin estudios ($RP=88$) frente al grupo de Primaria ($RP=57$), quedando los que tienen

estudios de Bachillerato ($RP=71$), ESO/EGB ($RP=61$) y FP ($RP=57$) en cifras intermedias. Al afirmar que este alumnado debe estar en clases separadas, predomina el colectivo de estudios de FP ($RP=72$) frente al grupo sin estudios ($RP=50$), mientras que el grupo con ESO/EGB ($RP=61$), Primaria ($RP=59$) y Bachillerato ($RP=53$) quedan en puestos intermedios. Por último, al apoyar que el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida, encontramos que resalta el colectivo con FP ($RP=72$) frente al grupo sin estudios ($RP=32$) mientras que con Primaria y Bachillerato ($RP=63$) y ESO/EGB ($RP=60$) muestran valores intermedios.

Estas cifras denotan que el colectivo sin estudios es más crítico con el alumnado culturalmente minoritario en aspectos como la conflictividad en el aula y Centro y disminuir el rendimiento académico del resto de compañeros. En el caso del colectivo con estudios de FP sobresale por afirmar que éste alumnado debería estar en clases separadas y además no quieren integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida. También, encontramos al colectivo con estudios de Primaria que sostiene que al alumnado culturalmente minoritario no les gusta estudiar, generalmente. Por el contrario, la visión más positiva la observamos entre el colectivo de madres con estudios de EGB/ESO y Bachillerato.

Hipótesis 6. Se reflejan contrastes entre el nivel de estudios del padre y la valoración que reflejan hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

Tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis se constata que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios del padre y la valoración del alumnado culturalmente minoritario. Sin embargo, a nivel descriptivo se indica que al formular si el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, predomina el colectivo con estudios de FP ($RP=85$) frente al grupo con Bachillerato ($RP=48$), mientras que los grupos sin estudios ($RP=56$), Primaria ($RP=55$) y ESO/EGB ($RP=52$) adquieren valores intermedios. Al sugerir si el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en las clases y en el Centro, predomina el grupo sin estudios ($RP=58$) frente a los grupos con FP y Bachillerato ($RP=51$), quedando con Primaria ($RP=55$) y ESO /EGB ($RP=52$) en valores intermedios. Al plantear si este alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, se advierte que destaca el grupo con FP ($RP=56$) frente al grupo con Bachillerato ($RP=48$), ocupando los puestos intermedios, los colectivos con ESO/EGB y sin estudios ($RP=55$) y Primaria ($RP=51$). Al admitir que este alumnado debería estar en clases separadas, predomina el grupo sin estudios ($RP=67$) frente al grupo con Bachillerato ($RP=45$), siendo los grupos con FP ($RP=59$), Primaria ($RP=55$) y ESO /EGB ($RP=51$) los que obtienen valores intermedios. Finalmente, al plantear si el alumnado culturalmente minoritario no desea integrarse en la cultura mayoritaria de España, predomina el grupo con FP ($RP=74$) frente a los grupos sin estudios, ESO/EGB y Bachillerato ($RP=49$), quedando únicamente el grupo con Primaria ($RP=61$) en valores intermedios.

Los datos atestiguan que el grupo sin estudios se muestran más críticos con el alumnado culturalmente minoritario, en tanto que advierten que aumentan la conflictividad en clase y en el Centro y al defender que deberían estar en clases separadas del resto del alumnado. Otro sector que muestra su visión negativa hacia este alumnado se identifica con aquel que posee formación en FP, al relatar que el alumnado

culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, disminuyen el rendimiento académico del resto de compañeros y, además, no desean integrarse en la cultura mayoritaria española. Frente a esta realidad, también encontramos al colectivo con estudios de Bachillerato con una visión mayormente positiva en todas las preguntas que conforman esta variable.

Hipótesis 7. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la visión que poseen de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

La resolución de esta hipótesis nos llega tras la prueba de Kruskal-Wallis que evidencia que no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral de la madre y su visión del alumnado culturalmente minoritario. Una valoración descriptiva nos confirma que al afirmar si el alumnado de otras culturas, por lo general, no le gusta estudiar, destaca el grupo de obreros cualificados ($RP=88$) frente al grupo de inactivos ($RP=62$), mientras el resto quedan en valoraciones intermedias: clase subalterna de servicio y obreros ($RP=74$), trabajadores administrativos ($RP=72$) y pequeños propietarios autónomos ($RP=66$). Al plantear si el alumnado culturalmente minoritario fomenta la conflictividad en el aula y en el Centro, destacan los obreros cualificados ($RP=82$) frente a los inactivos ($RP=68$), mientras que pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=77$), trabajadores administrativos ($RP=75$) y clase subalterna de servicio ($RP=69$) se muestran en valoraciones intermedias. Al considerar si el alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de la clase, sobresalen la clase subalterna de servicio y pequeños propietarios y autónomos ($RP=88$) frente a los inactivos ($RP=73$), quedando los trabajadores administrativos ($RP=80$), obreros cualificados ($RP=79$) y obreros ($RP=74$) en cifras medias. Al afirmar que este alumnado debería estar en clases separadas del resto de compañeros, se significa el grupo de pequeños propietarios y autónomos ($RP=88$) frente a trabajadores administrativos ($RP=65$), mientras que obtienen valores intermedios los obreros cualificados ($RP=81$), obreros ($RP=73$) y clase subalterna de servicio ($RP=70$). Al mantener que el alumnado culturalmente minoritario no quiere integrarse en la cultura mayoritaria de España, sobresalen los pequeños propietarios y autónomos ($RP=91$) frente a obreros cualificados ($RP=66$), mientras que en valores medios encontramos obreros ($RP=80$), inactivos ($RP=76$), y finalmente, clase subalterna de servicio y trabajadores administrativos ($RP=67$).

Los datos muestran que el mayor sesgo hacia el alumnado culturalmente minoritario procede de los grupos de pequeños propietarios y autónomos en cuanto a considerar que dicho alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, debería estar en clases separadas y no se integran en la cultural mayoritaria del país. Asimismo, se aprecia que los obreros cualificados destacan por afirmar que, al alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar y además, fomentan la conflictividad en el aula y en el Centro. Mientras que poseen una visión más positiva del alumnado culturalmente minoritario el colectivo inactivo, seguido de obreros cualificados y personal administrativo.

Hipótesis 8. Se evidencian diferencias entre la ocupación laboral del padre y la visión que poseen de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

La prueba de Kruskal-Wallis registra que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral del padre y su valoración hacia

el alumnado culturalmente minoritario, a excepción de uno de los ítems que conforman esta variable. Nos referimos a afirmar que el alumnado culturalmente minoritario favorece la conflictividad en el aula y en el Centro ($\chi^2=15,026$, $gl=7$, $p<.036$) donde destaca el grupo de técnicos supervisores ($RP=88$) frente a pequeños propietarios y autónomos ($RP=53$), situándose en valores intermedios, inactivos ($RP=85$), clase subalterna de servicio ($RP=82$), clase alta de servicio ($RP=75$), obreros cualificados ($RP=69$), trabajadores administrativos ($RP=61$) y obreros ($RP=60$).

Para el resto de cuestiones se ha realizado un análisis descriptivo. De tal modo que, al formular si el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, destaca la clase subalterna de servicio ($RP=85$) frente a la clase alta de servicio ($RP=44$), mientras que el resto de categorías representadas ocupan posiciones intermedias: inactivos ($RP=81$), obreros ($RP=75$), técnicos supervisores ($RP=69$), obreros cualificados ($RP=65$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=64$) y trabajadores administrativos ($RP=59$). Al plantear si al alumnado culturalmente minoritario disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, observamos que resalta la clase subalterna de servicio ($RP=88$) frente a técnicos supervisores ($RP=62$), mientras que el resto ocupan valores intermedios: trabajadores administrativos e inactivos ($RP=76$), obreros ($RP=73$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$), clase alta de servicio ($RP=71$) y obreros cualificados ($RP=67$). Al sostener si el alumnado culturalmente minoritario debería estar en clases separadas del resto, predominan los inactivos ($RP=80$) frente a clase alta de servicio ($RP=57$) mientras que quedan en valores medios pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$), obreros ($RP=70$), obreros cualificados ($RP=68$), trabajadores administrativos ($RP=64$), clase subalterna de servicio ($RP=62$) y técnicos supervisores ($RP=57$). Al afirmar que el alumnado culturalmente minoritario no desea integrarse en la cultura mayoritaria de España, resaltan los técnicos supervisores ($RP=92$) frente a clase alta de servicio ($RP=39$) mientras que el resto se posicionan en cifras intermedias, clase subalterna de servicio e inactivos ($RP=81$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=75$), obreros cualificados ($RP=68$), trabajadores administrativos ($RP=64$) y obreros ($RP=62$).

Estos datos evidencian que la clase subalterna de servicio manifiesta una postura más crítica hacia el alumnado culturalmente minoritario en relación a que a éstos, por lo general, no les gusta estudiar y disminuyen el rendimiento académico del resto de compañeros. En esta línea crítica se muestra el grupo de los técnicos supervisores que defiende que el alumnado culturalmente minoritario favorece la conflictividad en el aula y en el Centro y además, no se integran en la cultura mayoritaria de España. Igualmente, el grupo de inactivos se significa por afirmar que dicho alumnado debería estar en clases separadas del resto de compañeros. En posiciones contrarias a las señaladas, encontramos a la clase alta de servicio que se define por una valoración positiva de la diversidad cultural en el Centro.

Hipótesis 9. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la percepción que tienen de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

Si atendemos a las diferencias entre la religión y la percepción de los participantes hacia el alumnado culturalmente diverso, una vez efectuada la prueba de U Mann-Whitney cabe afirmar que dichos contrastes no responden a significación estadística alguna. A partir de un análisis descriptivo, se aprecia que cuando se plantea si al alumnado

culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, destacan los católicos ($RP=48$) frente a los musulmanes ($RP=30$). Al afirmar que este alumnado potencia la conflictividad en las clases y en el Centro, predomina el colectivo musulmán ($RP=57$) frente al católico ($RP=44$). Al sostener que este alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, sobresalen los musulmanes ($RP=51$) frente a los católicos ($RP=47$). Al mantener que el alumnado culturalmente minoritario debería estar en clases separadas, predominan los católicos ($RP=46$) frente a los musulmanes ($RP=39$). Finalmente, al afirmar que este alumnado no desea integrarse en la cultura mayoritaria de España, existe unanimidad en los dos colectivos representados ($RP=46$).

Los datos confirman que el colectivo católico se muestra más crítico respecto al alumnado culturalmente minoritario en relación a concebir que, por lo general, no le gusta estudiar y su preferencia para que se ubique en clases separadas del resto de compañeros. Mientras que el colectivo musulmán, resalta que este alumnado es causa de conflictividad en las aulas y en el Centro y propicia una disminución del rendimiento académico del alumnado en general. Finalmente, existe coincidencia al valorar que este alumnado culturalmente minoritario, de forma habitual, no desea integrarse en la cultura mayoritaria de España.

Hipótesis 10. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la idea que manifiestan acerca de las/os compañeras/os culturalmente minoritarios.

La prueba de U Mann-Whitney verifica que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del hijo y su valoración hacia la diversidad cultural en el Centro. De modo que un análisis descriptivo evidencia que ante la cuestión de si el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, destaca cuando la familia tiene chicas ($RP=84$) frente a cuando tiene chicos ($RP=83$). Al sugerir si este alumnado favorece la conflictividad en el aula y en el Centro, predomina si es chica ($RP=88$) frente a los chicos ($RP=82$). Al plantear si este alumnado disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, se significan cuando es chico ($RP=89$) frente a las chicas ($RP=85$). Al contemplar si el alumnado culturalmente minoritario debería estar en clases separadas del resto, sobresale cuando es chico ($RP=85$) frente a las chicas ($RP=81$). Finalmente, al formular si este alumnado, habitualmente, no se desea integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida, predomina cuando es chico ($RP=86$) frente a las chicas ($RP=85$).

Los datos recogidos sostienen que cuando los participantes tienen hijas, defienden con mayor vehemencia que al alumnado culturalmente minoritario, por lo general tiene un rendimiento académico bajo y que fomentan situaciones conflictivas en el aula y en el Centro. Mientras que cuando se trata de hijos, defienden mayormente que este alumnado culturalmente minoritario, disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, debería estar en clases separadas y no desea integrarse a la cultura mayoritaria de España.

8.2.2.4. A modo de conclusión

La Tabla 156 ilustra las fortalezas, las debilidades y su significación estadística que surge del análisis de las familias entorno a la variable de la identificación de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo.

Tabla 156. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo
Fortalezas	El padre observa una visión más positiva hacia las minorías culturales en el Centro en la mayoría de los ítems analizados (académicamente bajos, disminución del rendimiento del resto de compañeros, la posibilidad de estar en clases separadas y la percepción de no querer integrarse en la cultura mayoritaria). El grupo de edad de la madre, entre 51 y 60 años, denota una percepción más positiva hacia las minorías culturales en el Centro (rendimiento académico, ubicación en clases y grado de integración en el Centro). El grupo de edad del padre, de menos de 30 años, se presenta con una visión más positiva hacia el alumnado culturalmente minoritario en la actividad académica. El grupo de la madre con estudios de EGB/ESO y Bachillerato, presenta una visión más positiva del alumnado culturalmente minoritario en la actividad académica. El colectivo del padre con Bachillerato expresa una visión mayormente positiva en todas las preguntas que conforman esta variable. El grupo de madres inactivas, obreras cualificadas y personal administrativo posee una visión más positiva del alumnado culturalmente minoritario. El grupo del padre ocupado en la clase alta de servicio se define por una valoración positiva de la diversidad cultural en el Centro.
Debilidades	El tutor legal muestra una visión mucho más negativa del alumnado culturalmente minoritario en prácticamente todos los ítems planteados (académicamente bajos, disminución del rendimiento del resto de compañeros, la posibilidad de estar en clases separadas y la percepción de no querer integrarse en la cultura mayoritaria). Solo ambos padres destacan al identificar a este alumnado con conflictivos. El grupo de edad de la madre hasta 30 años defiende que este alumnado aumenta la conflictividad en las clases y en el Centro, disminuye el rendimiento académico de sus compañeros por lo que según este colectivo deberían estar en clases separadas del resto. En esta línea, encontramos el grupo entre 31 y 40 años que está convencido que al alumnado culturalmente minoritario no le gusta

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo
	estudiar y, además, no está interesado en integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida. El grupo de edad del padre, de edad más avanzada, más de 61 años, presenta una percepción más crítica y sesgada hacia el alumnado culturalmente inmigrante en la actividad académica, en todos los aspectos planteados. El colectivo de la madre sin estudios es más crítico con el alumnado culturalmente minoritario en aspectos como la conflictividad en el aula y Centro y disminuir el rendimiento académico del resto de compañeros. También el colectivo con estudios de FP sobresale por afirmar que éste alumnado debería estar en clases separadas y además no quieren integrarse en la cultura mayoritaria del país de acogida. Y finalmente, el colectivo con estudios de Primaria que sostiene que al alumnado culturalmente minoritario no les gusta estudiar, generalmente. El colectivo de padres sin estudios se muestra más crítico con el alumnado culturalmente minoritario, en tanto que advierten que aumentan la conflictividad en clase y en el Centro y al defender que deberían estar en clases separadas del resto del alumnado. Otro sector que muestra su visión negativa hacia este alumnado se identifica con aquel que posee formación en FP, al relatar que el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar, disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros y además, no desean integrarse en la cultura mayoritaria española. El grupo de la madre del colectivo de pequeños propietarios y autónomos presenta una visión más negativa hacia este alumnado, al destacar que este disminuye el rendimiento académico de sus compañeros, debería estar en clases separadas y no se integra en la cultural mayoritaria del país. Además, el grupo de los obreros cualificados afirma que, al alumnado culturalmente minoritario, por lo general, no le gusta estudiar y además fomentan la conflictividad en el aula y en el Centro. El grupo de padres dedicados a la clase subalterna de servicio manifiesta una postura más crítica hacia el alumnado culturalmente minoritario en relación a que a éste, por lo general, no le gusta estudiar y disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros. En esta línea crítica se muestra el grupo de los técnicos supervisores que defiende que el alumnado culturalmente minoritario favorece la conflictividad en el aula y en el Centro y, además, no se integra en la cultura mayoritaria de España. Igualmente, el grupo de inactivos se

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo
	significa por afirmar que dicho alumnado debería estar en clases separadas del resto de compañeros. El colectivo católico se muestra más crítico respecto al alumnado culturalmente minoritario en relación a concebir que, por lo general, no le gusta estudiar y su preferencia para que se ubique en clases separadas del resto de compañeros. Mientras que el colectivo musulmán resalta que este alumnado es causa de conflictividad en las aulas y en el Centro y propicia una disminución del rendimiento académico del alumnado en general. Finalmente, existe coincidencia al valorar que este alumnado culturalmente minoritario, de forma habitual, no desea integrarse en la cultura mayoritaria de España. Cuando los participantes tienen hijas afirman que el alumnado culturalmente minoritario, por lo general, tiene un rendimiento académico bajo y que fomentan situaciones conflictivas en el aula y en el Centro. Mientras que cuando se trata de hijos se defiende mayormente que este alumnado culturalmente minoritario, disminuye el rendimiento académico del resto de compañeros, debería estar en clases separadas y no desea integrarse a la cultura mayoritaria de España.
Significación estadística	El alumnado culturalmente minoritario favorece la conflictividad en el aula y en el Centro (ocupación laboral del padre).

8.2.2.5. Análisis de la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo según el profesorado

Al ser sometida esta variable a una aproximación descriptiva constatamos que en términos generales el profesorado aprecia que el alumnado autóctono posee una visión positiva de la diversidad cultural en el Centro. No obstante, este análisis encuentra matices y diferencias significativas si el estudio plantea un mayor nivel de profundidad, que comentamos a continuación. Aquellas cuestiones que refieren a ámbitos más genéricos entorno a la multiculturalidad en el Centro, como suponer un reto para aprender a vivir en una sociedad multicultural donde un 71.1% manifiesta su conformidad frente a un 28.9% que rechaza ($\bar{X}=1.96$, $\sigma =.767$, $ME=2$). O con aspectos relacionados con el enriquecimiento para su formación integral (personal y grupal) las cifras se elevan a un 68.9% que muestran su acuerdo frente a un 31.1% que rechaza ($\bar{X}=1.80$, $\sigma =.625$, $ME=2$). O incluso no distinguir en la valoración de la multiculturalidad por parte del alumnado autóctono la procedencia del alumnado culturalmente minoritario, ilustrado con un 60.9% de conformidad frente a un 39.1% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2$, $\sigma =.966$, $ME=2$).

Ahora bien, cuando las cuestiones se centran en el ámbito académico las cifras evidencian una percepción menos positiva hacia el alumnado culturalmente minoritario.

En concreto, cuando se identifica al alumnado culturalmente minoritario con una disminución del nivel académico de la clase, donde un 40% manifiesta su conformidad frente a un 60% que rechaza ($\bar{X}=153$, $\sigma =.757$, $ME=1$). Esta situación manifiestamente negativa se completa con el hecho de que el alumnado autóctono defiende en un 44.4% que la diversidad cultural supone una dificultad para desarrollar su aprendizaje frente a un 55.6% que rechaza este extremo ($\bar{X}=160$, $\sigma =.780$, $ME=1$). Por lo que coinciden también en un 44.4% al valorar que los compañeros pertenecientes a culturas minoritarias deberían estar en clases distintas frente a un 55.6% que rechaza esta medida ($\bar{X}=1.60$, $\sigma =.767$, $ME=1$). Finalmente, un elevado 48.9% del profesorado estima que el alumnado autóctono identifica la diversidad cultural con conflictividad en las aulas y en el Centro frente a un 51.1% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=1.62$, $\sigma =.716$, $ME=1$).

De los datos señalados podemos deducir que existen percepciones críticas y reticentes hacia la diversidad cultural por parte del alumnado autóctono según la impresión del profesorado y que alienta la necesidad de trabajar la educación intercultural en el Centro.

Hipótesis 1. Se muestran desigualdades entre el género y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable predictora del género y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado autóctono en relación con la diversidad cultural en el Centro tras realizar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney. Sin embargo, podemos puntualizar que en la mayor parte de los casos son los hombres quienes muestran valoraciones más altas frente a las mujeres, aunque las cifras no demuestran grandes diferencias. A saber, en relación a considerar si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia ($RP=23.55$) frente a las mujeres ($RP=23.46$). En la cuestión de si el alumnado autóctono considera la diversidad cultural conflictiva al Centro ($RP=23.42$) frente a $RP=22.69$ en las profesoras). Al plantear si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como una dificultad para su aprendizaje ($RP=24.26$) frente a las mujeres ($RP=22.08$). En relación a si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como un enriquecimiento para su formación integral ($RP=24.92$) frente a las mujeres ($RP=21.60$). Referida a si el alumnado autóctono concibe la diversidad cultural en el Centro como un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural ($RP=25.97$ frente a las mujeres ($RP=20.83$). Y finalmente, al apoyar si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como un problema que puede resolverse atendiéndolo educativamente a este alumnado en aulas distintas ($RP=26.45$) frente a las mujeres ($RP=20.48$).

La situación excepcional la constatamos en relación a admitir si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como un problema porque baja el nivel académico de la clase, donde son las mujeres las que muestran una mayor valoración ($RP=23.12$) frente a los hombres ($RP=22.84$).

Hipótesis 2. Existen desemejanzas entre la edad y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

A fin de determinar esta hipótesis se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis que evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y la opinión del profesorado en la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro. Aunque al realizar un análisis descriptivo encontramos que en cuatro cuestiones que integran esta variable son los grupos con más edad los que muestran una puntuación más elevada, de tal forma que al preguntar si consideran que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia el grupo entre 51 y 60 años obtiene un rango promedio de 35 frente al resto de grupos que se oscilan entre $RP=27.25$ (hasta 30 años) y $RP=20.63$ (entre 31 y 40 años). En el caso de la cuestión referida a que si consideran que el alumnado autóctono relaciona la diversidad cultural con un descenso del nivel académico del grupo-clase, de nuevo, el grupo de entre 51 y 60 años se sitúa en niveles superiores ($RP=25.43$) frente al resto que oscila entre $RP=23.85$ (entre 41 y 50 años) y $RP=14$ (hasta 30 años). En relación a la cuestión de si el alumnado autóctono considera que se debe atender a los compañeros culturalmente minoritarios en aulas distintas del resto es el grupo de entre 51 y 60 años, una vez más, quienes alcanzan mayores puntuaciones ($RP=31.07$) frente al resto que oscila entre $RP=25.17$ (entre 31 y 40 años) y $RP=13$ (hasta 30 años). Igualmente, resulta ser el mismo grupo de edad avanzada quien se significa al opinar acerca de si el alumnado autóctono considera que la diversidad cultural del Centro es un reto para aprender a vivir en una sociedad multicultural ($RP=27.14$) frente al resto de grupos que oscilan entre $RP=25.63$ (entre 31 y 40 años) y $RP=20.44$ (entre 41 y 50 años).

Para el resto de las cuestiones planteadas es el grupo de edad más joven, hasta 30 años, quien arroja unas puntuaciones más elevadas, en concreto, ante la cuestión de si el alumnado autóctono concibe la diversidad cultural en el Centro como una amenaza porque incrementa la conflictividad en el Centro ($RP=27.27$) frente al resto de grupos que oscilan entre un $RP=24.71$ (entre 51 y 60 años) y $RP=18.50$ (entre 31 y 40 años). Del mismo modo, al preguntar si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como enriquecimiento para su formación integral, es el grupo de hasta 30 años quien destaca ($RP=27.50$) frente al resto que oscila entre el grupo de 51 y 60 años ($RP=26.86$) y el grupo de 41 y 50 años ($RP=21.10$). Finalmente, se observa que es el grupo de entre 31 y 40 años quien experimenta una mayor valoración ($RP=24.33$) ante la cuestión de si perciben que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural del Centro como una dificultad para su aprendizaje, si bien el resto de grupos no acusan grandes diferencias, cuyos valores oscilan para el grupo de 51 y 60 años ($RP=23.94$) y de 41 y 50 años ($RP=22$).

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

Los resultados obtenidos con la prueba de Kruskal-Wallis permiten constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable de la situación administrativa del profesorado y su percepción acerca de cómo valora el alumnado autóctono la diversidad cultural en el Centro. Aún así, a nivel descriptivo podemos

apreciar que resulta ser el grupo de funcionariado en prácticas junto con el grupo de catedráticos quienes arrojan unas puntuaciones mayores en la mayor parte de las cuestiones planteadas. Así pues, en todas aquellas preguntas relacionadas con una visión negativa del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural, tales como: a) bajar el nivel académico de la clase (catedráticos con $RP=42.50$ y funcionariado en prácticas $RP=34$) frente al grupo de interinos ($RP=22.56$) y funcionariado de carrera ($RP=22.23$); b) incrementar la conflictividad en el Centro (funcionariado en prácticas $RP=42.50$ y catedráticos $RP=31.50$) frente al funcionariado de carrera ($RP=23.29$) e interinos ($RP=18.25$); c) suponer una dificultad para su aprendizaje (funcionariado en prácticas y cátedra, $RP=32.50$, respectivamente) frente a interinidad ($RP=23.94$) y funcionariado de carrera ($RP=22.24$), y d) la necesidad de que el alumnado culturalmente minoritario esté en clases diferenciadas del resto de compañeros, con un $RP=32.50$ para funcionariado en prácticas y catedráticos, respectivamente frente a funcionariado de carrera ($RP=22.80$) y interinidad ($RP=21.50$).

No obstante, el funcionariado en prácticas destaca por otras cuestiones que connotan una visión más positiva del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural. En concreto, al apreciar si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia ($RP=37.50$) frente al colectivo de catedráticos ($RP=9.50$) y les supone un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural ($RP=24.50$) frente al grupo de catedráticos ($RP=7$), quedando el resto de grupos en valores intermedios.

Finalmente, ante la cuestión de si consideran que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como un enriquecimiento para su formación integral destaca el grupo del funcionariado de carrera ($RP=24$) frente a los catedráticos y funcionariado de carrera ($RP=7.50$ para ambos casos), quedando el grupo de interinos en una situación intermedia ($RP=22.50$).

Hipótesis 4. Se descubren disimilitudes entre los años de experiencia docente y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

Para comprobar el cumplimiento de esta hipótesis se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis para varios grupos independientes. Los datos indican que en la cuestión referida a si el alumnado autóctono percibe igualmente a la diversidad cultural con independencia de su procedencia existe una diferencia estadísticamente significativa entre la opinión del profesorado y los años de experiencia docente ($Chi\ cuadrado\ 12.265$, $gl=4$, $p<0.15$). Siendo los grupos que obtienen la mayor puntuación los correspondientes a los extremos, es decir, entre 1 y 5 años de experiencia ($RP=41.25$) y más de 31 años ($RP=35.83$), mientras que los grupos restantes quedan en posiciones intermedias, el grupo entre 12 y 20 años ($RP=27.57$), entre 21 y 30 años ($RP=19.74$) y entre 6 y 11 años ($RP=16.95$).

En el resto de cuestiones que integran esta variable no se registra ninguna influencia entre la variable predictora (años de experiencia) y la variable criterio (opinión de los docentes en la percepción del alumnado autóctono entorno a la diversidad cultural en el Centro). Aún así, al realizar un análisis de tipo descriptivo, se comprueba que, en las cuestiones relativas a una percepción más negativa del alumnado culturalmente minoritario, es el grupo de mayor experiencia docente (más de 31 años) quienes muestran

unas valoraciones mayores. En concreto, en la identificación de que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural como un descenso del nivel de clase ($RP=34$) frente al grupo entre 5 y 10 años ($RP=14$) quedando el resto de grupos en valoraciones intermedias, nos referimos a los grupos, entre 21 y 30 años ($RP=23.38$), entre 6 y 11 años ($RP=22.85$) y entre 12 y 20 años ($RP=21.46$). Asimismo, en cuanto al hecho de que el alumnado autóctono considera que los compañeros culturalmente minoritarios incrementan la conflictividad en el Centro ($RP=35.17$) frente al grupo de 1 a 5 años de experiencia ($RP=12$) y el resto de grupos ocupan puntuaciones intermedias similares: entre 6 y 11 años ($RP=22.85$), entre 12 y 20 años ($RP=22.69$) y entre 21 y 30 años ($RP=22.47$). Situación similar la encontramos al considerar que el alumnado autóctono advierte que los compañeros pertenecientes a otras culturas son una dificultad para su aprendizaje, donde una vez más, el grupo de más de 31 refleja mayores puntuaciones ($RP=30$) frente al grupo entre 21 y 30 años ($RP=17.88$) mostrando el resto de grupos valoraciones intermedias, entre 6 y 11 años ($RP=26.60$), entre 12 y 20 años, ($RP=24.42$) y entre 1 y 5 años ($RP=22.75$). Finalmente, en relación a percibir que el alumnado autóctono considera que los compañeros culturalmente minoritarios deben desarrollar su actividad académica en clases separadas del resto, igualmente, es el grupo de más de 31 años destaca ($RP=26$) frente al grupo extremo, entre 1 y 5 años ($RP=13$) el resto de grupos no se registran grandes diferencias, entre 6 y 11 años ($RP=25.65$), entre 12 y 20 años ($RP=24.19$) y entre 21 y 30 años ($RP=21.18$).

Al considerar con una visión positiva al alumnado culturalmente minoritario por parte del alumnado autóctono cabe señalar que es el grupo de profesorado con menor experiencia, entre 1 y 5 años, quienes contemplan las cifras más elevadas tanto para la cuestión referida a ser un enriquecimiento personal ($RP=27.50$) frente al grupo de más de 31 años ($RP=20.83$) quedando el resto de grupos en valores intermedios: entre 12 y 20 años ($RP=24.92$, entre 6 y 11 años ($RP=23.05$ y entre 21 y 30 años ($RP=21.35$). De igual forma, al apoyar si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural como un desafío para vivir en una sociedad multicultural, se observa que el grupo entre 1 y 5 años experimenta las mayores puntuaciones ($RP=32.25$) frente al grupo entre 21 y 30 años ($RP=21.06$) mientras que el resto de grupos se localizan en posiciones intermedias: más de 31 años ($RP=24.50$), entre 6 y 11 años ($RP=24.10$) y entre 12 y 20 años ($RP=22.92$).

Hipótesis 5. Se registran desigualdades entre la formación académica y la opinión del profesorado en relación a la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el Centro.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney revela que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica del profesorado y su opinión acerca de la percepción que posee el alumnado autóctono en relación a la diversidad cultural del Centro. Aunque, un análisis descriptivo señala que el profesorado con una formación en máster posee puntuaciones más elevadas en aquellos ítems que suponen una percepción negativa del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural. Así pues, en referencia a: a) la disminución del rendimiento del grupo ($RP=28.21$) frente a los licenciados ($RP=22.04$); b) incrementar la conflictividad en el Centro ($RP=27.50$) frente a los licenciados ($RP=22.17$); c) ser un problema para el aprendizaje del grupo ($RP=25.50$) frente a licenciados ($RP=22.54$). Asimismo, figuran los docentes con titulación en máster los que experimentan, igualmente, valoraciones mayores en relación a cuestiones que muestran aprecio por la diversidad cultural por parte del alumnado autóctono, como enriquecimiento para la formación integral del alumnado autóctono

($RP=23.36$) frente a los licenciados ($RP=22.93$) y un reto para vivir en una sociedad multicultural ($RP=26.14$) frente a licenciados ($RP=22.42$).

Por otra parte, es el grupo de licenciados quienes registran las puntuaciones mayores al referirse a cuestiones acerca de la visión del alumnado autóctono en cuanto a la procedencia del alumnado culturalmente diverso ($RP=23.59$) frente a que tienen un máster ($RP=23$) y la posibilidad de que este alumnado reciba atención educativa en clases separadas del resto de compañeros autóctonos ($RP=23.05$) frente a los que tienen un máster ($RP=22.71$).

8.2.2.6. A modo de conclusión

La Tabla 157 orienta la información entorno a las bondades, las problemáticas y su significación estadística de la variable definida por la identificación de la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el centro:

Tabla 157. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el centro, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 3	Identificar la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el centro
Fortalezas	Los profesores determinan que el alumnado percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia, como un enriquecimiento para su formación integral y como un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural. Los grupos de mayor edad, entre 51 y 60 años, defienden que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia y es un reto para aprender a vivir en una sociedad multicultural. El grupo más joven, hasta 30 años, observa que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural como enriquecimiento para su formación integral. El funcionariado en prácticas apreciar que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África y les supone un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural. El funcionariado de carrera considera que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro como un enriquecimiento para su formación integral. El grupo con una experiencia docente entre 1 y 5 años revela que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural del Centro como

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 3	Identificar la percepción del alumnado autóctono acerca de la diversidad cultural en el centro
	positivo con independencia del lugar de origen, ser un enriquecimiento personal y como un desafío para vivir en una sociedad multicultural.
Debilidades	Los profesores consideran que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural conflictiva al Centro, como una dificultad para su aprendizaje. Las profesoras observan que el alumnado autóctono concibe la diversidad cultural como un problema porque baja el nivel académico de la clase. Los grupos de mayor edad, entre 51 y 60 años, defienden que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural con un descenso del nivel académico del grupo-clase que se debe atender a los compañeros culturalmente minoritarios en aulas distintas del resto. El grupo más joven, hasta 30 años, observa que el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural como una amenaza porque incrementa la conflictividad en el Centro. El grupo entre 31 y 40 años determina que el alumnado autóctono concibe la diversidad cultural como una dificultad para su aprendizaje. El funcionariado en prácticas y los catedráticos arrojan mayormente una visión negativa del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural, tales como: a) bajar el nivel académico de la clase, incrementar la conflictividad en el Centro, suponer una dificultad para su aprendizaje y d) la necesidad de que se ubique en clases diferenciadas del resto de compañeros. El grupo con mayor experiencia docente, más de 31 años, destaca que el alumnado autóctono denota que la diversidad cultural supone un descenso del nivel de clase, incrementan la conflictividad en el Centro, son una dificultad para su aprendizaje y deben desarrollar su actividad académica en clases separadas del resto. El profesorado con formación en máster posee puntuaciones más elevadas en aquellos ítems que suponen una percepción negativa del alumnado autóctono hacia la diversidad cultural.
Significación estadística	Ante la cuestión de si el alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro de igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África (experiencia docente).

8.2.3. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica

Los participantes en este caso son el profesorado.

8.2.3.1. Análisis de la diversidad cultural en la actividad académica según el profesorado

Esta dimensión nos permitirá conocer la estimación que posee el profesorado en relación a la variable identificada con valorar la diversidad cultural en la actividad académica.

Realizando un análisis descriptivo para cada uno de los ítems que integran esta variable, los resultados arrojan las valoraciones que a continuación se detallan. Ante la cuestión de si la presencia de alumnado culturalmente minoritario en el Centro supone una situación conflictiva en las clases y en el Centro, la mayor parte del profesorado rechaza este supuesto (72.3%), aunque un 27.3% muestra su conformidad con tal afirmación ($\bar{X}=1.32$, $\sigma=.556$, $ME=1$).

No obstante, se aprecia que cuando las cuestiones se refieren a aspectos académicos, la percepción de este alumnado ya no resulta tan positiva, como atestiguan las siguientes cifras que pasamos a exponer a partir de las siguientes cuestiones: a la pregunta planteada acerca de si la presencia de alumnado culturalmente minoritario en el Centro incrementa la dificultad para desarrollar un currículo ordinario, puesto que tienen niveles y ritmos de aprendizaje diferentes, un elevado 82.6% manifiesta su conformidad con este extremo, frente a un escaso 17.4% que rechaza ($\bar{X}=2.43$, $\sigma=.910$, $ME=2.50$).

Asimismo, al referirnos si la presencia de alumnado culturalmente minoritario en el Centro disminuye el rendimiento académico del grupo de clase, un 45.7% manifiesta su acuerdo frente a un 54.3% que desestima esta afirmación, lo que demuestra que un elevado número de profesorado asocia a este alumnado con fracaso escolar ($\bar{X}=1.75$, $\sigma=.688$, $ME=1$).

Ahora bien, cuando las preguntas planteadas se relacionan con la posibilidad de que la existencia de alumnado culturalmente minoritario contribuya a favorecer desafíos y potenciar el trabajo cooperativo entre el profesorado, las respuestas de forma mayoritaria muestran una valoración muy positiva e incluso, coincidentes en resultados, representadas en las dos siguientes cuestiones: a) “La presencia de alumnado culturalmente minoritario en el Centro constituye un reto educativo para el desarrollo del proyecto educativo y curricular del Centro”, un 97.9% refleja su acuerdo frente a un 2.1% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=3.21$, $\sigma=.806$, $ME=1$). Y b) “La presencia de alumnado culturalmente minoritario en el Centro contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado, al exigir mayor coordinación y diseño de nuevas metodologías”, un 97.9% manifiesta su conformidad frente a un 2.1% que rechaza ($\bar{X}=3.21$, $\sigma=.798$, $ME=1$).

A continuación, procedemos a dar respuesta a las diferentes hipótesis de la investigación planteadas, tomando como variables predictoras (independientes): género, edad, situación administrativa, experiencia docente y formación y como variable criterio: “Valoración hacia la diversidad cultural en la actividad académica” cuya respuesta se obtiene de las cinco cuestiones que conforman dicha variable, y que ya han sido objeto de un primer análisis descriptivo, anteriormente señalado.

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el género y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

Para contrastar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la variable criterio referida a la “Valoración hacia las minorías culturales desde el punto académico en el Centro” y la variable predictora de género, se ha procedido a realizar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney de comparación de dos grupos independientes (hombre/mujer), tomando como variables independientes los cinco ítems que integran la variable analizada. La prueba ofrece un resultado que pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres en ninguna de las cuestiones que integran esta variable. Por lo que sometemos los datos obtenidos a la realización de un análisis descriptivo en el que podemos observar que los rangos promedios entre ambos grupos no reflejan acusadas diferencias, tan solo matizar que se advierte un mayor respaldo en los hombres en aquellas cuestiones referidas a la dificultad para aplicar el currículo ($RP=23.93$) frente a las mujeres ($RP=23.17$), si bien esta situación se ve compensada por el hecho de que los hombres consideran que este alumnado genera nuevos retos para ellos ($RP=26.88$) frente a las mujeres ($RP=21.67$). Por otra parte, se contempla que son las mujeres quienes poseen una visión más negativa del alumnado culturalmente minoritario en cuanto a generar conflictos en el Centro y aula ($RP=24.06$) frente a los hombres ($RP=23.93$), así como que disminuyen el rendimiento académico del grupo ($RP=24.48$ frente a los hombres ($RP=22.23$), aunque valoran mejor el hecho de que la presencia de este alumnado incentiva la coordinación docente ($RP=25$) frente a los hombres ($RP=23.86$).

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

Para constatar dicha hipótesis se ha aplicado la prueba no paramétrica de *H* de Kruskal-Wallis, para más de dos grupos independientes, cuyos datos revelan que la variable predictora de la edad del profesorado no influye en las respuestas generadas para ninguna de las cuestiones que conforman la variable criterio. Por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0) que determina que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración hacia las minorías culturales en el ámbito académico y la edad del profesorado.

Ahora bien, si atendemos a los rangos promedios para cada uno de los grupos seleccionados es posible resaltar las siguientes conclusiones:

- El colectivo de profesorado de mayor edad, entre 51 y 60 años, manifiesta una puntuación mayor para todas las cuestiones planteadas, excepto en el caso de la última cuestión requerida, referida a si la presencia de este alumnado favorece la colaboración docente ($RP=21.83$). Lo que refleja que este colectivo posee una visión más negativa del alumnado culturalmente diverso en el Centro. En concreto para la cuestión referida a la conflictividad en el aula y Centro ($RP=28.75$), incrementar la dificultad para desarrollar el currículo ordinario, puesto ($RP=25.17$), la disminución del rendimiento académico del grupo-clase ($RP=29$). Si bien destaca por valorar que este alumnado supone un reto educativo ($RP=26.70$)

- En el caso opuesto encontramos al grupo de edad hasta 30 años con un rango promedio en todas las cuestiones planteadas en niveles bajos. De forma detallada, la identificación de alumnado culturalmente minoritario con conflictividad ($RP=17.50$), la dificultad para aplicar el currículo ordinario ($RP=10.25$), la reducción del rendimiento académico del resto de compañeros ($RP=13$). No obstante, esta visión positiva tiene también sus sombras cuando se les pregunta si este alumnado supone un reto educativo ($RP=9.75$) o exige el trabajo colaborativo entre los docentes ($RP=12.25$) cuyos valores se evidencian bastante bajos.
- Los grupos identificados con categorías de edades intermedias, entre 31 y 40 años, y entre 41 y 50 años, coinciden con puntuaciones igualmente intermedias entre ambos extremos señalados.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

Para rechazar o aceptar la hipótesis nula se ha aplicado la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis, evidencia que la situación administrativa no resulta estadísticamente significativa en relación en la percepción hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico. Aunque un análisis descriptivo permite comprobar que es el funcionariado en prácticas quien mantiene una percepción más positiva hacia las minorías culturales en la actividad académica del Centro como se constata en relación a que este alumnado constituye un reto educativo ($RP=37.5$), favorece la coordinación docente ($RP=38.5$) y no suponen conflictos en las aulas y en el Centro ($RP=17.5$). Estas cifras contrastan con el grupo de interinos en relación al reto educativo y la coordinación docente ($RP=17.81$ y $RP=16.38$, respectivamente), si bien referida a la cuestión de la conflictividad los valores no son excesivamente elevados en el colectivo interino ($RP=20$).

Asimismo, hemos de destacar, no obstante, que el grupo de los funcionarios en prácticas destaca negativamente al atribuir al alumnado culturalmente diverso el descenso académico en el grupo ($RP=44$) y suponer una dificultad para desarrollar el currículo ordinario ($RP=32.5$).

Generalmente, las puntuaciones intermedias corresponden a los grupos de funcionarios de carrera y catedráticos en todos los casos, a excepción de los catedráticos que muestra su desacuerdo al presuponer que el alumnado culturalmente minoritario entrañe dificultades para implementar el currículo ordinario ($RP=10.25$) aunque manifiesta su conformidad al asociar a este alumnado con conflictividad tanto el aula como en el Centro ($RP=28.75$).

Hipótesis 4. Existen diferencias entre los años de experiencia docente en relación a la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

Si atendemos a los años de experiencia docente, la prueba de contraste de hipótesis de H de Kruskal-Wallis dictamina que se acepta la hipótesis nula al mostrar que no existe ninguna relación estadísticamente significativa entre la opinión hacia las minorías

culturales en la actividad académica y los años de experiencia. Si realizamos un análisis descriptivo extraemos una serie de evidencias.

El grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, muestra una mejor percepción del alumnado culturalmente diverso en relación a varias cuestiones; que no lo identifican con situaciones problemáticas ($RP=17.5$) frente al profesorado con más experiencia, más de 31 años ($RP=35.5$); no suponen una dificultad añadida para desarrollar el currículo ordinario ($RP=16$) frente a los docentes entre 12 y 20 años de experiencia ($RP=27$). Aunque este profesorado de menor experiencia también refleja una visión menos positiva en cuanto a que no consideran generalmente que este alumnado plantee nuevos retos educativos y potencie el trabajo coordinado entre los docentes ($RP=18.5$, $RP=19$, respectivamente) frente al resto de grupos representados que manifiestan un mayor grado de conformidad.

Además, es el grupo de mayor experiencia docente, más de 31 años, el que posee una valoración más desfavorable hacia este alumnado al considerar que perjudica al resto de compañeros en el rendimiento académico del grupo en el que se ubican ($RP=33.6$) frente al resto de grupos que muestran un mayor rechazo en este extremo.

Hipótesis 5. Se manifiestan contrastes entre la formación académica y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro educativo.

Hay evidencia para concluir que no existe contrastes estadísticamente significativos entre la formación académica y la opinión del profesorado hacia las minorías culturales desde el punto de vista académico en el Centro, como así lo confirma la prueba de U Mann-Whitney de comparación de medias para dos grupos independientes.

Asimismo, se constata que no existen diferencias resaltables a nivel descriptivo entre la formación en licenciatura o máster en cualquiera de las cuestiones que integran esta variable. A excepción de la cuestión referida a considerar un reto educativo el tener alumnado culturalmente diverso, en donde la mayor valoración corresponde a aquellos que poseen una formación en máster ($RP=30.38$) frente a los licenciados ($RP=22.69$).

8.2.3.2. A modo de conclusión

La Tabla 158 que se expone a continuación, posibilita realizar una síntesis del análisis interpretativo anteriormente señalado, en el que se evidencian las fortalezas, las debilidades y su significación estadística, encontrados en el profesorado alrededor de la variable de la valoración de la diversidad cultural en la actividad académica.

Tabla 158. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar la diversidad cultural en la actividad académica, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Valorar la diversidad cultural en la actividad académica
Fortalezas	Las profesoras valoran el hecho de que la presencia de alumnado culturalmente minoritario incentiva la coordinación docente. Los profesores consideran que este alumnado genera nuevos retos para ellos. El colectivo más joven, hasta 30 años, posee una percepción positiva del alumnado culturalmente minoritario en el ámbito académico. El funcionariado en prácticas mantiene una percepción más positiva hacia las minorías culturales en la actividad académica del Centro en relación a que este alumnado constituye un reto educativo, favorece la coordinación docente y no suponen conflictos en las aulas y en el Centro. El grupo de catedráticos defiende que este alumnado no entraña dificultades para implementar el currículo ordinario. El grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, muestra una mejor percepción hacia este alumnado en relación a que no lo identifican con situaciones problemáticas, no suponen una dificultad añadida para desarrollar el currículo ordinario. El profesorado con formación en máster destaca al considerar un reto educativo el tener alumnado culturalmente diverso.
Debilidades	Las profesoras poseen una visión más negativa del alumnado culturalmente minoritario en cuanto a generar conflictos en el Centro y aula, disminuyen el rendimiento académico del grupo. Los profesores observan la dificultad para aplicar el currículo a dicho alumnado. El colectivo de mayor edad representado, entre 51 y 60 años, evidencia una visión más negativa del alumnado culturalmente diverso en el Centro (aumenta la conflictividad en el aula y Centro, incrementa la dificultad para desarrollar el currículo ordinario, la disminución del rendimiento académico del grupo-clase). El funcionariado en prácticas admite que el alumnado culturalmente minoritario favorece un descenso académico en el grupo y supone una dificultad para desarrollar el currículo ordinario. El colectivo de catedráticos asocia a este alumnado con conflictividad tanto el aula como en el Centro. El colectivo de interinos resalta que este alumnado no supone un reto educativo, ni favorece la coordinación docente.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 1	Valorar la diversidad cultural en la actividad académica
	El grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, se muestra reticente al plantear si este alumnado genere nuevos retos educativos y potencie el trabajo coordinado entre los docentes. El grupo con mayor experiencia docente, más de 31 años, admite que este alumnado perjudica al resto de compañeros en el rendimiento académico del grupo en el que se ubican.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.2.4. Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro

Esta variable tiene como marco referencial al profesorado para la obtención de la información.

8.2.4.1. Análisis de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro según el profesorado

Al realizar un análisis descriptivo de esta variable se constata que el profesorado de forma mayoritaria (72.3%) percibe que el alumnado culturalmente minoritario del Centro manifiesta estar discriminado frente a un 27.7% que no aprecia esta situación ($\bar{X}=2.04, \sigma=.859, ME=2$). Igualmente, los datos demuestran que un importante número de docentes (68.1%) consideran que el alumnado culturalmente diverso posee menores expectativas académicas frente a un 31.9% que muestran su disconformidad ($\bar{X}=2.21, \sigma=1.020, ME=2$). Aunque obtenemos cifras más alentadoras (92%) al considerar que este alumnado, generalmente, se siente integrado en el Centro, si bien un 8% rechaza este extremo ($\bar{X}=2.58, \sigma=.785, ME=3$).

Hipótesis 1. Existen contrastes entre el género y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

Con el deseo de contrastar esta hipótesis se ha procedido a efectuar la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney que demuestra que no se perciben contraste estadísticamente significativo alguno entre el género del profesorado y la opinión que posee el alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro. Aunque para completar la información procedemos a realizar un análisis descriptivo en el que cabe señalar que, con escasas diferencias relevantes, son los hombres quienes perciben mayormente que el alumnado culturalmente diverso evidencia sentimientos de estar discriminado en el Centro ($RP=24.21$) frente a las mujeres ($RP=23.83$). Igualmente, sucede al considerar si este alumnado, de forma general, está integrado en el Centro ($RP=27.17$) frente a las mujeres con valores más bajos ($RP=24.07$). Si bien, son las mujeres quienes advierten que este alumnado no posee, por lo general, expectativas académicas elevadas ($RP=24.21$) frente a una exigua diferencia de los hombres ($RP=23.74$).

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas entre la edad y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

La prueba de contraste de hipótesis para pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis muestra que no existe ninguna relación estadísticamente significativa entre la variable predictora de la edad del profesorado y la opinión que muestra acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro. Pero a nivel descriptivo se constata que es el grupo de hasta 30 años el que advierte mayormente que el alumnado culturalmente minoritario se siente discriminado en el Centro ($RP=43$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=21.67$) quedando los grupos entre 31 y 40 años ($RP=25.46$) y entre 51 y 60 años ($RP=24.06$) en valoraciones intermedias. Situación similar la observamos en el ítem referido a la integración de este alumnado en el Centro ($RP=34$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=23.70$) mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=27.42$) y entre 51 y 60 años ($RP=25.95$) quedan en situaciones intermedias.

Por último, el grupo de mayor edad representado, entre 51 y 60 años, refleja una mayor valoración ($RP=28.61$) al considerar que el alumnado culturalmente diverso manifiesta unas expectativas académicas menores comparado con el alumnado autóctono, frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=22.33$) mientras que los grupos hasta 30 años y entre 41 y 50 años obtienen puntuaciones intermedias ($RP=26.50$ y $RP=22.90$, respectivamente).

Hipótesis 3. Se manifiestan desigualdades relevantes entre la situación administrativa y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

No existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre la situación administrativa del profesorado y su opinión acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro como evidencia la prueba de Kruskal-Wallis.

No obstante, el análisis descriptivo evidencia que el profesorado perteneciente al colectivo interino muestra mayor conformidad a defender que el alumnado culturalmente minoritario se siente discriminado, generalmente, en el Centro ($RP=28.38$) seguido del funcionariado en prácticas ($RP=24.50$), funcionariado de carrera ($RP=23.47$) y, finalmente, los catedráticos ($RP=15.75$). Situación similar la apreciamos al referirnos a que, por lo general, el alumnado culturalmente minoritario muestra menores expectativas académicas que el resto, siendo, de nuevo, el profesorado interino quien acusa valores más elevados ($RP=25.69$) frente al resto de grupo que obtienen valoraciones parecidas (funcionariado de carrera, $RP=23.83$ y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=21.50$, respectivamente).

Por último, corresponde al grupo de catedráticos significar su mayor acuerdo que el alumnado culturalmente minoritario suele estar integrado en el Centro ($RP=34$), siendo el grupo más reticente a este extremo, el funcionariado en prácticas ($RP=13.50$), mientras que el funcionariado de carrera e interinos arrojan valores intermedios ($RP=26.34$ y $RP=21.39$, respectivamente).

Hipótesis 4. Se constatan disparidades significativas entre los años de experiencia y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

La prueba de Kruskal-Wallis demuestra que no se advierte ninguna relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia del profesorado y su opinión acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro. Aunque el análisis descriptivo permite observar las siguientes conclusiones:

No existe ninguna coincidencia en los grupos con mayor valoración y los ítems formulados, así pues, en el caso de percibir que el alumnado culturalmente minoritario está discriminado en el Centro, destaca el grupo entre 1 y 5 años ($RP=43$) frente al grupo entre 12 y 20 años ($RP=21.50$) situándose el resto de grupos en situaciones intermedias, entre 6 y 11 años ($RP=27.40$), entre 21 y 30 años ($RP=21.65$) y entre 21 y 30 años ($RP=21.65$).

Ante la cuestión de si el alumnado culturalmente minoritario muestra menores expectativas académicas, se significa el grupo de más experiencia (más de 31 años) con un $RP=29.60$ frente al grupo entre 12 y 20 años ($RP=20.19$) mientras que el resto de categorías representadas oscilan entre $RP=25.06$ (entre 21 y 30 años), $RP=24.85$ (entre 6 y 11 años) y $RP=21.50$ (entre 1 y 5 años).

Finalmente, el ítem correspondiente a la integración del alumnado culturalmente minoritario en el Centro destaca el grupo entre 12 y 20 años ($RP=28.21$), seguido del grupo de 6 a 11 años ($RP=26.75$), del grupo 21 a 30 años ($RP=24.03$), del grupo 1 a 5 años ($RP=23.75$) y, finalmente, más de 31 años ($RP=21.70$).

Hipótesis 5. Se evidencian desemejanzas significativas entre la formación académica y la opinión del profesorado acerca de la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el Centro.

La prueba U de Mann-Whitney permite descubrir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la variable de la formación de los docentes y su opinión acerca de la percepción que posee el alumnado culturalmente minoritario del Centro. Sin embargo, encontramos algunas matizaciones tras someter esta variable a un análisis descriptivo. A tal fin, se observa que el profesorado con formación en máster destaca que el alumnado culturalmente minoritario piensa, por lo general, estar discriminado ($RP=27.19$) frente a los licenciados ($RP=23.35$). Aunque, de nuevo, es el grupo de docentes con máster quienes determinan que este alumnado se siente integrado en el Centro, a pesar de la percepción anterior ($RP=32.38$) frente a los licenciados ($RP=24.19$).

Por último, son los licenciados los que aprecian que el alumnado culturalmente minoritario no posee elevadas expectativas académicas ($RP=24.51$) frente a los que tienen un máster ($RP=21.50$).

8.2.4.2. A modo de conclusión

Para la constatación de las bondades, las fortalezas y su significación estadística, extraídas del análisis e interpretación anteriormente reseñados, nos valem de la Tabla 159:

Tabla 159. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 4	Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro
Fortalezas	Los profesores observan mayormente que el alumnado culturalmente diverso muestra sentimientos de estar discriminado en el Centro, pero a su vez denota que éste está integrado en el Centro. El grupo de menor edad, hasta 30 años, se significa por afirmar que el alumnado culturalmente minoritario se siente discriminado en el Centro, si bien, este mismo grupo afirma lo contrario. El colectivo de catedráticos destaca que el alumnado culturalmente minoritario suele estar integrado en el Centro. El grupo con una experiencia docente entre 12 y 20 años destaca que a la integración del alumnado culturalmente minoritario en el Centro es apropiada. El profesorado con titulación en máster se decanta por considerar que el alumnado culturalmente minoritario está integrado en el Centro.
Debilidades	Las profesoras consideran que este alumnado no posee, por lo general, expectativas académicas elevadas. El grupo entre 51 y 60 años defiende que el alumnado culturalmente diverso manifiesta unas expectativas académicas menores comparado con el alumnado autóctono. El colectivo de interinos aprecia que el alumnado culturalmente minoritario se siente discriminado, generalmente, en el Centro y mantiene menores expectativas académicas que el resto. El grupo entre 1 y 5 años de experiencia docente, resalta que el alumnado culturalmente minoritario está discriminado en el Centro. El grupo con más de 31 años de experiencia docente advierte que el alumnado culturalmente minoritario muestra menores expectativas académicas.

	El profesorado licenciado destaca que el alumnado culturalmente minoritario posee menores expectativas académicas que el resto de alumnado.
Significación estadística	No se percibe en esta variable.

8.2.5. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico

La variable obtiene respuesta a través de la participación del profesorado.

8.2.5.1. Análisis de las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico según el profesorado

El profesorado destaca de forma contundente (85.4%) que las expectativas que posee hacia el alumnado culturalmente minoritario son las mismas que para el resto del alumnado, aunque un 14.6% reconoce que difiere de este planteamiento ($\bar{X}=2.83, \sigma=1.038, ME=3$). Un 73.3% manifiesta que las expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son elevadas al considerar que tiene puntos fuertes que deben ser potenciados, si bien un 26.7% muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.29, \sigma=1.036, ME=2$).

Si bien las cifras decrecen ligeramente al considerar que este alumnado presenta una fuerte motivación para sentirse integrado en el Centro siguiendo el currículo con normalidad (65.9%), frente a un 34.1% que rechaza este extremo ($\bar{X}=1.98, \sigma=.849, ME=2$).

Ahora bien, cabe resaltar que una amplia mayoría de los docentes (71.7%) revelan tener unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario calificadas por medias considerando que evidencian algunas lagunas en los contenidos que se pueden subsanar con adaptaciones curriculares específicas, aunque un 28.3% expresa su desacuerdo ($\bar{X}=2.24, \sigma=.947, ME=2$).

Finalmente, las cifras de conformidad disminuyen (34.8%) cuando se plantea que se aprecia una valoración baja hacia el alumnado culturalmente minoritario por presentar problemas, por lo general, que hacen imposible una escolarización normal, si bien son datos nada despreciables que evidencian que un sector del profesorado posee una visión estereotipada y negativa hacia este alumnado en el ámbito académico. Aunque, un 65.2% no se identifica con esta percepción ($\bar{X}=1.48, \sigma=.781, ME=1$).

Hipótesis 1. Se manifiestan contrastes el género y las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

Esta hipótesis ha sido sometida a la prueba de U de Mann-Whitney que muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico en dos de los ítems que integran esta variable. Así pues, con respecto a la consideración de tener bajas expectativas académicas hacia el alumnado culturalmente minoritario ($U=187.000, W=538.000, Z=-1.926$,

$p<.054$), siendo los hombres quienes muestran un mayor grado de acuerdo ($RP=27.15$) frente a las mujeres ($RP=20.69$). No obstante, esta visión negativa del alumnado queda matizada cuando, de nuevo, los hombres defienden que este alumnado posee puntos fuertes que deben ser aprovechados para ir adquiriendo el currículo ordinario. En este caso, los datos de la prueba de U de Mann-Whitney, vuelven a reflejar una diferencia estadísticamente significativa, ($U= 165.000$, $W=516.000$, $Z=-1.958$, $p<.050$) contemplando para los hombres unas puntuaciones más elevadas ($RP=27.32$) frente a las mujeres ($RP=19.85$).

En el resto de los ítems que integran esta variable no se experimentan diferencias estadísticamente significativas, si bien a modo descriptivo se significa que los hombres respaldan mayormente el hecho de no distinguir entre el alumnado autóctono y culturalmente minoritario en relación a las expectativas académicas ($RP=26.41$) frente a las mujeres ($RP=22.88$). Además, en cuanto que aprecian que sus expectativas académicas hacia el alumnado culturalmente minoritario son elevadas porque éste demuestra, por lo general, que se siente motivado para seguir el currículo ordinario ($RP=25.94$) frente a las mujeres ($RP=20.12$). Los datos expuestos, permiten sostener que, en términos generales, los hombres plantean una visión más positiva hacia la diversidad cultural en contextos académicos frente a las mujeres. Como bien se demuestra, además de los datos señalados, en el hecho de que son las mujeres quienes manifiestan poseer unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario medias ($RP=24.74$) frente a los hombres ($RP=21.74$).

Hipótesis 2. Se muestran desigualdades entre la edad y las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

Los resultados obtenidos de la prueba Kruskal-Wallis demuestran que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico. Aunque efectuando un análisis descriptivo observamos que es el profesorado más joven (hasta 30) el que destaca al considerar iguales expectativas académicas para el alumnado autóctono que para el culturalmente minoritario ($RP=33$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=19.55$), dejando los grupos entre 31 y 40 años ($RP=26.55$) y entre 41 y 50 años ($RP=25.13$) en posiciones intermedias. Asimismo, es el grupo hasta 30 años el que opina que posee expectativas elevadas hacia el alumnado culturalmente minoritario puesto que demuestran estar motivados para seguir el currículo ordinario ($RP=30.50$) seguido de entre 41 y 50 años ($RP=22.59$), entre 31 y 40 años ($RP=21.68$) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=21.38$). Finalmente, de nuevo, figura el grupo de hasta 30 años al respaldar mayormente la opción de que sus expectativas son elevadas hacia el alumnado culturalmente minoritario por apreciar que posee puntos fuertes que pueden ser aprovechados para adquirir el currículo ordinario ($RP=31$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=20.59$) mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=26.32$) y entre 51 y 60 años ($RP=23.33$) quedan en valoraciones intermedias.

Por otra parte, destaca el grupo de entre 51 y 60 años quienes acusan una mayor valoración al registrar unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario calificadas de medias ($RP=30.67$) frente a hasta 30 años ($RP=20.75$) y los grupos entre 31 y 40 años ($RP=24.05$) y entre 41 y 50 años ($RP=20.79$) puntúan en posiciones intermedias.

Finalmente, sobresale el grupo entre 31 y 40 años al afirmar que posee unas expectativas bajas hacia el alumnado culturalmente minoritario ($RP=25.58$) frente al grupo hasta 30 años ($RP=15.50$) mientras los grupos entre 41 y 50 años ($RP=23.50$) y entre 51 y 60 años ($RP=22.50$) valoran este extremo de forma intermedia.

Hipótesis 3. Se constatan desigualdades entre la situación administrativa las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

Para constatar esta hipótesis se ha efectuado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis de varios grupos independientes, cuyos resultados evidencian que no aparece ninguna diferencia estadísticamente significativa entre la situación académica del profesorado y sus expectativas académicas hacia la diversidad cultural. Ahora bien, centrándonos en un análisis descriptivo podemos advertir que en todos los ítems que integran esta variable, a excepción de uno, destaca el grupo representado por el funcionariado en prácticas en cuanto a las valoraciones otorgadas. En concreto, ante la cuestión de tener expectativas bajas por entender que sus problemas de aprendizaje, les impide seguir una escolarización normal ($RP=36.50$) frente a los catedráticos ($RP=15.50$) mientras que el grupo de interinos ($RP=24.25$) y el funcionariado de carrera ($RP=23.41$) experimentan valoraciones intermedias. Similar situación la encontramos al apreciar que las expectativas son medias ($RP=45$) frente a los catedráticos ($RP=13.25$) mientras que los grupos de interinos ($RP=26.29$) y de funcionariado de carrera ($RP=22.93$) muestran posiciones intermedias. Igualmente, al demostrar que las expectativas son elevadas al sentirse este alumnado culturalmente minoritario motivado para desarrollar el currículo ($RP=23.50$) seguido con escasa diferencia del funcionariado de carrera ($RP=23.16$), interinidad ($RP=21.07$) y finalmente, de cátedra ($RP=15.75$). Finalmente, de nuevo, también el funcionariado en prácticas experimenta un mayor respaldo al defender unas expectativas elevadas hacia el alumnado culturalmente minoritario por entender que tiene fortalezas que deben ser potenciadas para ir adquiriendo el currículo ordinario ($RP=33$) frente a catedráticos ($RP=13.25$) quedando el funcionariado de carrera ($RP=23.50$) e interinidad ($RP=21.86$) con valoraciones medias.

Por otra parte, el grupo de catedráticos arrojan mayores puntuaciones al considerar que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son las mismas que para el resto del alumnado ($RP=41$) frente al funcionariado de carrera ($RP=23.11$) mientras que el profesorado interino ($RP=26.75$) y el funcionariado en prácticas ($RP=25$) se muestran en valores intermedios.

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre los años de experiencia docente las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

No se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y las expectativas académicas del alumnado culturalmente minoritario como evidencia la prueba de Kruskal-Wallis. Sin embargo, al realizar un análisis descriptivo encontramos que resulta ser el grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, el que adquiere mayores puntuaciones en tres de los cinco ítems que conforman esta variable. De forma detallada: a) al considerar que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son bajas ($RP=29.50$) frente a entre 12 y 20 años ($RP=19.58$)

mientras que entre 6 y 11 años ($RP=24.80$), entre 21 y 30 años ($RP=24.68$) y más de 31 años ($RP=23.90$) arrojan valoraciones intermedias; b) igualmente, al estimar que sus expectativas, pueden mejorar hacia este alumnado tanto por estar motivados ($RP=30.50$) frente a más de 31 años ($RP=19.63$) y, c) como por tener puntos fuertes este alumnado que deben ser aprovechados para desarrollar el currículo ordinario ($RP=31$) frente a más de 31 años ($RP=19.88$). Quedando el resto de grupos, en el caso de la primera opción en valoraciones intermedias, entre 12 y 20 años ($RP=25.46$), entre 21 y 30 años ($RP=21.62$), entre 6 y 11 años ($RP=19.72$). Y para la segunda opción, en puntuaciones intermedias, entre 12 y 20 años ($RP=23.92$), entre 6 y 11 años ($RP=23.86$) y finalmente, entre 21 y 30 años ($RP=21.65$).

Además, es el grupo con mayor experiencia (más de 31 años) quien registra el mayor grado de acuerdo al defender que posee unas expectativas medias hacia el alumnado culturalmente minoritario ($RP=30.60$) frente a entre 1 y 5 años ($RP=20.75$) mientras que los grupos entre 6 y 11 años ($RP=23.39$), entre 21 y 30 años ($RP=23.31$) y entre 12 y 20 años ($RP=21.38$) muestran valores intermedios.

Por último, el grupo entre 6 y 11 años defiende mayormente, que tiene las mismas expectativas hacia todo el alumnado con independencia de su origen ($RP=28.67$) seguido de entre 1 y 5 años ($RP=25$), entre 12 y 20 años ($RP=24.08$), entre 21 y 30 años ($RP=23.58$) y finalmente, más de 31 años ($RP=21.40$).

Hipótesis 5. Se descubren disimilitudes entre la formación académica las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.

La prueba de contraste de hipótesis U de Mann-Whitney demuestra que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica del profesorado y sus expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico. En cualquier caso, el análisis descriptivo evidencia que es el profesorado con formación en máster quien manifiesta poseer mayormente unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario bajas ($RP=24.25$) frente a los licenciados ($RP=23.34$), aunque significa, también, poseer las mismas expectativas hacia este alumnado que para el resto ($RP=29.38$) frente a los licenciados ($RP=23.53$) y finalmente, que considera que este alumnado está fuertemente motivado para desarrollar el currículo ordinario ($RP=22.86$) frente a los licenciados con escasa diferencia ($RP=22.43$).

Sin embargo, es el profesorado con formación en licenciatura quien predomina al sostener que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son medias ($RP=24.87$) frente a los que tienen un máster ($RP=17$). Finalmente, se aprecia una coincidencia en las valoraciones de licenciados y que tienen un máster en relación a tener unas expectativas elevadas hacia este alumnado puesto que sus fortalezas pueden ayudar a que siga el currículo ordinario ($RP=23$).

8.2.5.2. A modo de conclusión

La Tabla 160 explicita las fortalezas, las debilidades y su significación estadística del profesorado referente a la variable de estimar las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico:

Tabla 160. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 6	Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico
Fortalezas	Los profesores determinan que el alumnado culturalmente diverso posee puntos fuertes que deben ser aprovechados para ir adquiriendo el currículo ordinario, no distinguir entre el alumnado autóctono y culturalmente minoritario en relación a las expectativas académicas y además, este alumnado demuestra, por lo general, que se siente motivado para seguir el currículo ordinario. El profesorado de hasta 30 años manifiesta tener iguales expectativas académicas para el alumnado autóctono que para el culturalmente minoritario, posee expectativas elevadas hacia el alumnado culturalmente minoritario puesto que demuestra estar motivados para seguir el currículo ordinario, además, de apreciar que posee puntos fuertes que pueden ser aprovechados para adquirir el currículo ordinario. El funcionariado en prácticas destaca al manifestar que este alumnado está motivado para desarrollar el currículo y que tiene fortalezas que deben ser potenciadas para ir adquiriendo el currículo ordinario. El colectivo de catedráticos demuestra que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son las mismas que para el resto del alumnado. El grupo entre 1 y 5 años de experiencia destaca este alumnado suele estar motivado y tener puntos fuertes que deben ser aprovechados para desarrollar el currículo ordinario. Los docentes con formación en máster destacan poseer las mismas expectativas hacia este alumnado que para el resto y éstos suelen estar fuertemente motivados para desarrollar el currículo ordinario. El profesorado licenciado y con formación en máster confía que el alumnado culturalmente minoritario posee unas fortalezas que pueden ayudar a que siga el currículo ordinario.
Debilidades	Los profesores admiten tener bajas expectativas académicas hacia el alumnado culturalmente minoritario. Las profesoras certifican poseer unas expectativas medias hacia el alumnado culturalmente minoritario. El grupo de entre 51 y 60 años advierten unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario calificadas de medias. El grupo entre 31 y 40 años muestra unas expectativas bajas hacia el alumnado culturalmente minoritario.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 6	Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico
	El funcionariado en prácticas manifiesta poseer expectativas bajas hacia este alumnado por entender que sus problemas de aprendizaje, le impide seguir una escolarización normal. El colectivo entre 1 y 5 años de experiencia docente considerar que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son bajas. El grupo con más de 31 años de experiencia docente admite poseer unas expectativas académicas hacia este alumnado medias. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia docente afirma tener las mismas expectativas hacia todo el alumnado con independencia de su origen. Los docentes con titulación en máster muestran unas expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario bajas. El profesorado licenciado mantiene que sus expectativas hacia el alumnado culturalmente minoritario son medias.
Significación estadística	Tener bajas expectativas académicas hacia el alumnado culturalmente minoritario (género)

8.2.6. Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo

Esta variable exige el concurso de las familias para recoger información requerida.

8.2.6.1. Análisis de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo según las familias

Para responder a esta variable se ha planteado a las familias la posibilidad de que opinen acerca de la percepción que poseen hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo. A tal fin, se observa que el 70.2% manifiesta que los padres de otras culturas tienen expectativas sobre sus hijos diferentes a las suyas, mientras que el 29.8% rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.37, \sigma=1.158, ME=2$). Estos datos revelan que existe un importante porcentaje de familias que perciben a las familias pertenecientes a minorías culturales con prejuicios y sesgos en relación a la actividad académica de sus hijos.

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Las diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, no contemplan significación estadística alguna. Es por lo que a nivel descriptivo encontramos que, ante la cuestión de si los padres pertenecientes a otras culturas tienen expectativas sobre sus hijos diferentes a las suyas, destaca el tutor/a ($RP=113$), seguido de ambos cónyuges ($RP=92$), de la madre ($RP=86$) y finalmente del padre ($RP=80$).

Estos datos advierten que la mayor reticencia hacia las familias de origen inmigrante en relación a las expectativas hacia sus hijos en el ámbito académico las encontramos en el colectivo de tutores legales, aunque ambos cónyuges también significan esta posibilidad. Y, en caso contrario, encontramos la figura del padre que se muestra menos crítico con este extremo.

Hipótesis 2. Se evidencian disparidades entre la edad de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Las disparidades entre la edad de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis, evidencia que no responden a significación estadística alguna. Circunstancia que orienta el análisis de forma descriptiva. A tal fin, al sugerir si los padres de otras culturas tienen expectativas sobre sus hijos diferentes a las suyas, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=91$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=58$), quedando el grupo entre 31 y 40 años ($RP=77$) y entre 41 y 50 años ($RP=69$) en valoraciones intermedias. Este análisis prueba que son las madres de edades más jóvenes, hasta 30 años, quienes poseen una visión más crítica de las familias de origen inmigrante, mientras que en la situación opuesta encontramos al colectivo de mayor edad (entre 51 y 60 años).

Hipótesis 3. Se identifican desigualdades entre la edad del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre la edad del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo. Por lo que, según el análisis descriptivo, se observa que al afirmar que las familias de origen inmigrante poseen expectativas académicas diferentes a las suyas, sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=66$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=40$), situándose los grupos entre 41 y 50 años ($RP=49$), entre 51 y 60 años ($RP=47$) y 61 años en adelante ($RP=43$) en valores intermedios. Estos datos verifican que el colectivo de edad más joven (hasta 30 años) se muestra más crítico con las familias de origen inmigrante respecto a las expectativas académicas de sus hijos. En caso contrario, encontramos al grupo de edades comprendidas entre los 31 y 40 años.

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Las semejanzas entre el nivel de estudios de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, determina que no existen diferencias estadísticamente significativas. Por lo que un análisis meramente descriptivo confirma que son las madres sin estudios ($RP=76$) las que resaltan al apreciar que las familias de otras culturas tienen expectativas sobre sus

hijos diferentes a las suyas, frente a las que poseen estudios en FP ($RP=47$), mientras que quedan en valoraciones intermedias, los grupos con estudios de ESO/EGB y Bachillerato ($RP=63$ y $RP=62$, respectivamente) y Primaria ($RP=59$).

Por lo que son las madres sin titulación académica alguna, las que muestran una mayor reticencia hacia las familias de origen inmigrante, al estimar que éstas poseen expectativas académicas hacia sus hijos diferentes a las familias autóctonas. Situación opuesta se presenta dentro del colectivo de madres con estudios de FP, cuya percepción es más positiva.

Hipótesis 5. Se verifican disparidades entre el nivel de estudios del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Los contrastes entre el nivel de estudios del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis, no aprecia diferencias estadísticamente significativas. Motivo por el cual el análisis adquiere un carácter descriptivo. Así pues, son los padres con estudios de Primaria y de FP ($RP=54$) los que destacan al considerar que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son distintas a las suyas. En el caso opuesto encontramos los padres sin estudios ($RP=43$), mientras que aquellos que poseen formación en Bachillerato ($RP=51$) y ESO/EGB ($RP=47$) manifiestan valores intermedios.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Las disimilitudes entre la ocupación laboral de la madre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, con la verificación de la prueba de Kruskal-Wallis, se observa que no se registran diferencias estadísticamente, hecho que propicia un análisis descriptivo. De modo que el colectivo que muestra una apreciación más crítica corresponde al grupo de pequeños propietarios y autónomos ($RP=87$) al afirmar que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son distintas a las suyas, frente a los obreros cualificados ($RP=67$), mientras que los inactivos ($RP=86$), trabajadores administrativos ($RP=79$), obreros ($RP=75$) y clase subalterna de servicio ($RP=69$) alcanzan puntuaciones intermedias.

Hipótesis 7. Se experimentan diferencias entre la ocupación laboral del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

La prueba de Kruskal-Wallis refleja que los contrastes entre la ocupación laboral del padre y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo no responden a significación estadística alguna, por lo que se justifica un análisis descriptivo. Así al afirmar que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son diferentes a aquellas de las familias autóctonas, encontramos que sobresale de manera explícita la clase alta de servicio ($RP=122$) frente a los obreros ($RP=63$), mientras que el resto de categorías representadas alcanzan valores intermedios: pequeños propietarios y autónomos ($RP=80$), inactivos ($RP=78$), clase subalterna de servicio ($RP=71$), técnicos supervisores y obreros cualificados ($RP=69$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=64$). Este análisis confirma que en este caso los padres dedicados a profesiones de alta cualificación denotan mayores niveles

de prejuicio hacia las familias de origen inmigrante en relación a las expectativas académicas que tienen para sus hijos, considerando que son menores que las suyas propias. En caso contrario, aparece el grupo de obreros.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Las disimilitudes entre la religión de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, muestra tras realizar la prueba de U Mann-Whitney, que no poseen significación estadística alguna, circunstancia que favorece el análisis descriptivo. De modo que destaca el grupo de los musulmanes ($RP=52$) al afirmar que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son distintas respecto a las familias autóctonas, mientras que el colectivo católico ($RP=47$) queda en valores más bajos en este extremo.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

La prueba de U Mann-Whitney muestra que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo. De modo que los datos son analizados de forma descriptiva. Pues bien, cuando se trata de que las familias tienen hijos ($RP=87$), predomina una visión más negativa hacia las familias de origen inmigrante en cuanto a las expectativas académicas hacia sus hijos en comparación con las familias autóctonas, frente cuando se trata de hijas ($RP=83$).

8.2.6.2. A modo de conclusión

La Tabla 161 ayuda a concretar las fortalezas, las debilidades y su significación estadística alrededor de la variable de la estimación de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.

Tabla 161. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 6	Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo
Fortalezas	El colectivo de padres posee una visión más positiva hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo. Las madres de más edad, entre 51 y 60 años advierten una visión más positiva hacia estas familias. Los padres entre 31 y 40 años evidencian una percepción más positiva. Las madres con FP observan posturas más positivas. Los padres sin estudios se muestran menos críticos.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 6	Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo
	El grupo de madres identificadas con los obreros cualificados no diferencia entre las expectativas de las familias autóctonas y de origen inmigrante. El grupo de padres pertenecientes al colectivo de obreros muestra una visión más positiva hacia estas familias. El colectivo católico posee una percepción más positiva. Cuando se tienen hijas la visión es menos crítica hacia estas familias.
Debilidades	La mayor reticencia hacia las familias de origen inmigrante, en relación a las expectativas hacia sus hijos en el ámbito académico, las encontramos en el colectivo de tutores legales, aunque ambos cónyuges también significan esta posibilidad. Las madres de edades más jóvenes, hasta 30 años, son quienes poseen una visión más crítica de las familias de origen inmigrante, El colectivo de edad más joven del padre, hasta 30 años, se muestra más crítico con las familias de origen inmigrante respecto a las expectativas académicas de sus hijos. Las madres sin estudios muestran una mayor reticencia hacia las familias de origen inmigrante, al estimar que éstas poseen expectativas académicas hacia sus hijos diferentes a las familias autóctonas. Los padres con Primaria y FP destacan que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son distintas a las suyas. El grupo de madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos afirman que las expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos son distintas a las suyas. Los padres dedicados a la clase alta de servicio denotan mayores niveles de prejuicio hacia las familias de origen inmigrante en relación a las expectativas académicas que tienen para sus hijos, considerando que son menores que las suyas propias. El grupo de musulmanes advierte que las expectativas de las familias de origen inmigrante son diferentes.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 6	Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo
	Cuando se trata de que las familias tienen hijos se observa una visión más negativa hacia las familias de origen inmigrante en cuanto a las expectativas académicas hacia sus hijos.
Significación estadística	No se aprecia en esta variable.

8.2.7. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo

La resolución de esta variable supone recoger información de dos fuentes, de las familias y del profesorado. En primer lugar, atendemos el análisis e interpretación de las familias y, en segundo lugar, hacemos lo propio con el profesorado.

8.2.7.1. Análisis de las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo según las familias

Para acometer esta variable se han planteado seis ítems con el objetivo de detectar las razones que atribuyen los participantes a la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro educativo. A partir de sus apreciaciones, los datos muestran que la razón mayormente reconocida es debida al desconocimiento de las políticas educativas como atestigua que el 78.2% confirma esta afirmación frente al 21.8% que no la considera ($\bar{X} = 2.47, \sigma = 1.094, ME=2$). En esta línea, el 75.4% sostiene que los problemas de comunicación están en el origen de esta escasa participación frente al 24.6% que rechaza este extremo ($\bar{X} = 2.39, \sigma = 1.072, ME=2$). Asimismo, el 64.7% contempla como motivo su falta de interés frente al 35.3% que no acepta esta afirmación ($\bar{X} = 2.22, \sigma = 1.145, ME=2$). Datos similares (63.6%) los encontramos cuando se consideran las dificultades por horarios laborales, la justificación a la escasa implicación en el Centro de las familias de origen inmigrante mientras que el 36.4% rechaza este motivo ($\bar{X} = 2.09, \sigma = 1.066, ME=2$). Además, el 58.3% otorga significación a su percepción de no ser bien recibidas frente al 41.7% que muestra su desacuerdo ($\bar{X} = 1.95, \sigma = .999, ME=2$). Finalmente, el 45.9% afirma que la escasa participación responde al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y el equipo directivo frente la 54.1% que no contempla esta situación ($\bar{X} = 1.82, \sigma = 1.053, ME=1$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Con relación a los contrastes entre el parentesco de los participantes y su opinión acerca de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, la prueba de Kruskal-Wallis asegura que estadísticamente dichas diferencias no son significativas, por lo que se procede a efectuar un análisis descriptivo. De manera que, ante la cuestión de si la escasa participación de las familias de origen inmigrante se debe

a las políticas educativas, son ambos cónyuges los que destacan ($RP=115$), seguido de padre ($RP=88$), tutor/a ($RP=85$) y madre ($RP=80$). Si el motivo de esta escasa implicación se relaciona con el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, predominan, nuevamente, ambos cónyuges ($RP=106$), seguido del padre ($RP=82$), madre ($RP=76$) y tutor/a ($RP=57$). Al considerar como motivo por su percepción de no ser bien recibidos, sobresalen, de nuevo, ambos cónyuges ($RP=95$), seguido del padre ($RP=91$), tutor/a ($RP=87$) y madre ($RP=75$). Al sostener que la razón se debe a su falta de interés, se significan, otra vez, ambos cónyuges ($RP=110$), seguido de tutor/a ($RP=87$), padre ($RP=86$) y madre ($RP=82$). Al defender que el motivo estriba en las dificultades por horarios laborales, resaltan ambos cónyuges ($RP=90$), seguido del padre ($RP=82$), madre ($RP=79$) y tutor/a ($RP=74$). Finalmente, al apreciar que la razón fundamental de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se relaciona con los problemas de comunicación, predomina el tutor/a ($RP=113$), seguido de ambos cónyuges ($RP=91$), madre ($RP=88$) y padre ($RP=79$).

El análisis descriptivo revela que en casi todas las razones propuestas para justificar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro adquieren un mayor grado de significación ambos cónyuges (desconocimiento de las políticas educativas, sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, la percepción de no ser bien recibidos, su falta de interés y problemas por horarios laborales). La excepción a esta circunstancia la contemplamos cuando la razón esgrimida se identifica con los problemas de comunicación, donde destaca el tutor/a.

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad de la madre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

La prueba de Kruskal-Wallis detecta que las diferencias entre la edad de la madre y la opinión de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, para dos de las seis cuestiones planteadas se aprecian diferencias estadísticamente significativas. En concreto, nos referimos a la cuestión que destaca como una razón justificativa el desconocimiento de las políticas educativas ($Chi\ cuadrado=7,758$, $gl=3$, $p<.051$) donde destacan el grupo entre 51 y 60 años ($RP=81$), entre 31 y 40 años ($RP=78$), entre 41 y 50 años ($RP=65$) y hasta 30 años ($RP=17$). Igualmente, se registran diferencias estadísticamente significativas al considerar como una razón la falta de implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, la falta de interés ($Chi\ cuadrado=12,214$, $gl=3$, $p<.007$) donde predominan el grupo entre 31 y 40 años ($RP=85$), entre 41 y 50 años ($RP=64$), entre 51 y 60 años ($RP=60$) y hasta 30 años ($RP=26$).

El resto de las cuatro cuestiones que conforman esta variable no manifiesta diferencias estadísticamente significativas, hecho que nos orienta a realizar un análisis descriptivo. De modo que, al señalar como una razón el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo docente, destaca el colectivo entre 31 y 40 años ($RP=66$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=65$), entre 51 y 60 años ($RP=63$) y hasta 30 años ($RP=36$). Al referir como un motivo la percepción de no ser bien recibidos, predomina el grupo entre 51 y 60 años ($RP=84$), hasta 30 años ($RP=78$), entre 31 y 40 años ($RP=72$) y entre 41 y 50 años ($RP=61$). Al afirmar como motivo principal los

problemas de horarios laborales, destaca el grupo entre 51 y 60 años ($RP=93$), entre 41 y 50 años y entre 31 y 40 años ($RP=66$ y $RP=65$, respectivamente) y hasta 30 años ($RP=49$). Finalmente, al esgrimir como un motivo destacable los problemas de comunicación, resaltan el grupo entre 51 y 60 años ($RP=93$), hasta 30 años ($RP=73$), entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=71$ y $RP=70$, respectivamente).

La información aportada señala que el grupo de mayor edad representado, entre 51 y 60 años, destaca en cuatro de las seis cuestiones formuladas. En particular, al señalar como motivos de la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas, la percepción de no ser bien recibidos, por problemas de horarios laborales y de comunicación. Mientras que predomina el grupo entre 31 y 40 años, al afirmar que las razones están relacionadas con la falta de interés y el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo docente.

Hipótesis 3. Se perciben diferencias entre la edad del padre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Las desemejanzas entre la edad del padre y su opinión acerca de los factores que explican la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, constata tras la prueba de Kruskal-Wallis que estas diferencias no tienen significación estadística alguna. Es por lo que se efectúa un análisis descriptivo. A saber, al plantear como una de las razones que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas, destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=65$), entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=49$ y $RP=46$, respectivamente), hasta 30 años ($RP=35$) y 61 años en adelante ($RP=22$). Al sostener que como razón el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo directivo, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=52$), entre 31 y 40 años ($RP=51$), entre 41 y 50 años ($RP=48$), entre 51 y 60 años ($RP=38$) y hasta 30 años ($RP=27$). Al contemplar como motivo, la percepción de no ser bien recibidas, sobresale el grupo de 61 años en adelante ($RP=75$), entre 31 y 40 años ($RP=58$), entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=46$ y $RP=44$, respectivamente). Al detallar como motivo la falta de interés de estas familias, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=69$), entre 31 y 40 años ($RP=60$), entre 41 y 50 años ($RP=50$) y entre 51 y 60 años y 61 años en adelante ($RP=37$ y $RP=32$, respectivamente). Cuando la razón se relaciona con los problemas de horarios laborales, se acentúa el grupo entre 31 y 40 años ($RP=55$), 61 años en adelante y entre 51 y 60 años ($RP=53$ y $RP=52$, respectivamente), hasta 30 años ($RP=50$) y entre 41 y 50 años ($RP=45$). Al sostener que la escasa implicación de estas familias se debe a los problemas de comunicación, resalta el grupo entre 51 y 60 años ($RP=61$), entre 31 y 40 años ($RP=57$), entre 41 y 50 años ($RP=49$) y hasta 30 años y 61 años en adelante ($RP=43$ y $RP=42$, respectivamente).

Los datos referidos muestran que el grupo de mayor edad, más de 61 años, se significa por atribuir como principales motivos la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, fundamentalmente dos: el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo directivo y la percepción de estas familias de no ser bien recibidas. En relación al colectivo entre 31 y 40 años argumenta como razones principales de esta falta de participación de estas familias, el desconocimiento de las políticas educativas y los problemas por horarios laborales.

Finalmente, el grupo más joven, hasta 30 años, alude como razón principal la falta de interés de estas familias y el grupo entre 51 y 60 años por problema de comunicación.

Hipótesis 4. Se registran desigualdades entre el nivel de estudios de la madre de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Las desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre y su opinión acerca de los factores que explican la escasa implicación de las familias de origen inmigrante, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, confirma que no se tienen significación estadística alguna, excepto la cuestión que refiere como explicación de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, su percepción de no ser bien recibidas ($\chi^2=10,400$, $gl=4$, $p<.034$), donde predominan los grupos sin estudios, con estudios de Primaria y Bachillerato ($RP=66$, en todos los casos) frente a ESO/EGB ($RP=47$) quedando FP en situación intermedia ($RP=59$). Para las restantes cuestiones que integran esta variable los datos obtenidos son sometidos a un análisis descriptivo. Así pues, si se considera al desconocimiento de las políticas educativas como un factor que explica la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, encontramos que destaca el grupo con estudios de Bachillerato ($RP=70$) frente a sin estudios ($RP=14$) quedando el grupo con Primaria ($RP=65$), ESO/EGB y FP ($RP=54$ y $RP=51$, respectivamente) en valoraciones intermedias. Al sostener como razón el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo directivo, predomina el grupo con estudios en FP ($RP=68$) frente al colectivo sin estudios ($RP=31$), mientras que con Primaria ($RP=62$), Bachillerato ($RP=60$) y ESO/EGB ($RP=53$). Al afirmar como razón la falta de interés, sobresale el grupo con estudios de Primaria y Bachillerato ($RP=63$, respectivamente) frente al grupo sin estudios ($RP=22$), mientras que el resto de grupos representados quedan en situación intermedia: con ESO/EGB ($RP=59$) y FP ($RP=57$). Al establecer como motivo las dificultades por horarios laborales, sobresale el grupo con estudios de Primaria ($RP=69$) frente a FP ($RP=52$) quedando los grupos con sin estudios ($RP=63$), Bachillerato ($RP=61$) y ESO/EGB ($RP=53$) en valoraciones medias. Al determinar como razón los problemas de comunicación, se resalta contundentemente el grupo sin estudios ($RP=110$) frente a ESO/EGB ($RP=56$) quedando en valoraciones intermedias el colectivo con Bachillerato ($RP=72$), con FP ($RP=69$) y Primaria ($RP=63$).

Los datos verifican que el colectivo sin estudios destaca principalmente como causas que determinan la escasa implicación de las familias de origen inmigrante, su percepción de no ser bien recibidas y los problemas de comunicación. Asimismo, el grupo con estudios de Primaria sobresale al considerar como razón las dificultades por horarios laborales. Al argumentar como una razón explicativa, el desconocimiento de las políticas educativas predomina el colectivo con formación en Bachillerato. Al afirmar como razón, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, sobresale el grupo con estudios en FP. Finalmente, se observa una coincidencia entre el colectivo con formación en Primaria y en Bachillerato cuando el motivo de la escasa participación en el Centro de estas familias responde a su falta de interés.

Hipótesis 5. Existen diferencias entre el nivel de estudios del padre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Los contrastes observados entre el nivel de estudios del padre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, no responden a diferencias estadísticamente significativas tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis. Es por lo que los datos son analizados desde el punto de vista descriptivo. De modo que, al referir como una razón el desconocimiento de las políticas educativas, predomina el grupo con estudios de FP ($RP=58$) frente a con Primaria ($RP=49$) mientras que con ESO/EGB y Bachillerato ($RP=52$, respectivamente) y sin estudios ($RP=54$) quedan en valores intermedios. Al considerar como motivo el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, sobresale el colectivo con FP ($RP=60$) frente a con Bachillerato ($RP=44$) quedando con Primaria ($RP=54$) y sin estudios y ESO/EGB ($RP=48$, respectivamente) en valores medios. Al determinar como motivo su percepción de no ser bien recibidas, destaca el grupo con estudios de Primaria y Bachillerato ($RP=62$, respectivamente) frente a sin estudios ($RP=36$) quedando con Bachillerato ($RP=53$) y ESO/EGB ($RP=45$). Al señalar como motivo su falta de interés, sobresale el grupo con Primaria y FP ($RP=57$) frente a sin estudios ($RP=50$) mientras que Bachillerato ($RP=56$) y ESO/EGB ($RP=51$) quedan en valores medios. Al establecer como razón las dificultades por horarios laborales, predomina el grupo con Bachillerato ($RP=59$) frente a ESO/EGB ($RP=44$) mientras que con Primaria ($RP=56$), sin estudios ($RP=54$) y FP ($RP=50$) se sitúan en posiciones intermedias. Finalmente, al confirmar como motivo los problemas de comunicación, se significa el grupo con estudios de Primaria ($RP=61$) frente a sin estudios ($RP=43$) quedando en valores intermedios los grupos con Bachillerato ($RP=55$), FP ($RP=51$) y ESO/EGB ($RP=50$).

A modo de conclusión, los datos referidos advierten que el grupo con estudios de FP significa como motivos para explicar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas y el sentimiento de inferioridad e intimidación de estas familias respecto al profesorado y equipo directivo. Además, el grupo con estudios de Primaria determina como una de las causas, los problemas de comunicación. Asimismo, el grupo con formación en Bachillerato resalta por considerar un argumento, las dificultades de horarios laborales. Finalmente, el grupo con estudios de Primaria y Bachillerato coinciden al resaltar, la percepción de estas familias de no ser bien recibidas, así como el grupo de Primaria y FP coinciden en afirmar que el motivo responde a su falta de interés.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Los contrastes entre la ocupación laboral de la madre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, no poseen ninguna significación estadística alguna, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis. Hecho que nos obliga a efectuar un análisis descriptivo. De tal forma que, ante la cuestión de si el motivo de la no implicación de las familias de origen inmigrante se debe al desconocimiento de las políticas educativas, se distingue a la clase subalterna de servicio ($RP=85$) frente a obreros cualificados ($RP=67$) mientras que trabajadores administrativos ($RP=81$), inactivos ($RP=79$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=69$) y obreros ($RP=79$) obtienen valores intermedios. Al considerar como motivo el sentimiento de inferioridad y de intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, sobresale el grupo de obreros cualificados ($RP=88$) frente a obreros

($RP=62$) mientras que clase subalterna de servicio ($RP=77$), trabajadores administrativos e inactivos ($RP=76$, respectivamente) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=66$). Al mantener que la razón estriba en su percepción de no ser bien recibidos, encontramos que el grupo de mayor relevancia en obreros cualificados ($RP=92$) frente a clase subalterna de servicio ($RP=62$) mientras que trabajadores administrativos ($RP=79$), inactivos ($RP=75$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$) y obreros ($RP=65$). Al admitir que la razón se relaciona con su falta de interés, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=83$) frente a trabajadores administrativos e inactivos ($RP=68$, respectivamente), mientras que poseen valores intermedios, obreros cualificados ($RP=82$), obreros ($RP=76$) y clase subalterna de servicio ($RP=69$). Al establecer como motivo las dificultades de horarios laborales, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=90$) frente a inactivos ($RP=50$) mientras que se posicionan en valores intermedios, obreros ($RP=70$), obreros cualificados ($RP=70$), trabajadores administrativos ($RP=65$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=54$). Finalmente, al establecer como motivo los problemas de comunicación, sobresalen la clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=82$, respectivamente) frente a inactivos ($RP=64$) quedando en valores medios, pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=78$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=69$).

Los datos revelan que la clase subalterna de servicio aboga por apreciar como principales motivos que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas y las dificultades por horarios laborales y problemas de comunicación. Asimismo, los obreros cualificados defienden mayormente como motivos, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, su percepción de no ser bien recibidos y los problemas de comunicación. Finalmente, los pequeños propietarios y autónomos estiman como principal razón su falta de interés.

Hipótesis 7. Se contemplan contrastes entre la ocupación laboral del padre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

La prueba de Kruskal-Wallis determina que las diferencias entre la ocupación laboral del padre y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro no adquiere ninguna significación estadística. Es por lo que con los datos obtenidos orientamos el análisis a nivel descriptivo. Así, al señalar el desconocimiento de las políticas educativas como la razón para explicar esta escasa implicación de estas familias, destaca la clase alta de servicio ($RP=120$) frente a inactivos ($RP=60$) mientras que pequeños propietarios y autónomos y técnicos supervisores ($RP=82$ y $RP=81$, respectivamente), clase subalterna de servicio ($RP=80$), trabajadores administrativos ($RP=76$) y obreros cualificados y obreros ($RP=64$, respectivamente) se sitúan en valores intermedios. Al referir al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, destaca, nuevamente, la clase alta de servicio ($RP=124$) frente a obreros ($RP=55$), mientras que clase subalterna de servicio ($RP=90$), obreros cualificados ($RP=66$), técnicos supervisores ($RP=64$), trabajadores administrativos e inactivos ($RP=62$, respectivamente) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=61$). Al establecer como motivo su percepción de no ser bien recibidos, predomina, otra vez, la clase alta de servicio ($RP=125$) frente a los técnicos supervisores ($RP=55$), situándose en valores

medios, inactivos ($RP=76$), clase subalterna de servicio ($RP=74$), trabajadores administrativos y pequeños propietarios y autónomos ($RP=66$, respectivamente), obreros cualificados ($RP=64$) y obreros ($RP=62$). Al afirmar como motivo su falta de interés, destaca la clase alta de servicio ($RP=96$) frente a los obreros ($RP=64$), mientras que técnicos supervisores y pequeños propietarios y autónomos ($RP=79$ y $RP=78$, respectivamente), inactivos y clase subalterna de servicio ($RP=74$, respectivamente) y trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=68$ y $RP=67$, respectivamente). Al mantener como razón las dificultades por problemas horarios, se significan los técnicos supervisores ($RP=87$) frente a la clase alta de servicio ($RP=23$) mientras que los valores intermedios corresponden a la clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=75$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=69$), trabajadores administrativos ($RP=66$), obreros ($RP=57$) e inactivos ($RP=54$). Finalmente, al determinar como razón los problemas de comunicación, encontramos con mayor respaldo a esta afirmación, la clase alta de servicio ($RP=100$) frente a los técnicos supervisores ($RP=41$) mientras que los pequeños propietarios y autónomos ($RP=82$), inactivos ($RP=74$), obreros y obreros cualificados ($RP=73$ y $RP=72$, respectivamente), trabajadores administrativos ($RP=66$) y clase subalterna de servicio ($RP=59$).

Los datos señalan que la clase alta de servicio ha optado por destacar prácticamente todas las opciones propuestas que permitan explicar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro. Es decir, por desconocimiento de las políticas educativas, por el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, por su percepción de no ser bien recibidos, por su falta de interés y por problemas de comunicación. La excepción la encontramos en los técnicos supervisores que destacan las dificultades de horarios laborales como una razón de peso para justificar la escasa participación de estas familias en el Centro.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

Las desemejanzas entre la religión de los participantes y la opinión sobre los factores que explican la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro no reviste significación estadística alguna, tras realizar la prueba de U Mann-Whitney, salvo cuando se otorga al desconocimiento de las políticas educativas la razón para argumentar esta escasa presencia de estas familias en el Centro ($U=48,500$, $W=54,500$, $Z=-1,886$, $p<.059$) donde destacan los participantes que profesan la religión católica ($RP=45$) frente a la musulmana ($RP=18$). Para las cinco, restantes cuestiones que integran esta variable el análisis es descriptivo. De modo que, cuando la razón se relaciona con el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, destaca el colectivo católico ($RP=42$) frente al musulmán ($RP=40$). Al señalar su percepción de no ser bien recibidos, como motivo, sobresale el grupo musulmán ($RP=47$) frente al católico ($RP=43$). Al señalar su falta de interés, predomina el grupo católico ($RP=47$) frente al musulmán ($RP=25$). Al afirmar que son las dificultades el motivo principal, se significa el colectivo musulmán ($RP=63$) frente al católico ($RP=41$). Finalmente, al considerar que el motivo principal se debe a los problemas de comunicación, destaca el grupo musulmán ($RP=61$) frente al católico ($RP=47$).

Esta descripción permite evidenciar que las principales razones que definen el colectivo católico para argumentar la escasa participación de las familias en el Centro se

concretan en el desconocimiento de las políticas educativas, en el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo educativo, en su percepción de no ser bien recibidos y en su falta de interés. Por el contrario, el colectivo musulmán, preferentemente destaca como motivos los problemas de horarios laborales y de comunicación.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro.

La prueba de U Mann-Whitney revela que el sexo del hijo/a de los participantes y la opinión acerca de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro no responde a diferencias estadísticamente significativas. Circunstancia que nos exige orientar el análisis de forma descriptiva. A saber, al considerar el desconocimiento de las políticas educativas como una razón, predomina cuando se trata de una hija ($RP=86$) frente al hijo ($RP=80$). Al considerar el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo docente, existen unanimidad en la valoración ($RP=78$, en ambos casos). Al establecer como razón, su percepción de no ser bien recibidas, predomina cuando se trata de una hija ($RP=83$) frente al hijo ($RP=76$). Al afirmar que el motivo se relaciona con la falta de interés, sobresale cuando es hija ($RP=85$) frente al hijo ($RP=82$). Al apoyar que el principal motivo es por las dificultades en los horarios laborales, se distingue cuando es hija ($RP=80$) frente al hijo ($RP=79$). Finalmente, al argumentar que se debe esta escasa implicación a los problemas de comunicación, ambos grupos toman valores iguales ($RP=86$, respectivamente).

Estos datos señalan que cuando los participantes tienen hijas, las razones que sirven de justificación para explicar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se deben a: desconocimiento de las políticas educativas, su percepción de no ser bien recibidas, su falta de interés y los problemas por horarios laborales. Por otra parte, coinciden cuando se tienen hijas e hijos al destacar como motivos, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, así como los problemas de comunicación que padecen estas familias.

8.2.7.2. A modo de conclusión

A continuación, se presenta la Tabla 162 donde se explicita en relación a la variable de identificación de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, las fortalezas, las debilidades y su significación estadística contemplada.

Tabla 162. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable *Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 2	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
Fortalezas	Ambos cónyuges destacan en confirmar que la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro responde a: desconocimiento de las políticas educativas, sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, la percepción de no ser bien recibidos y problemas por horarios laborales. El tutor/a la identifica con los problemas de comunicación. El grupo de edad de la madre, entre 51 y 60 años, señala como motivos de la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas, la percepción de no ser bien recibidos, por problemas de horarios laborales y de comunicación. Mientras que predomina el grupo entre 31 y 40 años, al afirmar que las razones están relacionadas con el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo docente. El grupo de edad del padre, de más de 61 años, se significa por atribuir como principales motivos la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro: el sentimiento de inferioridad e intimidación en relación al profesorado y equipo directivo y la percepción de estas familias de no ser bien recibidas. En relación al colectivo entre 31 y 40 años argumenta como razones principales de esta falta de participación de estas familias, el desconocimiento de las políticas educativas y los problemas por horarios laborales. Finalmente, el grupo entre 51 y 60 años por problema de comunicación. El colectivo de la madre sin estudios destaca por su percepción de no ser bien recibidas y los problemas de comunicación. El grupo con estudios de Primaria sobresale al considerar como razón las dificultades por horarios laborales. Al argumentar como una razón explicativa, el desconocimiento de las políticas educativas predomina el colectivo con Bachillerato. Al afirmar como razón, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, sobresale el grupo con estudios en FP. El grupo del padre con FP significa como motivos para explicar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, el desconocimiento de las políticas educativas y el sentimiento de inferioridad e intimidación de estas familias respecto al profesorado y equipo directivo. El grupo con Primaria determina como una de las

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 2	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
	causas, los problemas de comunicación. El grupo con Bachillerato resalta por considerar un argumento, las dificultades de horarios laborales. Finalmente, el grupo con Primaria y Bachillerato coinciden al prevalecer la percepción de estas familias de no ser bien recibidas. El grupo de las madres ocupadas en la clase subalterna de servicio aboga por el desconocimiento de las políticas educativas y las dificultades por horarios laborales y problemas de comunicación. Los obreros cualificados por el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, su percepción de no ser bien recibidos y los problemas de comunicación. El grupo de padres ocupados en la clase alta de servicio ha optado por destacar el desconocimiento de las políticas educativas, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, su percepción de no ser bien recibidos y por problemas de comunicación. Los técnicos supervisores destacan las dificultades de horarios laborales. El colectivo católico para argumentar la escasa participación de las familias en el Centro se concreta en el desconocimiento de las políticas educativas, en el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo educativo y en su percepción de no ser bien recibidos. El colectivo musulmán preferentemente destaca como motivos los problemas de horarios laborales y de comunicación. Cuando los participantes tienen hijas, las razones que sirven de justificación para explicar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, se debe a: desconocimiento de las políticas educativas, su percepción de no ser bien recibidas y los problemas por horarios laborales. Por otra parte, coinciden cuando se tienen hijas e hijos al destacar como motivos, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, así como los problemas de comunicación que padecen estas familias.
Debilidades	Ambos cónyuges destacan que la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro responde a su falta de interés. El grupo de edad de la madre, entre 31 y 40 años afirma que las razones están relacionadas con la falta de interés. El grupo de edad del padre, hasta 30 años alude como razón principal la falta de interés de estas familias.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 2	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
	El colectivo con Primaria y Bachillerato aduce que la escasa participación en el Centro de estas familias responde a su falta de interés. El grupo con Primaria y FP coincide en afirmar que el motivo responde a su falta de interés. El grupo de las madres identificadas con los pequeños propietarios y autónomos estiman como principal razón su falta de interés. El grupo de padres ocupados en la clase alta de servicio destaca por su falta de interés. El colectivo católico lo justifica por su falta de interés. Cuando los participantes tienen hijas atribuyen la escasa participación por su falta de interés.
Significación estadística	La razón que justifica la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se debe al desconocimiento de las políticas educativas (edad de la madre, religión). La razón que justifica la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se debe a la falta de interés (edad de la madre).

8.2.7.3. Análisis de las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo según profesorado

Esta variable está integrada por siete ítems que tratan de responder a la percepción que el profesorado posee hacia las familias de origen inmigrante del Centro. Resulta relevante que un 67.4% manifiesta que las familias autóctonas tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las de las familias de origen inmigrante, aunque un 32.6% rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.07, \sigma=.952, ME=2$).

En cuanto a las cuestiones que tratan de explicar las causas de la escasa implicación de las familias de origen inmigrante en el Centro podemos deducir que la mayor parte del profesorado (95.8%) lo identifica con los problemas de comunicación, dando por supuesto que se trata de familias que desconocen el idioma castellano, frente a un 4.2% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.98, \sigma=.838, ME=3$). Asimismo, un elevado número de docentes (91.1%) lo justifica por la incompatibilidad con horarios labores frente a un 8.95% que rechaza esta aseveración ($\bar{X}=3, \sigma=.929, ME=3$). La siguiente razón se atribuye al desconocimiento de políticas educativas con un 80% de acuerdo frente al 20% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=2.56, \sigma=1.013, ME=3$). Seguidamente, se justifica a la falta de interés de estas familias en la actividad académica (68.1%) aunque el 31.9% que muestra su rechazo ($\bar{X}=2.04, \sigma=.884, ME=2$). Otro motivo

que se contempla es la percepción de no ser bien recibidos respaldando esta opción un 52.3% frente a un 47.7% que está en desacuerdo ($\bar{X}=1.66, \sigma=.745, ME=2$). Finalmente, se aducen razones relacionadas con el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y/o equipo directivo en un 47.7% aunque un 52.35% no lo contempla ($\bar{X}=1.64, \sigma=.750, ME=1$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el género y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

La prueba de contraste de hipótesis U de Mann-Whitney refleja que las diferencias entre el género y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro se deben al azar, excepto en la cuestión referida a que es el desconocimiento en las políticas educativas una razón atribuible a la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, como atestiguan los datos ($U=145.000, W=470.000, Z=-2.512, p<.012$) que permite establecer una diferencia estadísticamente significativa entre la variable predictora (género) y la variable criterio. Estableciendo que resulta ser los hombres quienes otorgan mayores valores a este ítem ($RP=28.25$) frente a las profesoras ($RP=18.80$).

A través de un análisis descriptivo se confirma que, de nuevo, son los hombres quienes resaltan en las cuestiones que tratan de buscar las causas de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en: a) el sentimiento de inferioridad ante el profesorado y/o equipo directivo ($RP=23.39$) frente a las mujeres ($RP=21.82$); b) la sensación de no ser bien recibidos ($RP=23.45$) frente a las mujeres ($RP=21.78$); c) la falta de interés ($RP=26.75$) frente a las mujeres ($RP=21.96$); d) las dificultades con los horarios laborales ($RP=26.50$) frente a las mujeres ($RP=20.20$) y, finalmente, d) las dificultades en la comunicación ($RP=25.93$ frente a las mujeres ($RP=23.29$). La excepcionalidad la verificamos cuando el profesorado muestra su distinción en las expectativas académicas de las familias autóctonas y de origen inmigrante, siendo las mujeres quienes resaltan esta situación ($RP=24.19$) frente a los hombres ($RP=22.53$).

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

La resolución de la prueba de Kruskal-Wallis nos permite confirmar que no existe relación estadísticamente significativa entre la edad del profesorado y su opinión sobre las familias de origen inmigrante en el Centro. A nivel descriptivo, podemos significar que es el profesorado entre 31 y 40 años quien alcanza el mayor grado de acuerdo en relación a resaltar la diferencia entre las familias autóctonas y de origen inmigrante en cuanto a las expectativas académicas de sus hijos ($RP=26.46$) frente al grupo de más edad, más de 31 años ($RP=19.38$) mientras que los grupos entre 41 y 50 años y hasta 30 años se mantienen en posiciones intermedias ($RP=23.46$ y $RP=22.75$, respectivamente). Igualmente sucede al asociar la escasa participación de las familias de origen inmigrante con el desconocimiento de las políticas educativas, donde el grupo, nuevamente, entre 31 y 40 años presenta valores más elevados ($RP=29.42$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=16.75$), siendo los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 los que reflejan valoraciones intermedias ($RP=21.59$ y $RP=19$ respectivamente). Asimismo, en el ítem correspondiente a justificar los horarios laborales con la escasa participación de estas familias en el centro, el grupo entre 31 y 40 años contempla las puntuaciones más

elevadas ($RP=26.88$) frente hasta 30 años ($RP=11.75$) siendo los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años los que muestran valoraciones intermedias ($RP=23.04$ y $RP=19.88$, para ambos casos).

Ahora bien, es el profesorado hasta 30 años el que prevalece para aquellas cuestiones que plantean que la escasa participación de las familias de origen inmigrante se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación por los docentes y/o directivos del Centro ($RP=26.50$) frente al grupo entre 51 y 60 años que reduce los valores ($RP=17.29$), quedando los grupos entre 41 y 50 años ($RP=23.93$) y entre 31 y 40 años ($RP=22.13$) en situación intermedia. Además, es el grupo de hasta 30 años, de nuevo, el que revela como un factor que explica la escasa participación de las familias de origen inmigrante se relaciona con la sensación de no ser bien recibidos en el Centro ($RP=27.50$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=24.21$), entre 41 y 50 años ($RP=21.65$) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=20.93$). Igualmente, destaca el grupo de hasta 30 años ($RP=32.75$) al considerar que la escasa participación de las familias de origen inmigrantes en el Centro se debe a los problemas de comunicación, frente a entre 31 y 40 años ($RP=25.96$), entre 51 y 60 años ($RP=25.27$) y finalmente, entre 41 y 50 años ($RP=22.65$).

Por último, la escasa participación de las familias en el centro justificada por su falta de interés, se significa en el grupo de mayor edad, más de 61 años ($RP=30.56$) seguido del grupo 41 y 50 años ($RP=23.71$), de entre 31 y 40 años ($RP=22.33$) y finalmente, hasta 30 años ($RP=8$).

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

La prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para varios grupos independientes denota que existe diferencia estadísticamente significativa entre la situación administrativa del profesorado y su opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro, en el supuesto de atribuir al desconocimiento de las políticas educativas como una de las causas que explican la poca colaboración de las familias de origen inmigrante en el Centro ($Chi\ cuadrado=8.430$, $gl= 3$, $p<.038$). Esta relación se concreta en el hecho de que resulta ser el profesorado con condición de catedrático quien atribuye mayor respaldo a esta causa ($RP=35$), seguido del profesorado interino ($RP=32.07$), de los funcionarios de carrera ($RP=21.01$) quedando en el extremo opuesto, el funcionariado en prácticas ($RP=5$).

Para el resto de las cuestiones que conforman esta variable la prueba de Kruskal-Wallis, muestra que no aprecian diferencias estadísticamente significativas, aunque al someter la variable criterio a un análisis descriptivo, observamos que en la mayor parte de los ítems destaca el grupo del funcionariado en prácticas. En concreto, a los referidos a las diferentes expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos ($RP=37.50$), seguido de interinos ($RP=28$), de los catedráticos ($RP=24$) y finalmente, del funcionariado de carrera ($RP=21.93$). Igualmente, en el caso de reconocer el sentimiento de inferioridad e intimidación por el profesorado y/o directivos como una de las causas que explican la escasa participación de las familias inmigradas en el Centro, destaca el funcionariado de prácticas ($RP=30.50$) frente a interinos ($RP=21.56$) quedando los catedráticos ($RP=26.50$) y los funcionarios de carrera ($RP=22.24$) en puntuaciones intermedias. Asimismo, de nuevo, es el funcionariado en prácticas el grupo que sobresale al defender que la escasa participación de las familias inmigrantes en el Centro se debe a

no ser bien recibidas ($RP=30.50$), seguido del colectivo de interinos ($RP=23.81$), del funcionariado de carrera ($RP=22.05$) y finalmente, del grupo de catedráticos ($RP=20.75$). Finalmente, la falta de interés de las familias de origen inmigrante en el Centro, es atribuida fundamentalmente por el grupo de funcionariado en prácticas ($RP=39$) frente a catedráticos ($RP=16$) estando en situaciones intermedias el funcionariado de carrera ($RP=24.39$) y profesorado en situación de interinidad ($RP=22.61$). Las valoraciones expuestas refuerzan la idea de que el funcionariado en prácticas denota una visión mucho más negativa que el resto de grupo representados hacia las familias de origen inmigrante en cuanto a significar su falta de interés y distintas expectativas por la actividad académica de sus hijos en relación a las familias autóctonas.

En relación, a considerar la incompatibilidad de los horarios laborales como una razón que justifica la escasa colaboración de las familias inmigradas en el Centro, destaca el grupo de catedráticos ($RP=29.50$) frente a interinos ($RP=19$) ocupando valoraciones intermedias el funcionariado de carrera ($RP=23.62$) y funcionariado en prácticas ($RP=21$).

Por último, son los docentes interinos quienes respaldan con mayor contundencia la falta de comunicación para explicar la escasa participación de las familias inmigradas en el Centro ($RP=26.28$) frente al resto de grupos representados con valoraciones muy similares: funcionariado de carrera ($RP=24.10$) y funcionariado en prácticas y catedráticos ($RP=24$, respectivamente).

Hipótesis 4. Existen diferencias entre los años de experiencia y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

Para la detección de esta hipótesis se ha realizado la prueba Kruskal-Wallis, cuyos resultados evidencian que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia (variable predictora) y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro (variable criterio). Aunque de forma descriptiva podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. La cuestión referida a las distintas expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos, destaca el grupo de entre 6 y 11 años ($RP=28.30$), seguido de entre 21 y 30 años ($RP=24.31$), más de 31 años ($RP=23.17$), entre 12 y 20 años ($RP=19.92$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=16$). Situación similar la encontramos al resaltar el desconocimiento de las políticas educativas como una causa que explica la escasa participación de las familias inmigrantes en el Centro, donde, de nuevo, los docentes entre 6 y 11 años ocupan las valoraciones más elevadas ($RP=29.60$) frente al grupo entre 1 y 5 años ($RP=16.75$) quedando los grupos entre 21 y 30 años ($RP=23.30$), los grupos de más de 31 años ($RP=21.70$) y los grupos entre 12 y 20 años ($RP=19.04$) en valoraciones intermedias. Igualmente, al significar que las familias inmigradas no participan en el Centro por sentirse mal recibidos, destaca el profesorado entre 6 y 11 años ($RP=28.20$), seguido de más de 31 años ($RP=23.50$), entre 21 y 30 años ($RP=21.97$), entre 12 y 20 años ($RP=20.04$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=11$).
2. Destaca el grupo de docentes entre 1 y 5 años al acentuar la problemática de los horarios laborales con su escasa presencia en el Centro ($RP=29.50$), seguido del grupo entre 21 y 30 años ($RP=23.69$), entre 12 y 20 años ($RP=23.08$), entre 6 y

- 11 años ($RP=22.80$) y finalmente más de 31 años ($RP=18.40$). Igualmente, se confirma el grupo entre 1 y 5 años quienes atribuyen mayormente a los problemas de comunicación la escasa presencia de las familias de origen inmigrante en el Centro ($RP=41.50$) frente a entre 12 y 20 años ($RP=21.68$), quedando los grupos entre 21 y 30 años ($RP=25.29$) entre más de 31 años ($RP=23$) y entre 6 y 11 años ($RP=24.45$) los que denotan puntuaciones intermedias.
3. Resulta ser el grupo entre 21 y 30 años el que justifica mayormente el sentimiento de intimidación e inferioridad de las familias de origen inmigrante hacia el profesorado y/o equipo directivo ($RP=24.38$) seguido de entre 6 y 11 años ($RP=23.35$), entre 12 y 20 años ($RP=21.46$), más de 31 años ($RP=21.25$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=12$).
 4. Por último, se revela el grupo de más de 31 años el que atribuye la falta de interés como un factor explicativo de la poca presencia de las familias de origen inmigrante en el Centro ($RP=35.25$) frente a entre 1 y 5 años ($RP=8$) mientras que los grupos entre 12 y 20 años ($RP=24.92$), entre 21 y 30 años ($RP=23.72$) y entre 6 y 11 años ($RP=22$) quedan en valores intermedios.

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la opinión acerca de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro.

Los resultados obtenidos de la prueba de U de Mann-Whitney constatan que no se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y la opinión que posee el profesorado de la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el Centro. Si bien, a nivel descriptivo podemos considerar que en la mayor parte de las cuestiones que integran esta variable, el profesorado con formación en máster advierte valoraciones mayores respecto al grupo de licenciados. En concreto, referidas a las siguientes preguntas: a) desconocimiento de las políticas educativas ($RP=23.14$) frente a licenciados ($RP=22.97$); b) sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los docentes y/o equipo directivo ($RP=27.83$) frente a licenciados ($RP=21.66$); c) percepción de no ser bien recibidos ($RP=27.25$) frente a licenciados ($RP=21.75$); d) dificultades por horarios laborales ($RP=26.43$) frente a licenciados ($RP=22.37$) y e) problemas de comunicación ($RP=31.50$ frente a licenciados ($RP=23.30$)). La excepcionalidad a estos datos, la observamos al significar que las familias de origen inmigrante poseen expectativas distintas frente a las autóctonas, donde los mayores valores se experimentan en los licenciados ($RP=24.29$) frente a los docentes con formación en máster ($RP=18.25$). Igualmente, al considerar la falta de interés como un motivo de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, destaca, de nuevo, el grupo de licenciados ($RP=24.41$) frente a los que tienen un máster ($RP=21.17$), lo que demuestra que el colectivo de licenciados posee una percepción menos positiva hacia las familias de origen inmigrante en relación al profesorado con formación en máster.

8.2.7.4. A modo de conclusión

En relación a la variable de identificar las razones que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, nos servimos de la Tabla 163 que de forma resumida se realiza se explicitan las bondades, las debilidades y su significación estadística detectadas en la realización del análisis anterior.

Tabla 163. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, integrada en la dimensión Percepción de las minorías culturales en el centro educativo.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 5	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
Fortalezas	Los profesores se muestran más sensibles a buscar razones para justificar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, tales como: el desconocimiento en las políticas educativas, el sentimiento de inferioridad ante el profesorado y/o equipo directivo, la sensación de no ser bien recibidos, las dificultades con los horarios laborales y las dificultades en la comunicación. El profesorado con edades comprendidas entre 31 y 40 años sostiene la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se debe al desconocimiento de las políticas educativas, los horarios laborales. Los catedráticos afirman que la escasa participación de las familias de origen inmigrante se relaciona con los problemas de comunicación (coincidiendo en este aspecto con el colectivo interino) y la incompatibilidad de los horarios laborales. El funcionariado en prácticas destaca como causas de la escasa participación de las familias de origen inmigrante el sentimiento de inferioridad e intimidación por el profesorado y/o directivos, junto con a no ser bien recibidas. El grupo con experiencia docente entre 6 y 11 años justifica la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro por el desconocimiento de las políticas educativas, por sentirse mal recibidos. El grupo con experiencia docente entre 1 y 5 años atribuye esta escasa participación por horarios laborales, por problemas de comunicación. El grupo entre 21 y 30 años de experiencia docente justifica el sentimiento de intimidación e inferioridad de las familias de origen inmigrante hacia el profesorado y/o equipo directivo. El profesorado con formación en máster destaca como razones esta escasa participación el desconocimiento de las políticas educativas, el sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los docentes y/o equipo directivo, la percepción de no ser bien recibidos, las dificultades por horarios y los problemas de comunicación.
Debilidades	Los profesores admiten como la falta de interés, el motivo para que las familias de origen inmigrante tengan escasa participación en el Centro. Las profesoras otorgan como escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, la distinción en las

Dimensión I	Percepción de las minorías culturales en el centro educativo
Variable 5	Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo
	expectativas académicas de las familias autóctonas y de origen inmigrante. El profesorado entre 31 y 40 años significa la diferencia entre las familias autóctonas y de origen inmigrante en cuanto a las expectativas académicas de sus hijos. El profesorado hasta 30 años determina que la escasa participación de las familias de origen inmigrante se debe al sentimiento de inferioridad e intimidación por los docentes y/o directivos del Centro, la sensación de no ser bien recibidos en el Centro, a los problemas de comunicación. El profesorado con más de 61 años contempla que la razón de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se debe a su falta de interés. El funcionariado en prácticas afirma que el motivo que mueve a la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro es causado por las diferentes expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos y la falta de interés. El grupo con experiencia docente entre 6 y 11 años justifica la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro por las distintas expectativas académicas de las familias de origen inmigrante hacia sus hijos. El colectivo con más de 31 años de experiencia docente, destaca como razón de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, su falta de interés. El profesorado licenciado atribuye como motivo de esta menor participación, su falta de interés, y a poseer expectativas distintas frente a las familias autóctonas.
Significación estadística	La escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro se debe al desconocimiento en las políticas educativas (género y situación administrativa).

8.2.8. A modo de discusión

En general se mantiene una percepción positiva hacia las minorías culturales en el centro educativo por parte de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista incidiendo que estas/os compañeras/os contribuyen al enriquecimiento personal y académico del resto del alumnado. Recordemos algunas de los argumentos que esgrime Aguado (2002) o Fernández y Darretxe (2011) para justificar, entre otras, las ventajas que comporta la diversidad cultural en el ámbito escolar y que están presentes en esta investigación, tales como, la interacción con diferentes experiencias y bagajes o la anulación del estudiante prototipo y homogéneo con unas necesidades educativas equivalentes.

A la luz de estos resultados, la investigación de López Suárez y García Castaño (2011) en alumnado de Educación Secundaria revela que no se puede determinar la variable “extranjero” como causa directa para explicar el fracaso escolar del alumnado culturalmente minoritario, por lo que, en ningún caso se le puede atribuir a este colectivo la disminución del rendimiento escolar en el resto de sus compañeras/os.

Ahora bien, también se proyecta en nuestra investigación una imagen sesgada hacia este alumnado culturalmente minoritario que ocasiona un tratamiento educativo inadecuado en el centro. De modo que, se corroboran las tesis de distintos autores (Ainscow 2001; Galindo, 2001; Besalú, 2002; Aguado, 2003, Colectivo Amani, 2004; Arnáiz y de Haro, 2006) cuando señalan la existencia de segregación y catalogación en aulas distintas para este alumnado, la evidencia de peores expectativas hacia la actividad académica por parte del profesorado y las familias, la identificación de diversidad cultural con situación problemática para el aprendizaje del resto de estudiantes y las prácticas monoculturales y excluyentes.

Al hilo de estos resultados, Jordán (2007) señala que, en ocasiones, la diversidad cultural es percibida por el profesorado como una realidad problemática para su práctica profesional. En esta línea, García y Saura, (2010) confirman que son numerosas las ocasiones donde las familias autóctonas presionan para que se rechace la presencia de los hijos de inmigrantes y de otras minorías en estos centros, llegando a advertir que este alumnado frena el progreso escolar de sus hijas/os por su vinculación con la educación especial.

Por su parte, estos datos que se desprenden del alumnado de nuestro estudio coinciden con los que recogen Etxeberría y Elosegui (2010) al mostrar que alrededor de un 30% de alumnado de ESO percibe de forma negativa la diversidad cultural en los centros educativos. Estos mismos autores, atribuyen dos factores de rechazo/ aceptación escolar hacia el alumnado culturalmente minoritario. Por un lado, los prejuicios raciales tanto por parte del colectivo autóctono como de origen inmigrante. Y, por otro lado, la situación de pobreza como factor de discriminación con independencia del país de origen.

Estas consideraciones, se completan con las opiniones vertidas por las familias participantes en relación a su percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo. Recordemos que un sector de dichas familias se muestra crítica hacia el entorno familiar del alumnado de origen inmigrante en el ámbito educativo. Estos datos nos evocan una investigación realizada por Soriano y González (2010) que señala que el profesorado confirma que uno de los principales problemas en relación a las familias de origen inmigrante es el bajo interés que muestran por la educación de sus hijas/os.

En definitiva, cabe confirmar que estas situaciones de ambivalencia presentes en nuestra investigación que venimos refiriendo entre una visión positiva y negativa por parte de los participantes coinciden con las investigaciones de López Martínez (2006, 2007) referidos a la percepción que posee el alumnado en relación a la diversidad cultural, según el profesorado de Ciencias Sociales, plasmando varias posiciones: a) la diversidad entendida como limitación para el aprendizaje; b) la diversidad como posibilidad y enriquecimiento para una formación global desde el punto de vista personal y grupal; c) la tercera opción está representada por aquéllos que la viven como una amenaza.

Un informe de hace algún tiempo pero que sigue resultando de plena actualidad realizado sobre quince países miembros de la Unión Europea, firmado por Luciak (2004)

para el European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) concluye que el sistema escolar está fallando con los menores inmigrantes e hijos de inmigrantes en varios aspectos:

1. Los menores inmigrantes son escolarizados en la lengua del país de acogida y no en su lengua materna, lo cual puede llevar a que sean ubicados en niveles inferiores al que les corresponde, perturbando su normal desarrollo.
2. Hay una tendencia a escolarizarlos en centros profesionales y técnicos en mayor proporción que en las escuelas superiores. Se dan concentraciones de alumnado inmigrante en ciertas escuelas de barrios desfavorecidos y con mala reputación.
3. Fracaso escolar en mayor proporción que los alumnos nativos.
4. Mayor discriminación porque tienen mayores dificultades para adquirir las destrezas culturales que demanda la escuela.
5. Tienen peores resultados escolares y las diferencias aumentan con la edad.
6. Tienen peores expectativas de cara a la elección de un empleo.
7. Acuden en menor proporción que los alumnos nativos a las carreras de educación superior.

Por otra parte, al centrar nuestra atención en la percepción del alumnado culturalmente minoritario en el centro, recordemos que el profesorado participante expresaba una situación de dualidad. Por un lado, manifestaba su integración en el centro, mientras que, en otros casos, la respuesta era la contraria. Confirmamos estos últimos datos con una investigación desarrollada por Deusdad (2013) que apunta la situación de desarraigo que padece el alumnado culturalmente minoritario en los centros de enseñanza. Esta autora señala la falta de integración de estos estudiantes, al considerarse distinto y estimar que no pertenece ni al país de acogida ni al país de procedencia. Y que, en numerosos casos, se traduce en lo que la autora denomina *identidad reactiva* que supone reacciones de defensa y hostilidad hacia el grupo mayoritario.

En esta línea, la evidencia por parte del profesorado participante de que el alumnado culturalmente minoritario posee unas expectativas académicas menores en comparación con el alumnado autóctono, queda ratificada en diferentes estudios de Portes *et al* (2011) o Deusdad (2013) al referir que se aprecian unas elevadas cifras de fracaso y abandono escolar auspiciadas por una falta de expectativas y ambiciones, fundamentalmente, entre el alumnado de origen inmigrante de segunda generación que pueden ser un caldo de cultivo para ideologías radicales. Esta realidad es patente en el reducido número de alumnado de procedencia marroquí que cursa estudios post-obligatorios.

A centrar nuestro foco de interés en la identificación de los factores que explican la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo nos sumergimos en la categorización de diferentes razones, entre las cuales recordamos, los problemas de horarios laborales, los problemas de comunicación, el sentimiento de inferioridad, el desconocimiento de las políticas educativas, etc., pero también se manifiestan otras de índole más prejuiciosa. Nos referimos a la confirmación de este extremo por la falta de interés de las familias de origen inmigrante hacia el contexto educativo.

Los trabajos de Soriano y González (2010) y Leiva y Escarbajal (2011) nos confirman, las conclusiones de nuestra investigación al descubrir que la participación de las familias de origen inmigrante en los centros educativos es escasa. Si bien, advierten

de que se contemplan diferencias significativas entre las escuelas y los institutos, siendo en éstos últimos donde su presencia es menor. Varias son las causas que se destacan: la jornada laboral incompatible con el horario escolar, las dificultades lingüísticas en algunos casos, a las que sumar, la escasa tradición escolar para la promoción de la participación democrática y activa de las familias en los centros educativos.

Por último, se certifica que las familias analizadas persiguen una formación integral para sus hijas/os en el centro educativo y valoran su participación activa en el contexto escolar a través de distintas actividades complementarias y extraescolares. Al respecto, Leiva (2010) informa que son varios los centros escolares que desarrollan estas actividades como los talleres extraescolares para alumnado y sus familias, los encuentros de literarios dialógicos, las charlas con la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa, etc.

8.3. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural

A la hora de acometer el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos alrededor del objetivo específico 1.3 referido a **Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural**, se ha elaborado la Tabla 41, que recordamos ya fue expuesta en el capítulo sexto, con el objetivo de ilustrar los aspectos que guiarán el análisis y la interpretación. Nos referimos al ámbito evaluado, al momento para su aplicación, a las estrategias y fuentes de recogida de información, así como a los criterios de evaluación establecidos, y correspondientes sus indicadores:

Tabla 41. *Relación entre el objetivo específico 1.3: Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: Compromiso educativo con la educación intercultural
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Conocer la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.	1. Finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales (profesorado, alumnado, familias).

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
2. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula	2. Preferencia por el tipo de organización grupal (profesorado, alumnado, familias).
3. Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural	3. La contribución del centro a la educación intercultural (familias y profesorado)
4. Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a	4. Necesidad de desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G ^a e H ^a (alumnado y familias).
5. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono	5. Los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono (alumnado)
6. Identificar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante	6. Los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante (alumnado)
7. Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias	7. El grado de responsabilidad educativa de las familias (familias)
8. Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo	8. Las expectativas de las familias hacia el centro educativo (familias)
9. Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural	9. La concepción del profesorado acerca de la educación intercultural (profesorado)
10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo	10. La idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo (profesorado)
11. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural	11. El nivel de implementación del currículo intercultural (profesorado)
12. Identificar el estilo de enseñanza	12. El estilo de enseñanza (profesorado)
13. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado de origen inmigrante	13. La responsabilidad educativa del alumnado de origen inmigrante (profesorado)
14. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural	14. Los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural (profesorado)
15. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural	15. La necesidad de formación en educación intercultural (profesorado)
16. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural	16. El nivel de competencia en educación intercultural (profesorado)
17. Conocer el tipo de formación en educación intercultural	17. El tipo de formación en educación intercultural (profesorado)
18. Descubrir el prototipo de alumnado ideal	18. El prototipo de alumnado ideal (profesorado)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.3. DESCUBRIR EL COMPROMISO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO, FAMILIAS Y PROFESORADO) CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
19. Identificar el prototipo de profesorado ideal	19. El prototipo de profesorado ideal (profesorado)

8.3.1. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales

Esta variable encuentra su respuesta para acometer su análisis e interpretación a través de los tres colectivos de la comunidad educativa que participan en la presente investigación, identificados, en primer lugar, con el alumnado, en segundo lugar, con las familias, y finalmente con el profesorado. La realización del análisis y su interpretación correspondiente siguen el orden anterior establecido.

8.3.1.1. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según el alumnado

Esta variable está integrada por cinco ítems orientados a obtener evidencias de cuál debe ser el objetivo de los centros educativos en entornos multiculturales. Los datos confirman que se percibe como una necesidad la educación intercultural en nuestro Centro, como se manifiesta en el hecho de que el 85.3% defiende que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural frente a un 14.7% que lo rechaza ($\bar{X}=3.03, \sigma=.918, ME=3$), si bien las cifras descienden cuando se plantea que el Instituto potencie la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas, un 65.6% frente a un 34.4% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.48, \sigma=.942, ME=2$). Asimismo, los datos se siguen matizando cuando se sostiene que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (82.8%) frente a un 17.2% que rechaza la propuesta ($\bar{X}=2.93, \sigma=.961, ME=3$). En esta línea, el 68.9% apoya que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España frente al 31.1% que lo rechaza ($\bar{X}=2.10, \sigma=1.046, ME=2$). Por lo que un 73.6% manifiesta que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa frente a un 26.4% que manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.80, \sigma=.918, ME=3$).

Hipótesis 1. Se manifiestan desigualdades relevantes entre el género del alumnado y la valoración que reflejan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Las diferencias que se contemplan entre el género y la valoración hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales son estadísticamente significativas como confirma la prueba de *U* de Mann-Whitney. En detalle, de las cinco cuestiones que integran esta variable, en cuatro ítems encontramos esta circunstancia. Así pues, cuando se plantea si el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas ($U=22242.000, W=49038.000, Z=-2.476, p<.013$)

destacando las chicas ($RP=241$) frente a los chicos ($RP=212$). Al formular si las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa ($U=22898.000$, $W=47429.000$, $Z=-2.038$, $p<.042$) sobresaliendo los chicos ($RP=238$) frente a las chicas ($RP=214$). A sostener si en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España ($U=21232.000$, $W=46208.000$, $Z=-3.532$, $p<.000$) predominando los chicos ($RP=248$) frente a las chicas ($RP=207$). Finalmente, al apoyar si en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural ($U=20089.500$, $W=47117.500$, $Z=-4.316$, $p=.000$) resaltando las chicas ($RP=253$) frente a los chicos ($RP=203$).

En la última cuestión las diferencias no son estadísticamente significativas por lo que la valoración es puramente descriptiva. Nos referimos a considerar si el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países, donde se significan los chicos ($RP=232$) frente a las chicas ($RP=221$).

Los datos recogidos indican que son las chicas quienes muestran una mejor predisposición a que el Centro responda a las necesidades del alumnado culturalmente minoritario desde una óptica intercultural en comparación con los chicos, si bien los chicos matizan este reparo, considerando que el Instituto debe facilitar el proceso de adaptación para que este alumnado se adapte a la cultura mayoritaria del país de acogida.

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas entre el curso del alumnado participante y la estimación que manifiestan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que se registran desigualdades estadísticamente significativas entre el curso y la estimación de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales. Circunstancia que se advierte en cuatro de las cinco cuestiones que forman esta variable. En concreto, al formular si el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países ($Chi\ cuadrado=9.407$, $gl=4$, $p<.052$) destacando FB ($RP=299$), 1.º ESO y 3.º ESO ($RP=239$ y $RP=233$, respectivamente), 2.º ESO ($RP=220$) y 4.º ESO ($RP=200$). A considerar si las compañeras y compañeros de otras culturas distintas a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa ($Chi\ cuadrado=28.064$, $gl=4$, $p<.000$) sobresaliendo 1.º ESO ($RP=270$), 2.º ESO ($RP=219$) y FB, 4.º ESO y 3.º ESO ($RP=201$, $RP=198$ y $RP=197$, para los tres casos). Al sostener si en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España ($Chi\ cuadrado=9.704$, $gl=4$, $p<.046$) resaltando FB ($RP=278$), 1.º y 2.º ESO ($RP=243$ y $RP=237$), 4.º ESO ($RP=216$) y 3.º ESO ($RP=200$). Finalmente, al afirmar si en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural ($Chi\ cuadrado=20.601$, $gl=4$, $p<.000$) predominando 3.º ESO y 4.º ESO ($RP=264$ y $RP=250$), 1.º ESO y FB ($RP=218$ y $RP=222$) y 2.º ESO ($RP=194$).

Solo en la cuestión referida a si el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas no se aprecian contrastes estadísticamente significativos alguno, por lo que se efectúa una valoración descriptiva, destacando 3.º ESO y FB ($RP=245$ y $RP=241$), 4.º ESO ($RP=235$), 1.º ESO ($RP=227$) y 2.º ESO ($RP=204$).

Los datos confirman que los cursos menos elevados junto con FB (en algún caso) se muestran con mayor reserva a desarrollar la educación intercultural en los centros educativos, mientras que conforme se avanza de nivel académico esta reticencia va diluyéndose.

Hipótesis 3. Se constatan disparidades significativas entre la nacionalidad del alumnado y la valoración que evidencian hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Se registran desigualdades estadísticamente significativas entre la nacionalidad del alumnado y su estimación hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales tras la verificación de la prueba de Kruskal-Wallis. Constando que de las cinco cuestiones que conforman esta variable, en tres se muestra esta situación. Nos referimos a considerar si el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas ($\chi^2=23.226$, $gl=11$, $p<.016$) destacando las nacionalidades, ucraniana ($RP=344$) y marroquí ($RP=317$) frente a las nacionalidades búlgara ($RP=153$). De igual modo, se presentan diferencias estadísticamente significativas al formular si en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural ($\chi^2=19.416$, $gl=11$, $p<.054$) predominando las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=374$, en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=136$).

Las demás cuestiones planteadas no poseen ninguna significación estadística por lo que sometemos los datos a un análisis descriptivo. Nos referimos al considerar que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países, destacando las nacionalidades salvadoreña, italiana y estadounidense ($RP=381$) frente a las nacionalidades egipcia y boliviana ($RP=88$, respectivamente). Al mantener si las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa, predomina la nacionalidad salvadoreña ($RP=385$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=39$). Finalmente, al sostener que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, se distingue la nacionalidad búlgara ($RP=351$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=83$, respectivamente).

Hipótesis 4. Se evidencian desemejanzas significativas entre la nacionalidad de la madre en la estimación que manifiestan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que se registran diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad de la madre y su opinión a la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales. Esta circunstancia se presenta en uno de los ítems que conforman esta variable. En concreto al plantear si el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas ($\chi^2=30.558$, $gl=16$, $p<.015$) destacando las nacionalidades italiana y brasileña ($RP=415$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=153$).

El resto de cuestiones no experimentan contrastes estadísticamente significativos, aunque es posible realizar un análisis de carácter descriptivo. A saber, al formular si el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de

otras culturas o países, destaca las nacionalidades argentina, salvadoreña, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=378$ en todos los casos) frente a las nacionalidades egipcia, cubana y boliviana ($RP=87$, en todos los casos).

Al considerar si las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa, predominan las nacionalidades cubana y salvadoreña ($RP=382$) frente a las nacionalidades italiana, alemana y nicaragüense ($RP=23$, en todos los casos). Al sostener si en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, resalta la nacionalidad búlgara ($RP=349$) frente a las nacionalidades egipcia, salvadoreña, brasileña y nicaragüense ($RP=82$). Finalmente, al apoyar si en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural, donde se significan las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense ($RP=372$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=136$).

Hipótesis 5. Existen diferencias significativas entre la nacionalidad del padre y la estimación que manifiestan hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Se aprecian que las desemejanzas entre la nacionalidad del padre y su opinión hacia la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según la prueba de Kruskal-Wallis son estadísticamente significativas en dos de las cinco cuestiones que conforman esta variable. En concreto, al sostener si el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas ($\chi^2=29.900$, $gl=13$, $p<.005$) destacando la nacionalidad francesa ($RP=416$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=153$). Al apoyar si en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural ($\chi^2=25.414$, $gl=13$, $p<.020$) predominando las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña y estadounidense ($RP=373$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=136$).

Para el resto de ítems el análisis se efectúa a nivel descriptivo, así al afirmar si el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países, sobresalen las nacionalidades salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=379$) frente a la nacionalidad luxemburguesa ($RP=25$). Al apoyar si las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa, resaltan las nacionalidades salvadoreña y luxemburguesa ($RP=383$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=36$). Finalmente, al apoyar si en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, predominan la nacionalidad búlgara ($RP=350$) frente a las nacionalidades egipcia, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa ($RP=83$, en todos los casos).

8.3.1.2. A modo de conclusión

La Tabla 164 permite observar tras efectuar el análisis e interpretación reseñada anteriormente, las fortalezas, las debilidades, así como, su significación estadística relacionadas con la variable que atiende a la denominación de valorar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

Tabla 164. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
Fortalezas	Las chicas mantienen que en el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas y en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural. Los chicos defienden que en el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países. El alumnado de FB valora que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países. El alumnado de 4.º y 3.º ESO rechaza que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa. El alumnado de 3.º ESO rechaza que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, además, que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural, y finalmente que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas. Las nacionalidades del alumnado que sugieren que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas se corresponden con ucraniana y marroquí. Las nacionalidades del alumnado que estiman que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural son la egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades que defienden que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, a quienes proceden de otras culturas o países, son la salvadoreña, italiana y estadounidense. Esta última nacionalidad también se muestra más reticente a aceptar que las compañeras y compañeros de otras culturas distintas a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa. Las nacionalidades que rechazan que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que afirman que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas se identifican con la italiana y brasileña. Las nacionalidades de la madre que sostienen que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país son la argentina, salvadoreña, italiana,

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
	brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que muestran su desacuerdo a que las compañeras y compañeros de otras culturas distintas a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa son italiana, alemana y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que critican que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España son la egipcia, salvadoreña, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades que mantienen que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural, se corresponde con la egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense. La nacionalidad del padre que afirma que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas es la francesa. Las nacionalidades del padre que defienden que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural se identifican con la egipcia, cubana, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que estiman que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, a quienes proceden de otras culturas o países, son la salvadoreña, estadounidense e italiana. La nacionalidad del padre que critica que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa es la estadounidense. Las nacionalidades del padre que denuncian que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España son egipcia, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa.
Debilidades	Los chicos afirman que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa y en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. El alumnado de 4.º ESO muestra reticencias a que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países. El alumnado de 1.º ESO afirma que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa. El alumnado de 1.º y 2.º ESO mantiene que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. El alumnado de 2.º ESO critica que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural y que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
	La nacionalidad del alumnado que se muestra más crítica con que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas. Además, con el hecho de que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural, se identifican con la búlgara. Asimismo, esta misma nacionalidad se caracteriza por afirmar que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. Las nacionalidades del alumnado que son más reticentes a que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país a quienes proceden de otras culturas son la egipcia y boliviana. La nacionalidad que defiende que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa es la salvadoreña. La nacionalidad búlgara de la madre considera que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas, así como mantiene que en el Instituto se deben aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. Igualmente, esta nacionalidad critica que en el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural. Las nacionalidades de la madre que denuncian que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países, son la egipcia, cubana y boliviana. Las nacionalidades de la madre que defienden que las compañeras y compañeros de otras culturas diferentes a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa son la cubana y salvadoreña. La nacionalidad del padre que critica que el Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas, y además que en el Instituto se deban conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural, es la búlgara. Igualmente, esta nacionalidad mantiene que en el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. La nacionalidad del padre que denuncia que el Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países, es la luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que afirman que las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa son la salvadoreña y luxemburguesa.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
Significación estadística	El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas (género, nacionalidad alumnado, nacionalidad de la madre, nacionalidad del padre). En el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural (género, curso, nacionalidad del padre). Las compañeras y compañeros de otras culturas distintas a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa (género, curso). En el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España (género, curso). El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países (curso).

8.3.1.3. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según las familias

Esta variable está enfocada a obtener información acerca de la opinión de las familias en relación al propósito de que deben desarrollar los centros educativos en contextos multiculturales. Con esta intención se han diseñado tres cuestiones cuyas valoraciones evidencian que un elevado 89.1% manifiesta que los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, frente al 10.9% que rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.80, \sigma=1.037, ME=3$). Asimismo, el 84.9% afirma que los centros deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultural social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, frente al 15.1% que muestra su desacuerdo con este supuesto ($\bar{X}=2.63, \sigma=1.066, ME=2$). Finalmente, el 82% sostiene que el alumnado culturalmente minoritario debería seguir cultivando su cultural y lenguas propias en su casa y no en el instituto, mientras que el 18% muestra su descontento con esta afirmación ($\bar{X}=2.86, \sigma=1.178, ME=3$).

Hipótesis 1. Se identifican diferencias entre el parentesco de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis, se observa que se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre el parentesco de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, en una de las cuestiones que conforman esta variable. En concreto, nos referimos al plantear si los institutos deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad ($Chi\ cuadrado=8,325, gl=3, p<.040$) destacando la figura del tutor/a ($RP=121$), seguido de la madre ($RP=96$), del padre ($RP=86$) y de ambos cónyuges ($RP=57$). En el caso de las dos, restantes cuestiones formuladas los datos se ajustan a un análisis

descriptivo. Así pues, al estimar si los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, predomina el tutor/a ($RP=118$), seguido de ambos cónyuges ($RP=101$), de la madre ($RP=97$) y del padre ($RP=86$). Finalmente, al sugerir si el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresalen padre y madre ($RP=90$, respectivamente), ambos cónyuges ($RP=73$) y tutor/a ($RP=34$). Este análisis demuestra que los padres y las madres defienden con mayor contundencia que los centros no deben garantizar la cultura del alumnado de familias inmigrantes en el contexto escolar, sino que su desarrollo debe circunscribirse al ámbito doméstico. Mientras que el tutor/a se muestra más solícito a defender que los centros educativos deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, y al tiempo, admiten que los institutos a dicho alumnado deben garantizar adaptarse a la cultura mayoritaria del país y al mismo tiempo, mantener la suya propia.

Hipótesis 2. Se descubren desemejanzas entre la edad de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis estima que las diferencias entre la edad de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales no se atiene a significación estadística alguna, hecho que propicia un análisis descriptivo. De modo que al plantear si los centros deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, se significa el grupo más joven, de hasta 30 años ($RP=125$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=71$), quedando en valores medios los grupos entre 51 y 60 años y entre 31 y 40 años ($RP=99$ y $RP=78$). Al considerar si los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, predomina el grupo entre 51 y 60 años ($RP=82$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=78$), mientras que adquieren valores intermedios: entre 31 y 40 años y hasta 30 años ($RP=81$ y $RP=80$). Finalmente, al admitir que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresale el grupo entre 31 y 40 años ($RP=79$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=14$), situándose en puntuaciones medias, los grupos entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=73$ y $RP=70$). Estos datos revelan que los grupos de madres de hasta 30 años y entre 51 y 60 años poseen una visión acerca de la educación hacia el alumnado de origen inmigrante basada en la integración y aceptación, mientras que la situación opuesta se presenta en el colectivo entre 31 y 40 años.

Hipótesis 3. Se identifican desigualdades entre la edad del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Los contrastes entre la edad del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, tras la verificación de la prueba de Kruskal-Wallis, confirman que son estadísticamente significativos en relación a admitir que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia ($\chi^2=9,418$, $gl=4$, $p<0.51$) destacando el grupo de hasta 30 años ($RP=86$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=41$), situándose el resto de grupos en valoraciones

intermedias: entre 31 y 40 años ($RP=72$), 61 años en adelante ($RP=57$) y entre 41 y 50 años ($RP=51$).

Para las otras dos cuestiones que conforman esta variable, se procede a realizar un análisis puramente descriptivo. Así pues, al preguntar si los institutos deben integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, sobresale el grupo entre 31 y 40 años ($RP=86$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=41$), quedando en puntuaciones medias: entre 31 y 40 años ($RP=72$), 61 años en adelante ($RP=57$) y entre 41 y 50 años ($RP=51$). Finalmente, al sostener que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, prevalece el grupo de 61 años en adelante ($RP=80$) frente a los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=49$), quedando en valores intermedios, el grupo entre 41 y 50 años ($RP=50$).

Estos datos confirman que el grupo de mayor edad, 61 años en adelante, se muestra más reticente de que el alumnado de origen inmigrante pueda cultivar su cultura en entorno escolar ya que manifiesta que tanto su cultura como lenguas deben ser cultivadas en su casa y no en el instituto. El caso contrario lo encontramos en el grupo más joven, hasta 30 años, que acepta que los centros deben garantizar a este alumnado adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. En una situación intermedia, encontramos el grupo entre 31 y 40 años que afirma que los institutos deben integrar al alumnado inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad.

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, circunstancia que motiva a realizar un análisis de forma descriptiva. Así pues, al considerar que los institutos deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, destaca el grupo sin estudios ($RP=109$) frente al grupo con Primaria ($RP=59$), quedando el resto de grupos en valores medios: con FP ($RP=81$), con Bachillerato ($RP=72$) y con ESO/EGB ($RP=61$). Al afirmar que los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, destacando el grupo con FP ($RP=99$) frente al grupo con Primaria ($RP=63$), mientras que con Bachillerato ($RP=73$), sin estudios ($RP=71$) y con ESO/EGB ($RP=65$) quedan en valores intermedios. Por último, al plantear que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresale el grupo con Primaria ($RP=71$) frente al grupo sin estudios ($RP=9$), situándose en valores medios, los grupos con FP ($RP=69$), con Bachillerato ($RP=61$) y con ESO/EGB ($RP=60$).

Estos datos confirman que el grupo con estudios de FP advierte con mayor contundencia que los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, por lo que claramente demuestran que los centros no deben quedar al margen de la realidad multicultural de nuestra sociedad y deben dar una respuesta satisfactoria a la misma. En una situación

intermedia encontramos al grupo sin estudios que defiende que los centros educativos en contextos multiculturales deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. Finalmente, se observa que el grupo con estudios de Primaria es más crítico hacia este alumnado en relación a la política educativa de los institutos, al afirmar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto.

Hipótesis 5. Se experimentan diferencias entre el nivel de estudios del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

No se registran diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, hecho que nos obliga a realizar un análisis desde parámetros descriptivos. De modo que al formular que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, destaca el grupo con estudios de FP ($RP=77$) frente al grupo sin estudios ($RP=40$), mientras que el resto de grupos obtienen valores intermedios: con Primaria y Bachillerato ($RP=56$) y con ESO/EGB ($RP=55$). Al mantener que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, destaca el grupo con FP ($RP=67$) frente al grupo sin estudios ($RP=49$), quedando los grupos siguientes en valores intermedios: con Bachillerato ($RP=60$), con ESO/EGB ($RP=59$) y con Primaria ($RP=58$). Finalmente, al considerar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresale el grupo con Bachillerato ($RP=58$) frente al grupo sin estudios ($RP=34$), situándose los grupos con ESO/EGB ($RP=54$), con Primaria ($RP=53$) y con FP ($RP=51$).

El análisis anterior muestra que el grupo con estudios en FP sobresale al afirmar tanto que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, y, además, que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. Mientras que el grupo con estudios de Bachillerato destaca al sostener que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, por lo que su percepción hacia este alumnado en el entorno académico es menos positiva.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis, se confirma que las diferencias no son estadísticamente significativas entre la ocupación laboral de la madre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales. Por lo que a nivel descriptivo encontramos que al formular que los institutos debe integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y

escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, destaca el grupo de inactivos ($RP=95$) frente a los grupos de trabajadores administrativos y pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$, respectivamente), mientras que el resto de grupos adquieren valores intermedios: los obreros cualificados ($RP=88$), obreros ($RP=81$) y clase subalterna de servicio ($RP=72$). Al apoyar que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, sobresale la clase subalterna de servicio y los inactivos ($RP=95$) frente a los obreros cualificados ($RP=69$), quedando los trabajadores administrativos ($RP=89$), los obreros ($RP=79$) y los pequeños propietarios y autónomos ($RP=74$) en valores medios. Finalmente, al admitir que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, predominan los inactivos ($RP=91$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=60$), quedando los obreros cualificados ($RP=88$), obreros ($RP=80$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$) y clase subalterna de servicio ($RP=66$), en puntuaciones medias.

Estos datos confirman que los inactivos destacan en todas las opciones planteadas, aunque resaltan mayormente al admitir que los institutos debe, integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. Asimismo, al considerar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. Mientras que comparten valores elevados junto con la clase subalterna de servicio al sostener que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia.

Hipótesis 7. Se registran desigualdades entre la ocupación laboral del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Las disimilitudes entre la ocupación laboral del padre y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, determinan que no responde a significación estadística alguna. Esta circunstancia propicia el análisis descriptivo, de tal forma que al sugerir que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, sobresale la clase alta de servicio ($RP=112$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=66$), mientras que el resto de grupos alcanzan valores medios: técnicos supervisores ($RP=86$), obreros ($RP=78$), trabajadores administrativos e inactivos ($RP=77$, respectivamente) y pequeños propietarios y autónomos y obreros cualificados ($RP=72$, respectivamente). Al admitir que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, sobresale, de nuevo, la clase alta de servicio ($RP=130$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=58$), mientras que obtienen valores medios, técnicos supervisores ($RP=91$), obreros ($RP=88$), clase subalterna de servicio ($RP=79$), obreros cualificados ($RP=76$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$) e inactivos ($RP=69$). Finalmente, al plantear que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresalen la clase subalterna de servicio y los obreros cualificados ($RP=79$) frente a la clase alta de servicio ($RP=14$), mientras que alcanzan valoraciones medias los obreros ($RP=75$), inactivos y trabajadores administrativos ($RP=66$), técnicos supervisores ($RP=63$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=62$).

Estos datos muestran que la clase alta de servicio predomina al admitir que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, así como al plantear que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. Mientras que ofrecen mayores reticencias hacia este alumnado los grupos correspondientes a la clase subalterna de servicio y los obreros cualificados, cuando afirman que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

No se registran diferencias estadísticamente significativas entre la religión de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, tras realizar la prueba de U Mann-Whitney. Por lo que desde parámetros descriptivos se evidencia que ante la cuestión de si los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, destaca el grupo de musulmanes ($RP=75$) frente al grupo de católicos ($RP=46$). Al mantener que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, sobresale, nuevamente, el grupo de musulmanes ($RP=62$) frente al católico ($RP=52$). Por último, al afirmar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, destaca el grupo de musulmanes ($RP=50$) frente al católico ($RP=46$).

Este análisis advierte que en todas las cuestiones que integran esta variable destaca el grupo de musulmanes, tanto si se plantea que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, como si se admite, que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia, así como, se resalta que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, aunque en esta última cuestión las diferencias con el grupo de católicos son menores.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.

Las diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración que realizan acerca de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales no son estadísticamente significativas tras comprobarlo con la prueba de U Mann-Whitney. Hecho que determina un análisis de tipo descriptivo, de tal forma que al sugerir si los institutos deben integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, sobresale cuando se trata de un chico ($RP=92$) frente a la chica ($RP=90$). Al admitir que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia, resalta al tratarse de una chica ($RP=98$) frente al chico ($RP=91$).

Finalmente, al apoyar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, sobresale al tratarse de chicos ($RP=91$) frente a chicas ($RP=85$).

Estos datos revelan que cuando se trata de hijos las familias admiten con mayor respaldo que los institutos deben integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. Asimismo, estos datos adquieren una dimensión de mayor radicalidad al admitir este mismo grupo también, que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. Mientras cuando se trata de hijas, se sostiene mayormente que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia.

8.3.1.4. A modo de conclusión

Una vez que se ha efectuado el análisis e interpretación de la variable de la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales, se presenta la Tabla 165 que de forma sintetizada aporta información acerca de las fortalezas, las debilidades y su significación estadística que se puede constatar.

Tabla 165. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 9	Conocer la finalidad que deben tener de los centros educativos en contextos multiculturales
Fortalezas	El tutor/a se muestra más solícito a defender que los centros educativos deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad, y al tiempo, admiten que los institutos a dicho alumnado deben garantizar adaptarse a la cultura mayoritaria del país y al mismo tiempo, mantener la suya propia. Los grupos de madres de hasta 30 años y entre 51 y 60 años poseen una visión acerca de la educación hacia el alumnado de origen inmigrante basada en la integración y aceptación. El grupo de padres de hasta 30 años acepta que los centros deben garantizar a este alumnado adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. El grupo entre 31 y 40 años afirma que los institutos deben integrar al alumnado inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. El grupo de madres con FP advierte con mayor contundencia que los institutos deben garantizar al alumnado de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. El grupo sin estudios defiende que los centros educativos en contextos multiculturales deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 9	Conocer la finalidad que deben tener de los centros educativos en contextos multiculturales
	nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. El grupo de padres con FP afirma tanto que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, y además que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. El colectivo de madres inactivas admiten, que los institutos debe integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. Y, además, comparten valores elevados junto con la clase subalterna de servicio al sostener que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia. El grupo de padres de la clase alta de servicio admite que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, así como al plantear que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia. El grupo de musulmanes plantea que los institutos deben integrar al alumnado de origen inmigrante en nuestra cultura social y escolar, dado que se ha instalado en nuestra sociedad, como que admiten, que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia. Cuando se trata de hijos las familias admiten con mayor respaldo que los institutos deben integrar a los alumnos inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad. Mientras cuando se trata de hijas, se sostiene mayormente que los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia.
Debilidades	Los padres y madres defienden con mayor contundencia que los centros no deben garantizar la cultura del alumnado de familias inmigrantes en el contexto escolar, sino que su desarrollo debe circunscribirse al ámbito doméstico. El colectivo de madres entre 31 y 40 años advierte que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 9	Conocer la finalidad que deben tener de los centros educativos en contextos multiculturales
	El grupo de padres de mayor edad, 61 años en adelante, se muestra más reticente de que el alumnado de origen inmigrante pueda cultivar su cultura en entorno escolar ya que manifiesta que tanto su cultura como lenguas deben ser cultivadas en su casa y no en el instituto. El grupo de madres con Primaria es más crítico hacia este alumnado en relación a la política educativa de los institutos, al afirmar que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. El grupo de padres con Bachillerato sostiene que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. El grupo de madres inactivas advierten que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. El grupo de padres de la clase subalterna de servicio y los obreros cualificados mantienen que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto. El grupo de musulmanes resalta que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto, aunque en esta última cuestión las diferencias con el grupo de católicos son menores. Cuando se trata de hijos se advierte que el alumnado de familias inmigrantes debe seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto.
Significación estadística	Los institutos deben integrar al alumnado de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad (parentesco). Los institutos deben garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia (edad del padre).

8.3.1.5. Análisis de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales según, el profesorado

El profesorado de forma contundente (94.1%) considera que los institutos deben garantizar al alumnado culturalmente minoritario la adaptación a nuestra cultura y

mantener, a la vez, la suya propia, aunque un 5.9% rechaza esta propuesta ($\bar{X}=3.33, \sigma=.931, ME=4$). Igualmente, defiende (84.8%) que los institutos deben dedicarse a integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura social y escolar, puesto que se han integrado en nuestra sociedad, aunque un 15.2% muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.50, \sigma=1.006, ME=2$). Finalmente, más de la mitad del profesorado (57.4%) apoya que el alumnado culturalmente minoritario cultive su cultura y lenguas en su casa y no en el instituto, si bien un 42.6% se opone a esta situación ($\bar{X}=1.96, \sigma=1.021, ME=2$).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre el género y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

Con la finalidad de constatar si esta hipótesis se cumple, se ha procedido a realizar la prueba de hipótesis *U* de Mann-Whitney evidenciando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales. Si bien, un análisis descriptivo permite deducir que es los hombres son quienes arrojan las mayores puntuaciones al considerar que los institutos deben integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura ($RP=25.81$) frente a las mujeres ($RP=21.56$). Asimismo, son los hombres quienes defienden mayormente que los centros educativos deben garantizar que el alumnado culturalmente minoritario se adapte a nuestra cultura sin que imposibilite mantener al mismo tiempo la suya propia ($RP=28.33$) frente a las mujeres ($RP=23.93$). En la misma línea, son los hombres los que manifiestan una visión más positiva hacia la diversidad cultural en el Centro, en tanto que arrojan cifras menos elevadas al plantear que sea en el ámbito familiar donde el alumnado culturalmente minoritario cultive su cultura y no en el instituto ($RP=22.33$) frente a las mujeres que respaldan mayormente esta situación ($RP=25.35$).

Hipótesis 2. Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad de los docentes y la valoración de la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales. Si bien, el análisis descriptivo revela que el grupo entre 31 y 40 años destaca al defender que los institutos deben integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura ($RP=24.83$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=17$) quedando los grupos restantes en valores intermedios, entre 41 y 50 años ($RP=23.95$) y entre 51 y 60 años ($RP=22.20$).

En relación a defender que los institutos deben permitir integrar al alumnado culturalmente minoritario en la cultura mayoritaria sin desprestigiar la suya propia, el grupo con valoración más elevada corresponde a entre 51 y 60 años ($RP=27.96$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=22.83$), mientras que los grupos entre 41 y 50 años ($RP=26.56$) y hasta 30 años ($RP=26.25$) se sitúan con valores intermedios.

Finalmente, al plantear si el alumnado culturalmente minoritario debe cultivar su cultura solamente en casa y consecuentemente, evitando que se permita desarrollar en el instituto, el mayor respaldo a este supuesto corresponde al grupo más joven (hasta 30 años) ($RP=36.25$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=26.42$), entre 41 y 50 años ($RP=22.61$) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=21.85$).

Hipótesis 3. Existen desemejanzas entre la situación administrativa y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

Realizada la prueba de Kruskal-Wallis, se constata que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa del profesorado y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

El análisis descriptivo refleja que es el colectivo de catedráticos quien registra las mayores valoraciones en la defensa de que los centros educativos deben integrar en la cultura social y escolar mayoritaria al alumnado culturalmente minoritario ($RP=41.50$) frente al funcionariado en prácticas ($RP=17$), mientras que el funcionariado de carrera ($RP=22.90$) e interino ($RP=22.44$) se mantienen en valores intermedios. Igualmente, es el colectivo de catedráticos quien considera que los institutos deben garantizar la adaptación al alumnado culturalmente minoritario a la cultura mayoritaria y a la vez permitir desarrollar la propia ($RP=36.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=27.27$), interinidad ($RP=19.28$) siendo el más crítico el funcionariado en prácticas ($RP=16$).

En el otro extremo, encontramos al colectivo en situación de interinidad quien otorga mayores puntuaciones al defender que el alumnado culturalmente minoritario solamente debe desarrollar su cultura en casa y evitando el ámbito académico ($RP=28.25$), seguido del funcionariado en prácticas ($RP=27.50$), funcionariado de carrera ($RP=23.71$) y finalmente, catedráticos ($RP=10.50$).

Hipótesis 4. Se manifiestan diferencias los años de experiencia docente y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales, como demuestra la prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis. Aunque una valoración descriptiva permite deducir que es el colectivo entre 12 y 20 años quien arroja las mayores valores respecto a la necesidad de que los institutos deban integrar en nuestra cultura al alumnado culturalmente minoritario ($RP=27.96$) seguido del grupo entre 6 y 11 años ($RP=23.95$), entre 21 y 30 años ($RP=22$), más de 31 años ($RP=19.60$) y entre 1 y 5 años ($RP=17$). Además, destaca el colectivo entre 21 y 30 años al sostener que los centros educativos deben permitir el desarrollo de la cultura mayoritaria y de la propia al alumnado culturalmente minoritario ($RP=28.75$), seguido del colectivo entre 12 y 20 años ($RP=26.89$), más de 31 años ($RP=24.20$) y entre 6 y 11 años ($RP=22.15$). Finalmente, sobresale el grupo entre 6 y 11 años cuando apoyan mayormente que el alumnado culturalmente minoritario solo debe desarrollar su propia cultura en el ámbito familiar ($RP=28.55$), seguido del grupo entre 1 y 5 años ($RP=27.50$), entre 12 y 20 años ($RP=25.35$), más de 31 años ($RP=24.20$) y por último, entre 21 y 30 años ($RP=19.82$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

La prueba de *U* de Mann-Whitney aprecia que no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y la valoración de la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales. Ahora bien, el análisis descriptivo señala que es el grupo de docentes con formación en máster quienes evidencian mayormente que el alumnado culturalmente minoritario debe ser integrado en nuestra cultura en los centros educativos ($RP=23.88$) frente a los licenciados ($RP=23.42$). Igualmente, este colectivo afirma que los institutos deben permitir el desarrollo de la cultura autóctona del alumnado culturalmente minoritario y al mismo tiempo integrarlos en la cultura mayoritaria ($RP=33.94$) frente a los licenciados ($RP=24.52$). Finalmente, destaca el grupo de licenciados que consideran que solo en ámbito familiar el alumnado culturalmente minoritario debe desarrollar su cultura de origen ($RP=25.18$) frente a los que tienen un máster ($RP=18.25$).

8.3.1.6. A modo de conclusión

En la Tabla 166 se expone las fortalezas, las debilidades y la significación estadística detectadas en relación a la variable de valorar la finalidad de los centros educativos en contextos multiculturales.

Tabla 166. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
Fortalezas	Los profesores defienden que los institutos deben integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura, y, además, deben garantizar que el alumnado culturalmente minoritario se adapte a nuestra cultura sin que imposibilite mantener al mismo tiempo la suya propia. El grupo entre 31 y 40 años estima que los institutos deben integrar al alumnado culturalmente minoritario en nuestra cultura. El grupo entre 51 y 60 años sostiene que los institutos deben permitir integrar al alumnado culturalmente minoritario en la cultura mayoritaria sin despreciar la suya propia. El colectivo de catedráticos valora que los centros educativos deben integrar en la cultura social y escolar mayoritaria al alumnado culturalmente minoritario y además, deben garantizar la adaptación al alumnado culturalmente minoritario a la cultura mayoritaria y a la vez permitir desarrollar la propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 1	Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales
	El grupo con una experiencia docente entre 12 y 20 años considera la necesidad de que los institutos deban integrar en nuestra cultura al alumnado culturalmente minoritario. Y el grupo entre 21 y 30 años de experiencia docente mantiene que los centros educativos deben permitir el desarrollo de la cultura mayoritaria y de la propia al alumnado culturalmente minoritario. El grupo con formación en máster apoyan que el alumnado culturalmente minoritario debe ser integrado en nuestra cultura en los centros educativos y, además, deben permitir el desarrollo de la cultura autóctona del alumnado culturalmente minoritario y al mismo tiempo integrarlos en la cultura mayoritaria.
Debilidades	Las profesoras apoyan que sea en el ámbito familiar donde el alumnado culturalmente minoritario cultive su cultura y no en el instituto. El grupo de hasta 30 años plantea que el alumnado culturalmente minoritario debe cultivar su cultura solamente en casa. El colectivo de interinos afirma que el alumnado culturalmente minoritario solamente debe desarrollar su cultura en casa y evitando el ámbito académico. El grupo con una experiencia docente entre 6 y 11 años mantiene que el alumnado culturalmente minoritario solo debe desarrollar su propia cultura en el ámbito familiar. Los licenciados consideran que solo en ámbito familiar el alumnado culturalmente minoritario debe desarrollar su cultura de origen.
Significación estadística	No se aprecia en esta variable.

8.3.2. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula

Se ha optado por considerar que todos los participantes pudieran exponer su opinión en torno a esta variable. De tal forma que, en primer lugar, se presenta el análisis y la interpretación de los datos obtenidos del alumnado, seguidamente, se efectúa de las familias, para finalmente, acometer lo propio en el profesorado.

8.3.2.1. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según el alumnado

Al querer recabar información acerca de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, se han formulado tres cuestiones que registran las siguientes conclusiones: al considerar es mejor estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, un 80.1% muestra su conformidad frente a un 19.9% que rechaza ($\bar{X}=2.99, \sigma=2.20, ME=3$). Si bien estas cifras se contrarrestan cuando se les plantea otra pregunta con una orientación contraria, es decir, si se prefiere estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, manifiestan su acuerdo, un 79.1% frente a un 20.9% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=2.32, \sigma=1.199, ME=2$). Aunque, el 74.9% opina que le da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje frente a un 25.1% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.71, \sigma=1.089, ME=3$). Los datos anteriormente señalados evidencian que no existen grandes diferencias en la elección del tipo de agrupamiento, aunque ligeramente el alumnado señala el agrupamiento heterogéneo como el deseado frente al homogéneo, si bien se registra un elevado número de participantes que le resulta indiferente esta cuestión.

Hipótesis 1. Se reconocen desemejanzas entre el género del alumnado y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las desemejanzas que se registran entre el género y la preferencia por el tipo de agrupamiento no son estadísticamente significativas, según la prueba de *U* de Mann-Whitney, así que el análisis de la información obtenida es a título descriptivo. En concreto, al afirmar si es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destacan los chicos ($RP=232$) frente a las chicas ($RP=221$). En caso contrario, desear un agrupamiento heterogéneo, sobresalen las chicas ($RP=232$) frente a los chicos ($RP=220$). Aunque son los chicos los que aseguran que les da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($RP=237$) frente a las chicas ($RP=220$). Por lo que los chicos afirman con mayor contundencia que no tienen preferencia alguna por el tipo de agrupamiento, aunque si tienen que decantarse se identifican con un agrupamiento homogéneo. Mientras que las chicas optan por elegir un agrupamiento heterogéneo, más propio de planteamientos interculturales.

Hipótesis 2. Se constatan disimilitudes entre el curso del alumnado y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

La prueba de Kruskal-Wallis posibilita deducir que se experimentan disimilitudes entre el curso y la elección del tipo de agrupamiento, estadísticamente significativas en una de las cuestiones de las tres que integran esta variable. En referencia a defender que es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($\chi^2=11.119, gl=4, p<.025$), destacando 4.º ESO ($RP=247$), 1.º, 2.º y 3.º ESO ($RP=226$, en todos los casos) y FB ($RP=108$).

En relación a las otras dos cuestiones, el análisis es descriptivo. Nos referimos al plantear si es mejor estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, donde predomina FB ($RP=321$), 1.º y 4.º ESO ($RP=232$ y $RP=225$, respectivamente) y 2.º y 3.º ESO ($RP=226$, respectivamente). Finalmente, al sostener que

es igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predomina FB ($RP=298$), 1.º y 2.º ESO ($RP=239$ y $RP=230$, respectivamente) y 3.º y 4.º ESO ($RP=226$ y $RP=207$, respectivamente). Por lo que se puede apreciar que los cursos más elevados optan por agrupamientos homogéneos, mientras que los cursos inferiores junto con FB prefieren agrupamientos heterogéneos, aunque la FB con mayor contundencia se muestra indiferente al tipo de agrupamiento en el aula.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la nacionalidad del alumnado y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las desigualdades entre la nacionalidad del alumnado y su preferencia por el tipo de agrupamiento, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, denotan que no se registran diferencias estadísticamente significativas. Si bien a nivel descriptivo es posible especificar algunas diferencias. Al plantear si es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destacan las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=300$, respectivamente) frente a las nacionalidades rumana y boliviana ($RP=82$, respectivamente). Al sostener que es mejor estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, sobresalen las nacionalidades salvadoreña y boliviana ($RP=365$, respectivamente). Y finalmente, al defender que da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predominan las nacionalidades salvadoreña, boliviana y egipcia ($RP=385$, en todos los casos).

Hipótesis 4. Existen contrastes entre la nacionalidad de la madre respecto a su predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que no existen contrastes estadísticamente significativos entre la nacionalidad de la madre y su predilección por el tipo de agrupamiento. Si nos centramos en un análisis descriptivo encontramos que al plantear si es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destaca la nacionalidad búlgara ($RP=302$) frente a las nacionalidades cubana, rumana, boliviana y brasileña ($RP=81$, en todos los casos). Al formular si es mejor estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, se significan las nacionalidades cubana, salvadoreña, boliviana y brasileña ($RP=362$ en todos los casos). Por último, al defender que da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predominan las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana y alemana ($RP=383$, en todos los casos) frente a la nacionalidad brasileña ($RP=137$).

Hipótesis 5. Se constatan disimilitudes entre la nacionalidad del padre y la predilección por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Al preguntarnos si las diferencias entre la nacionalidad del padre y la predilección por el tipo de agrupamiento son o no estadísticamente significativas, la prueba de Kruskal-Wallis arroja que estas diferencias no son estadísticamente significativas. Un análisis descriptivo refiere que ante la cuestión de si es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destaca la nacionalidad búlgara ($RP=302$) frente a las nacionalidades cubana y luxemburguesa ($RP=81$, respectivamente). Al

plantear si es mejor estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, sobresale la nacionalidad salvadoreña ($RP=363$) frente a la ucraniana ($RP=109$). Finalmente, al sostener que da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predominan las nacionalidades cubana, egipcia y salvadoreña ($RP=384$) frente a las nacionalidades guatemalteca, francesa y luxemburguesa ($RP=138$, en todos los casos).

8.3.2.2. A modo de conclusión

Las fortalezas y las debilidades con sus consiguientes significaciones estadísticas se detallan en la Tabla 167 vertebrada en torno, a estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula.

Tabla 167. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 2	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
Fortalezas	Las chicas prefieren estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El alumnado de 1.º y 2.º ESO desea estar en grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. Las nacionalidades del alumnado que optan por agrupamientos heterogéneos son la salvadoreña y boliviana. Las nacionalidades de la madre que prefieren agrupamientos heterogéneos se corresponden con la cubana, salvadoreña, boliviana y brasileña. La nacionalidad del padre que opta por agrupamientos heterogéneos se identifica con la salvadoreña.
Debilidades	Los chicos mantienen que es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. Aunque son los chicos los que aseguran que les da igual estar en un grupo con igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El alumnado de cursos elevados (3.º y 4.º ESO) mantiene que es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El alumnado de FB manifiesta su indiferencia hacia el tipo de agrupamiento.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 2	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
	Las nacionalidades del alumnado que optan por agrupamientos homogéneos son la egipcia y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que muestran indiferencia por el tipo de agrupamiento son la salvadoreña, boliviana y egipcia. La nacionalidad de la madre que defiende agrupamientos homogéneos se identifica con la búlgara. Las nacionalidades de la madre que muestran indiferencia por el tipo de agrupamiento son la egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana y alemana. La nacionalidad del padre que defiende agrupamientos homogéneos se corresponde con la búlgara. Las nacionalidades del padre que muestran indiferencia por el tipo de agrupamiento se identifican con la cubana, egipcia y salvadoreña.
Significación estadística	Es mejor estar en un grupo de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (curso).

8.3.2.3. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según las familias

La configuración de esta variable obedece a la necesidad de conocer la preferencia al tipo de organización grupal en el aula-clase. A tal fin, se han planteado tres cuestiones que confirman que el 89.2% prefiere para su hijo/a que esté en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje frente al 10.2% que expresa su desacuerdo ($\bar{X}=3.03, \sigma=1.062, ME=3$). Asimismo, el 61.3% afirma que prefiere para su hijo/a un grupo con compañeros de distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, mientras que el 38.7% rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.05, \sigma=1.053, ME=2$). Finalmente, el 36.5% confirma que le resulta indiferente en qué tipo de grupo esté su hijo/a en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje frente al 63.5% que muestra su desacuerdo con esta afirmación ($\bar{X}=1.74, \sigma=1.120, ME=1$), lo que confirma que existe una preocupación por parte de las familias hacia el tipo de agrupamiento escolar.

Hipótesis 1. Se constatan desigualdades entre el parentesco de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que las desigualdades entre el parentesco de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase, en todos los casos de las preguntas planteadas predominan ambos cónyuges, así en relación a si prefieren para mi hijo/a que esté en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($RP=117$) frente al padre ($RP=92$), mientras que quedan en valores medios, el tutor/a ($RP=113$) y madre ($RP=96$). Al sostener que es

preferible para mi hijo que esté en un grupo con compañeros de distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destacan ambos cónyuges ($RP=93$) frente a padre y madre ($RP=75$) quedando en valores medios tutor/a ($RP=85$). Por último, al admitir que le resulta indiferente en qué tipo de grupo esté mi hijo en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, destacan, como se ha señalado de nuevo, ambos cónyuges ($RP=90$) frente a tutor/a ($RP=71$), mientras que padre ($RP=75$) y madre ($RP=72$) se sitúan en valores medios. Estas cifras contradictorias justifican que no es posible tener evidencia clara acerca de la valoración por el tipo de agrupamiento según el parentesco puesto que el análisis no es concluyente.

Hipótesis 2. Se reflejan disparidades entre la edad de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las disimilitudes entre la edad de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase, tras la prueba de Kruskal-Wallis, verifica que no se ajustan a parámetros estadísticamente significativos, por lo que se efectúa con los datos obtenidos un análisis de tipo descriptivo. A saber, al formular si se prefiere para su hijo/a que esté en un grupo con compañeros de igual rendimiento y ritmo de aprendizaje, destaca el grupo hasta 30 años ($RP=91$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=69$), mientras que el resto de grupos ocupan posiciones intermedias: entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=83$ y $RP=82$, respectivamente). Al considerar que se prefiere un grupo para su hijo/a con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, sobresale, de nuevo, el grupo hasta 30 años ($RP=107$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=60$), quedando en valores medios los grupos entre 51 y 60 años y entre 31 y 40 años ($RP=77$ y $RP=66$, respectivamente). Mientras que al sugerir si les resulta indiferente en qué tipo de grupo está su hijo/a en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predomina el grupo, de nuevo, hasta 30 años ($RP=98$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=61$), quedando en valores medios, entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=57$, en ambos casos).

Estos datos no resultan concluyentes puesto que el mismo grupo, hasta 30 años, resalta en las tres cuestiones planteadas, es decir, preferencia para sus hijos de un grupo con compañeros con igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, con diferente rendimiento académico y ritmo de aprendizaje y finalmente, optando por mostrarse indiferente al tipo de agrupamiento en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje de los compañeros.

Hipótesis 3. Se registran diferencias entre la edad del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las desemejanzas entre la edad del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, no responden a significación estadística alguna. Cuestión que nos orienta a efectuar un análisis descriptivo, de modo que, ante la cuestión de si prefieren para sus hijos un grupo con compañeros con igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=63$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=44$), quedando en valores medios: entre 31 y 40 años ($RP=59$), entre 41 y 50 años ($RP=55$) y entre 51 y 60 años ($RP=49$). Al admitir que prefieren para sus hijos un grupo con compañeros de distinto rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, resalta el grupo de hasta 30 años ($RP=64$) frente a los grupos entre 41 y 50 años y 61 años en adelante

($RP=40$, en ambos casos). Finalmente, al sostener que les resulta indiferente el tipo de agrupamiento para sus hijos, destaca el grupo entre 51 y 60 años ($RP=51$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=24$), mientras que obtienen valoraciones medias los grupos de 61 años en adelante y entre 31 y 40 años ($RP=45$ y $RP=44$, respectivamente) y entre 41 y 50 años ($RP=39$).

Esta información expuesta demuestra que el grupo de mayor edad estima con mayor contundencia que preferentemente desean para sus hijos que se ubique en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El caso opuesto lo encontramos en el grupo representado más joven, hasta 30 años, que otorga un mayor respaldo a valorar el agrupamiento siguiendo un criterio de heterogeneidad de compañeros respecto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje. Finalmente, el grupo entre 51 y 60 años aprecia que le resulta indiferente el tipo de agrupamiento para sus hijos en función del rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje.

Hipótesis 4. Se descubren desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las diferencias entre el nivel de estudios de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase no plantean significación estadística alguna, una vez que se ha verificado con la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo que, a nivel descriptivo, cuando se indica si prefieren para sus hijos un agrupamiento caracterizado por compañeros de igual rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, destaca el grupo sin estudios ($RP=108$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=64$), quedando los grupos intermedios con Bachillerato ($RP=81$) y con FP y Primaria ($RP=75$ y $RP=71$, respectivamente). Al considerar que el agrupamiento ideal para sus hijos se identifica con compañeros con distinto rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, se significa el grupo, de nuevo, sin estudios ($RP=105$) frente al grupo con FP ($RP=45$), mientras que el resto de grupos alcanzan valores medios: con Primaria ($RP=65$) y con ESO/EGB y Bachillerato ($RP=55$ y $RP=53$, respectivamente). Finalmente, muestra indiferencia por el tipo de agrupamiento, el colectivo, nuevamente, sin estudios ($RP=83$) frente al grupo con FP ($RP=34$) mientras que los grupos con ESO/EGB ($RP=54$) y con Bachillerato y Primaria ($RP=51$ y $RP=50$, respectivamente). Puesto que estos resultados no admiten una valoración concluyente, dado que el mismo grupo, sin estudios, resalta en las tres cuestiones planteadas, podemos observar que el colectivo con ESO/EGB muestra preferencia por el agrupamiento heterogéneo y el grupo con FP destaca por el agrupamiento homogéneo desde el punto de vista del rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje.

Hipótesis 5. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Los contrastes entre el nivel de estudios del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento, no reviste significación estadística alguna, como constata la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que, a nivel descriptivo, se observa que la preferencia por el agrupamiento homogéneo en rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje se corresponde con el grupo con estudios de Bachillerato ($RP=67$) frente al grupo con FP ($RP=49$), mientras que los grupos con valores intermedios se corresponden con Primaria ($RP=62$), con ESO/EGB y sin estudios ($RP=54$ y $RP=50$). Al defender que se prefiere un agrupamiento heterogéneo desde el punto de vista del rendimiento escolar y ritmo de

aprendizaje, destaca los grupos sin estudios y con Bachillerato ($RP=50$, respectivamente) frente al grupo con FP ($RP=36$), mientras que los restantes grupos alcanzan valores medios: con Primaria y ESO/EGB ($RP=49$ y $RP=46$, respectivamente). Finalmente, se muestran indiferentes por el tipo de agrupamiento para sus hijos el colectivo sin estudios ($RP=74$) frente con FP ($RP=27$), situándose el resto de grupos en puntuaciones medias: con Primaria ($RP=51$) y con ESO/EGB y Bachillerato ($RP=46$ y $RP=40$, respectivamente).

El grupo con estudios de Bachillerato se significa al admitir que prefiere para sus hijos un agrupamiento homogéneo en rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, pero estas cifras se contradicen cuando, nuevamente, resalta este colectivo al defender que también les resulta adecuado un agrupamiento heterogéneo. Esta preferencia es además compartida con el grupo sin estudios. Asimismo, este grupo sin estudio también destaca al mostrar indiferencia por el tipo de agrupamiento para sus hijos.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias entre la ocupación laboral de la madre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase no se ajusta a significación estadística alguna. De tal forma que desde criterios descriptivos se advierte que el colectivo que prefiere un tipo de agrupamiento homogéneo en relación al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, se corresponde con la clase subalterna de servicio y los trabajadores administrativos ($RP=25$, respectivamente) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=20$). En cuanto a defender un agrupamiento heterogéneo destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=24$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=18$), quedando en valores medios la clase subalterna de servicio ($RP=21$). Por último, optan mayormente por mostrar indiferencia por el tipo de agrupamiento para sus hijos, la clase subalterna de servicio y los pequeños propietarios y autónomos ($RP=19$, respectivamente) frente a los trabajadores administrativos ($RP=18$).

Los datos determinan que los colectivos que defienden mayormente el agrupamiento homogéneo en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje son los trabajadores administrativos junto con la clase subalterna de servicio, aunque esta última también destaca por mostrar cierta indiferencia al tipo de agrupamiento en algunos casos. Mientras que los pequeños propietarios y autónomos prefieren agrupamientos heterogéneos para sus hijos en función del rendimiento escolar y ritmo académico, si bien, también destacan por mostrar indiferencia en algunos casos al tipo de agrupamiento.

Hipótesis 7. Se experimentan diferencias entre la ocupación laboral del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las desemejanzas entre la ocupación laboral del padre y la preferencia por el tipo de agrupamiento no registran significación estadística alguna, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis. De forma descriptiva se advierte que la preferencia por el agrupamiento homogéneo respecto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje se corresponde con la clase alta de servicio ($RP=120$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=60$), quedando en valores intermedios los trabajadores administrativos ($RP=100$), técnicos supervisores y clase subalterna de servicio ($RP=95$, respectivamente), inactivos ($RP=84$), obreros cualificados y obreros ($RP=79$ y $RP=69$,

respectivamente). La preferencia por el agrupamiento homogéneo se localiza en los pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$) frente a la clase alta de servicio ($RP=25$), mientras que alcanzan valores medios: obreros ($RP=65$), inactivos y técnicos supervisores ($RP=63$ y $RP=62$, respectivamente), obreros cualificados ($RP=61$) y clase subalterna de servicio y trabajadores administrativos ($RP=50$, respectivamente). Finalmente, optan por mostrar indiferencia al tipo de agrupamiento, los inactivos ($RP=80$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=50$), quedando en valores medios: la clase alta de servicio ($RP=75$), pequeños propietarios y autónomos y técnicos supervisores ($RP=69$ y $RP=65$, respectivamente), obreros cualificados y obreros ($RP=56$ y $RP=53$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=52$).

Los datos expuestos establecen que la clase alta de servicio opta por defender el agrupamiento homogéneo en rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje para sus hijos. Mientras que la opción contraria, el agrupamiento heterogéneo se identifica con los pequeños propietarios y autónomos. Siendo el grupo de inactivos los que se muestran indiferentes al tipo de agrupamiento para sus hijos.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

La prueba de U Mann-Whitney manifiesta que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre la religión de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase. De tal forma que siguiendo criterios descriptivos se aprecia que el grupo de musulmanes ($RP=67$) prefiere grupos homogéneos en rendimiento académico y ritmo escolar frente al grupo de católicos ($RP=50$). Pero estas cifras se contradicen al afirmar también que este mismo grupo musulmán se significa por defender los grupos heterogéneos ($RP=47$) frente al colectivo católico ($RP=42$). Finalmente, se muestra indiferente al tipo de agrupamiento el grupo de musulmanes ($RP=43$) con escaso margen respecto al colectivo católico ($RP=42$).

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase.

Las disimilitudes entre el sexo del hijo/a de los participantes y la preferencia por el tipo de agrupamiento en el grupo-clase no son estadísticamente significativas, tras efectuar la prueba de U Mann-Whitney. A nivel descriptivo, se constata que el agrupamiento homogéneo en cuanto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje destaca cuando se trata de hijas ($RP=99$) frente a los hijos ($RP=93$). El agrupamiento heterogéneo se significa, igualmente, cuando se trata de hijas ($RP=79$) frente a los hijos ($RP=73$). Finalmente, se muestra indiferencia al tipo de agrupamiento cuando se trata de hijos ($RP=74$), aunque con escaso margen respecto a las hijas ($RP=73$).

8.3.2.4. A modo de conclusión

En la Tabla 168 se expone las fortalezas, las debilidades y su significación estadística observadas tras realizar el análisis e interpretación de la variable identificada con la estimación de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula.

Tabla 168. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 10	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
Fortalezas	El grupo de padres de hasta 30 años valora el agrupamiento siguiendo un criterio de heterogeneidad de compañeros respecto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje. El colectivo de madres con ESO/EGB muestra preferencia por el agrupamiento heterogéneo. El grupo de padres sin estudios resalta al mostrar indiferencia por el tipo de agrupamiento para sus hijos. El grupo con Bachillerato presenta valoraciones contradictorias. El colectivo de madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos prefiere agrupamientos heterogéneos para sus hijos en función del rendimiento escolar y ritmo académico, si bien, también destacan por mostrar indiferencia en algunos casos al tipo de agrupamiento. El grupo de padres que opta por el agrupamiento heterogéneo se identifica con los pequeños propietarios y autónomos. Se prefiere un agrupamiento heterogéneo cuando se trata de hijos.
Debilidades	Los datos resultantes en relación al parentesco son contradictorios por lo que no son concluyentes para realizar una valoración adecuada. Los datos resultantes en relación con la edad de la madre no son concluyentes por ser contradictorios. El grupo de padres, de más de 61 años desea para sus hijos que se ubiquen en un grupo con compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El grupo entre 51 y 60 años aprecia que le resulta indiferente el tipo de agrupamiento para sus hijos en función del rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje. El grupo de madres con FP destaca el agrupamiento homogéneo desde el punto de vista del rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje. El grupo sin estudios demuestra indiferencia por el tipo de agrupamiento. El colectivo de madres defiende el agrupamiento homogéneo en relación al rendimiento académico y ritmo de aprendizaje son los trabajadores administrativos junto con la clase subalterna de servicio,

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 10	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
	aunque esta última también destaca por mostrar cierta indiferencia al tipo de agrupamiento en algunos casos. El grupo de padres identificado con la clase alta de servicio opta por defender el agrupamiento homogéneo en rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje para sus hijos. Siendo el grupo de inactivos los que se muestran indiferentes al tipo de agrupamiento para sus hijos. El grupo de musulmanes se muestra indiferente en el tipo de agrupamiento. Para los demás ítems los resultados no son concluyentes. Se prefiere un agrupamiento homogéneo en cuanto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, cuando se trata de hijas. Cuando se trata de hijos, las familias muestran indiferencia por el tipo de agrupamiento.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.3.2.5. Análisis de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula según el profesorado

La mayor parte del profesorado (74%) manifiesta la conveniencia de realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje frente a un 26% que rechaza ($\bar{X}=2.60, \sigma=1.195, ME=3$). No obstante, estas cifras se matizan cuando observamos que un elevado porcentaje (61.4%) opta por defender realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje, siendo un 38.6% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.45, \sigma=1.320, ME=2.50$).

Hipótesis 1. Se registran desigualdades entre el género y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

No se producen diferencias estadísticamente significativas entre el género y la preferencia por el tipo de agrupamiento, como contempla la prueba de U de Mann-Whitney. Considerando una valoración descriptiva encontramos que las mujeres muestran mayor grado de acuerdo en considerar conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje ($RP=23$) frente a los hombres ($RP=21.90$). Mientras que los hombres experimentan una puntuación más alta al plantear conveniente realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($RP=27.59$) frente a las mujeres ($RP=23.72$).

Hipótesis 2. Se descubren disimilitudes entre la edad y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

Tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis no se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la preferencia por el tipo de agrupamiento. A nivel descriptivo, observamos que existe cierta contradicción en los datos puesto que destaca el grupo de hasta 30 años al considerar conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje ($RP=28.50$) seguido de entre 51 y 60 años ($RP=24.56$), entre 41 y 50 años ($RP=23.27$) y entre 31 y 40 años ($RP=18.18$). Aunque se manifiesta una contradicción porque, nuevamente, el grupo de hasta 30 años ($RP=30.50$) defiende los agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, seguido de entre 31 y 40 años ($RP=28.33$) y los grupos entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=24.32$ y $RP=24.26$, respectivamente). Estos datos señalan que no podemos valorar este variable puesto que los resultados no son concluyentes.

Hipótesis 3. Se evidencian contrastes entre la situación administrativa y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

Esta hipótesis queda contrastada con la prueba de Kruskal-Wallis, que evidencia que no se dan diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y la preferencia por el tipo de agrupamiento. A nivel descriptivo constatamos que el grupo de catedráticos respalda con mayor contundencia ($RP=37$) la conveniencia de realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje frente al resto de grupos, funcionariado de carrera ($RP=23.27$), funcionariado en prácticas ($RP=20$) e interinidad ($RP=16$).

Sin embargo, es el grupo de funcionariado en prácticas el que opta por defender mayormente ($RP=29$) los agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, seguido de interinidad ($RP=27.22$), funcionariado de carrera ($RP=25.97$) y a gran distancia los catedráticos ($RP=7$).

Hipótesis 4. Se manifiestan diferencias entre los años de experiencia docente y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

No se registran diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y la preferencia por el tipo de agrupamiento al realizar la prueba de Kruskal-Wallis. El análisis descriptivo refleja, no obstante, que resulta ser el profesorado con mayor experiencia, más de 31 años, el que otorga las mayores puntuaciones al hecho de considerar conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje ($RP=24.60$), si bien otros grupos obtienen valoraciones similares, entre 6 y 11 años ($RP=23.33$), entre 12 y 20 años ($RP=22.82$), entre 21 y 30 años ($RP=22.18$) y, finalmente, son más críticos con esta propuesta el grupo entre 1 y 5 años ($RP=14.50$). Por lo que este último grupo destaca al valorar la realización de agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($RP=35.75$) frente al resto de grupos representados, entre 12 y 20 años ($RP=26.11$), entre 21 y 30 años ($RP=24.83$), entre 6 y 11 años ($RP=24.45$) y finalmente, más de 31 años ($RP=24.25$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la preferencia por el tipo de agrupamiento.

La prueba de U de Mann-Whitney evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y la preferencia por el tipo de agrupamiento. El análisis descriptivo considera que es el profesorado en formación en máster el que defiende mayormente ($RP=26.50$) la necesidad de realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje, frente a los licenciados ($RP=21.61$). Mientras que existe unanimidad en las cifras entre licenciados y los que tienen un máster al defender los agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje ($RP=25.50$).

8.3.2.6. A modo de conclusión

Con la finalidad de clarificar mejor el análisis y la interpretación señalas anteriormente, entorno a la variable de la estimación acerca de la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, se procede en la Tabla 169 a explicitar las fortalezas, las debilidades y su significación estadística, evidenciadas tras el análisis mencionado.

Tabla 169. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 4	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
Fortalezas	Los profesores valoran realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El funcionariado en prácticas defiende los agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. El grupo entre 1 y 5 años de experiencia docente valora la realización de agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. Los licenciados defienden la necesidad de realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje.
Debilidades	

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 4	Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula
	Las profesoras muestran mayor grado de acuerdo en considerar conveniente realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje. El grupo de hasta 30 años opta por agrupamientos homogéneos, aunque existen contradicciones puesto que este mismo grupo también defiende el agrupamiento heterogéneo. Los catedráticos respaldan la conveniencia de realizar agrupamientos homogéneos. El profesorado con una experiencia docente de más de 31 años apoya los agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje. El profesorado con formación en máster defiende la necesidad de realizar agrupamientos homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje.
Significación estadística	No se constatan en esta variable.

8.3.3. Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural

Para la valoración de esta variable ha sido preciso el concurso, por un lado, las familias, y por otro, del profesorado.

8.3.3.1 Análisis de la contribución del centro a la competencia intercultural según las familias

Esta variable persigue recabar información acerca de la percepción que poseen las familias en relación a si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural. Se trata de una de las variables catalogadas como prioritarias por su carácter de variable vector en el cuestionario diseñado. Hecho que explica que en ella se integran un mayor número de cuestiones (suman un total de ocho) comparativamente con otras variables analizadas. La información obtenida muestra que un abrumador 97% de las familias considera que en el instituto su hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, frente a un exiguo 3% que rechaza esta propuesta ($\bar{X}=3.21, \sigma=.903, ME=4$). En esta línea, se observa que el 86.1% manifiesta su deseo de que en las distintas asignaturas se fomente la educación intercultural frente al 13.9% que es

disconforme ($\bar{X}=2.67, \sigma=1.029, ME=3$). Esta afirmación se refuerza al sostener el 84.1% que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas frente al 15.9% que se opone ($\bar{X}=2.80, \sigma=1.129, ME=3$). El 87.6% apoya que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas mientras que el 12.4% está en desacuerdo ($\bar{X}=2.65, \sigma=.983, ME=3$). Asimismo, al plantear si las familias estarían dispuestas a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres, el 84.9% muestra su aceptación frente al 15.1% que se rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.63, \sigma=1.040, ME=3$).

Por otra parte, las cifras decrecen cuando se indican situaciones que entrañan reticencias al desarrollo de la educación intercultural en el Centro. En concreto, al establecer si en el Centro su hijo debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura española, donde el 37.4% acepta este planteamiento frente al 62.6% que lo rechaza ($\bar{X}=1.71, \sigma=1.065, ME=1$). Igualmente, al defender si en el Instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura, el 16.2% muestra su acuerdo frente al 83.8% que manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=1.25, \sigma=.642, ME=1$). Finalmente, al considerar si la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, un elevado 93.6% muestra su conformidad frente al 6.4% que sostiene lo contrario ($\bar{X}=2.78, \sigma=.939, ME=3$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el parentesco de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

Las diferencias entre el parentesco y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural no muestra significación estadística alguna como demuestra la prueba de Kruskal-Wallis, por lo que ateniéndonos a un análisis descriptivo se observa que al sugerir si en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura española, resaltan ambos cónyuges ($RP=94$), seguido del padre ($RP=91$), la madre ($RP=82$) y el tutor/a ($RP=53$). Al sostener si en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predomina el tutor/a ($RP=131$), ambos cónyuges ($RP=122$), la madre ($RP=99$) y el padre ($RP=91$). Al confirmar si en el instituto se debe aprender sólo con compañeros de su cultura, destaca el padre ($RP=85$), ambos cónyuges ($RP=75$), la madre ($RP=74$) y tutor/a ($RP=64$). Al mantener que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, predomina el padre ($RP=88$), la madre ($RP=85$), y ambos cónyuges y el tutor/a ($RP=82$ y $RP=81$, respectivamente). Al afirmar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, sobresale el tutor/a ($RP=96$), padre ($RP=81$) y madre y ambos cónyuges ($RP=79$, respectivamente). Al considerar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, predomina ambos cónyuges ($RP=88$), padre ($RP=82$), madre ($RP=80$) y tutor/a ($RP=69$). Al confirmar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, destaca ambos cónyuges ($RP=93$), el padre ($RP=86$), tutor/a ($RP=84$) y madre ($RP=79$). Finalmente, al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, predomina el tutor/a ($RP=120$), ambos cónyuges ($RP=97$), la madre ($RP=81$) y el padre ($RP=78$).

Los datos confirman que ambos cónyuges destacan al plantear que en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura

española, frente al tutor/a que considera que en el Instituto se deben conocer otras culturas puesto que vivimos en una sociedad multicultural. En este sentido, el padre se significa al afirmar que su hijo debe aprender solo compañeros de su cultura y además, considera que la educación intercultural se está desarrollando de forma adecuada en el Centro.

Por otra parte, ambos cónyuges resaltan al plantear que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas y que estarían dispuestos a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. Siendo finalmente el tutor/a el que destaca al afirmar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas y al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural.

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad de la madre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no se aprecian contrastes estadísticamente significativos entre la edad de la madre y la valoración acerca de si el centro educativo debe favorecer la educación intercultural. Razón que supone abordar el análisis de modo descriptivo. De forma que se advierte que ante la elección de si en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=70$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=44$), mientras que entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años se alcanzan valores intermedios ($RP=68$ y $RP=67$, respectivamente). Al plantear si en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=122$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=71$), quedando entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=85$ y $RP=82$, respectivamente). Al considerar que en el Instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura, se significa el grupo entre 31 y 40 años ($RP=65$) frente a los grupos hasta 30 años y entre 51 y 60 años ($RP=54$, en ambos casos), mientras en valores medios queda el grupo entre 41 y 50 años ($RP=62$). Al defender que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=83$) frente a los grupos entre 30 y 40 años y entre 31 y 50 años ($RP=71$), situándose el grupo entre 51 y 60 años con valoraciones intermedias ($RP=72$). Al apoyar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, se distingue el grupo entre 31 y 40 años ($RP=69$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=58$), mientras que el resto de grupos adquieren valores medios: entre 41 y 50 años y hasta 30 años ($RP=65$ y $RP=61$, respectivamente). Al mantener que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas las asignaturas, sobresale el grupo entre 31 y 40 años ($RP=72$) frente hasta 30 años ($RP=54$), alcanzando valores medios: entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=66$ y $RP=64$, respectivamente). Al confirmar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, destaca el grupo hasta 30 años ($RP=83$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=60$), obteniendo valores medios: entre 41 y 50 años y entre 31 y 40 años ($RP=71$ y $RP=63$, respectivamente). Finalmente, al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, sobresale el grupo hasta 30 años ($RP=82$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=64$), mientras se aprecia valores intermedios los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=71$ y $RP=65$, respectivamente).

Los datos expuestos permiten extraer varias conclusiones, de modo que el grupo de edad más joven (hasta 30 años) admite con mayor respaldo que: a) en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; b) que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; c) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres y d) en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. Mientras que el grupo entre 31 y 40 años muestra un mayor recelo hacia la diversidad cultural en el Instituto, al afirmar que en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y al mantener que en el Instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura, si bien estos datos quedan matizados al apoyar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, y además, al afirmar que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas las asignaturas.

Hipótesis 3. Se descubren desemejanzas entre la edad del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

Las desemejanzas entre la edad del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural no ofrece diferencias estadísticamente significativas, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis. Es por lo que, a nivel descriptivo, encontramos que al referir que en el instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, resalta el grupo entre 51 y 60 años ($RP=51$) frente a los grupos hasta 30 años y 61 años en adelante ($RP=30$), obteniendo valores intermedios los grupos entre 31 y 40 años ($RP=49$) y entre 41 y 50 años ($RP=48$, respectivamente). Al plantear si en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predominan los grupos hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=82$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=52$) quedando en valores medios los grupos entre 31 y 40 años ($RP=66$) y entre 51 y 60 años ($RP=56$). Al afirmar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, sobresale el grupo entre 41 y 50 años ($RP=45$) frente a los grupos entre 31 y 40 años y 61 años en adelante ($RP=35$) mientras que entre 51 y 60 años quedan en valores medios ($RP=44$). Al considerar que la educación intercultural en el instituto se está favoreciendo adecuadamente, prevalece el grupo hasta 30 años ($RP=82$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=46$), alcanzado valores medios los grupos entre 61 años en adelante ($RP=56$) y entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=51$, respectivamente). Al manifestar que la educación intercultural en el instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, destaca el grupo de hasta 30 años ($RP=83$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=43$), situándose en valoraciones intermedias los grupos entre 51 y 60 años ($RP=64$), 61 años en adelante ($RP=57$) y entre 31 y 40 años ($RP=47$). Al afirmar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, se significa el grupo hasta 30 años ($RP=76$) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=45$), mientras que sitúan en valores medios entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=51$ y $RP=50$, respectivamente) y 61 años en adelante ($RP=49$). Al resaltar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres, destaca hasta 30 años ($RP=81$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=44$), mientras que se posicionan en valores medios, los grupos entre 61 años en adelante ($RP=67$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=44$), manteniendo valores medios los grupos entre 31 y 40

años y entre 41 y 50 años ($RP=52$ y $RP=45$, respectivamente). Finalmente, al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, destaca el grupo hasta 30 años ($RP=80$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=40$) quedando en valores medios los grupos 61 años en adelante ($RP=54$), entre 31 y 40 años ($RP=50$) y entre 41 y 50 años ($RP=47$).

Estos datos confirman que el grupo de hasta 30 años manifiesta una apuesta más llamativa por la educación intercultural en el Centro, puesto que afirma que en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural (valoración compartida con el grupo de 61 años en adelante), que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, al mantener que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, al considerar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres, al apoyar que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, y finalmente, al valorar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente.

Por otra parte, se aprecia un mayor recelo hacia la educación intercultural en el Centro en el grupo entre 51 y 60 años, al insistir que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y el grupo con edades comprendidas entre 41 y 50 años al considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura.

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios de la madre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural, circunstancia que nos obliga a enfocar el análisis desde una óptica descriptiva. De modo que al afirmar si en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, destaca con estudios de Primaria ($RP=73$) frente a sin estudios ($RP=39$), mientras que ESO/EGB ($RP=59$) y Bachillerato y FP ($RP=53$ y $RP=51$, respectivamente) quedan en valores intermedios. Al plantear si en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predomina sin estudios ($RP=108$) frente a ESO/EGB ($RP=69$) quedando en valores medios, con FP ($RP=89$) y Bachillerato y Primaria ($RP=75$ y $RP=70$, respectivamente). Al considerar si en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, resalta con FP ($RP=66$) frente a sin estudios ($RP=46$), alcanzando valores medios: con Bachillerato ($RP=55$) y con Primaria y ESO/EGB ($RP=53$, respectivamente). Al mantener que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, se significa con FP ($RP=81$) frente a Bachillerato ($RP=60$), mientras obtienen valores intermedios: sin estudios ($RP=75$) y con ESO/EGB y Primaria ($RP=63$ y $RP=61$, respectivamente). Al apoyar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, predomina con FP ($RP=73$) frente a sin estudios ($RP=32$), alcanzando valores medios: con Bachillerato y Primaria ($RP=59$ y $RP=57$, respectivamente) y con ESO/EGB

($RP=52$). Al afirmar que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas las asignaturas, consigue mayor respaldo con FP ($RP=73$) frente a sin estudios ($RP=34$), alcanzando valores medios: con Bachillerato ($RP=65$) y Primaria y ESO/EGB ($RP=52$ en ambos casos). Al manifestar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, sobresale con FP ($RP=77$) frente a ESO/EGB ($RP=53$), mientras que el resto se sitúan en valores intermedios: sin estudios y Bachillerato ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente) y Primaria ($RP=54$). Al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, destaca sin estudios ($RP=71$) frente a Primaria ($RP=54$), alcanzando valores intermedios: Bachillerato y FP ($RP=64$ y $RP=63$) y ESO/EGB ($RP=56$).

Estos datos atestiguan que el grupo conformado por titulación en FP resaltan al considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas las asignaturas. Además, al manifestar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. Mientras que el grupo sin estudios predomina al afirmar que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural y al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. Finalmente, el colectivo con estudios de Primaria se significa al afirmar en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España.

Hipótesis 5. Se registran diferencias entre el nivel de estudios del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

Las disimilitudes entre el nivel de estudios del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis se verifica que no responde a significación estadística alguna. De modo que, a nivel descriptivo, se evidencia que al sostener que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, resalta sin estudios y con Primaria ($RP=60$, respectivamente), frente a ESO/EGB ($RP=49$), mientras que con Bachillerato y FP se obtienen valores intermedios ($RP=55$ y $RP=51$, respectivamente). Al mantener que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, sobresale con FP ($RP=65$) frente a sin estudios ($RP=46$), quedando en valores medios: con Primaria y Bachillerato ($RP=63$ y $RP=61$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=57$). Al considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, destaca sin estudios y FP ($RP=62$, en ambos casos) frente a ESO/EGB ($RP=45$), quedando el resto de grupos en valores medios: con Primaria y Bachillerato ($RP=51$, respectivamente). Al afirmar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, destaca con FP ($RP=62$) frente a sin estudios ($RP=29$), obteniendo puntuaciones intermedias: con Bachillerato y Primaria ($RP=55$ y $RP=53$, respectivamente) y ESO/EGB ($RP=50$). Al apoyar que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, predomina sin estudios ($RP=61$) frente a FP ($RP=32$), situándose en valores medios los grupos con Bachillerato y Primaria ($RP=55$ y $RP=54$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=46$).

Al certificar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, se significa el grupo con Bachillerato ($RP=62$) frente a sin estudios ($RP=35$), quedando en valores intermedios: con Primaria y ESO/EGB ($RP=51$ y $RP=45$, respectivamente) y con FP ($RP=36$). Al determinar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, sobresale con Bachillerato ($RP=56$) frente a sin estudios ($RP=28$), quedando en valores medios: con Primaria ($RP=52$) y con ESO/EGB y FP ($RP=48$ y $RP=47$, respectivamente). Al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, predomina el grupo con Bachillerato ($RP=54$) frente a sin estudios ($RP=28$), obteniendo valores medios los grupos con Primaria y ESO/EGB ($RP=52$ y $RP=49$) y con FP ($RP=30$).

El análisis anteriormente expuesto denota que el colectivo con estudios de FP resalta al confirmar que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, si bien esta afirmación se contradice al sostener que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura (en esta última cuestión coincide con el grupo sin estudios), además, al apoyar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente.

Por otra parte, el colectivo sin estudios se significa al mantener que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España (esta afirmación coincide con el colectivo de estudios de Primaria) y que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. Finalmente, el grupo con estudios de Bachillerato destaca al considerar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres y desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

Las disimilitudes entre la ocupación laboral de la madre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, confirman que no tienen significación estadística alguna. De tal forma que desde parámetros descriptivos al plantear que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=80$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=61$), quedando con valores medios: obreros cualificados ($RP=79$), obreros e inactivos ($RP=76$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=67$). Al establecer que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, sobresalen los trabajadores administrativos ($RP=109$) frente a obreros cualificados ($RP=59$), alcanzando valores medios: pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=86$, respectivamente), clase subalterna de servicio e inactivos ($RP=83$ y $RP=82$, respectivamente). Al afirmar que en el instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=88$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=59$), situándose en posiciones medias: obreros y obreros cualificados ($RP=69$ y $RP=65$), inactivos ($RP=63$) y clase subalterna de servicio ($RP=60$). Al apreciar que la educación intercultural en el Instituto

se está favoreciendo adecuadamente, resalta la clase subalterna de servicio ($RP=84$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=35$), alcanzando valores intermedios: trabajadores administrativos ($RP=83$), obreros ($RP=79$), inactivos ($RP=69$) y obreros ($RP=61$). Al establecer que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, destacan los trabajadores administrativos ($RP=75$) frente a los inactivos ($RP=49$), mientras que alcanzan valores intermedios: obreros y obreros cualificados ($RP=74$ y $RP=71$, respectivamente), clase subalterna de servicio ($RP=62$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=59$). Al considerar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, predominan los trabajadores administrativos ($RP=83$) frente los inactivos ($RP=52$), quedando los grupos restantes en valores medios: obreros cualificados y clase subalterna de servicio ($RP=80$ y $RP=77$), obreros ($RP=68$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=65$). Al establecer como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, sobresalen los trabajadores administrativos ($RP=93$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=51$), alcanzando valores medios: clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=75$ y $RP=70$, respectivamente), obreros ($RP=67$) e inactivos ($RP=64$). Al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=84$) frente a obreros ($RP=65$) quedando en valores intermedios: inactivos y trabajadores administrativos ($RP=78$ y $RP=76$), obreros cualificados ($RP=75$) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=67$).

Estos datos confirman que el colectivo de pequeños propietarios y autónomos otorga un mayor apoyo en aspectos relacionados con que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. Y con el hecho de afirmar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura.

Asimismo, el grupo de trabajadores administrativos se significa por considerar que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; establecer que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; considerar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas y como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres.

Por otra parte, la clase subalterna de servicio justifica mayormente que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente y desea que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para su hijo.

Hipótesis 7. Se experimentan contrastes entre la ocupación laboral del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis muestra que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral del padre y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural. Por lo que a nivel descriptivo se evidencia que ante la cuestión de si en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, destacan los

inactivos ($RP=84$) frente a la clase alta de servicio ($RP=44$), situándose en valores intermedios, los técnicos supervisores ($RP=77$), los pequeños propietarios y autónomos ($RP=73$), trabajadores administrativos ($RP=70$), obreros cualificados ($RP=67$), y obreros y clase subalterna de servicio ($RP=63$ y $RP=61$, respectivamente). Al sugerir que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predomina la clase alta de servicio ($RP=122$) frente a los inactivos ($RP=68$), quedando en valores medios: técnicos supervisores ($RP=93$), obreros y trabajadores administrativos ($RP=89$ y $RP=85$, respectivamente), clase subalterna de servicio y pequeños propietarios y trabajadores autónomos ($RP=80$, en ambos casos) y obreros cualificados ($RP=77$). Al referir que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, sobresalen los trabajadores administrativos ($RP=78$) frente a la clase alta de servicio ($RP=53$), situándose en valores medios: inactivos ($RP=74$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=70$), obreros ($RP=61$), técnicos supervisores y obreros cualificados ($RP=60$, en ambos casos) y clase subalterna de servicio ($RP=57$). Al formular que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, se significa la clase alta de servicio ($RP=124$) frente a técnicos supervisores ($RP=57$), quedando en valores medianos la clase subalterna de servicio ($RP=80$), obreros ($RP=75$), pequeños propietarios y autónomos y trabajadores administrativos ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente), inactivos ($RP=69$) y obreros cualificados ($RP=68$). Al mantener que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, se distingue la clase alta de servicio ($RP=120$) frente a los técnicos supervisores ($RP=58$), mientras que el resto de grupos alcanzan puntuaciones intermedias: trabajadores administrativos ($RP=80$), pequeños propietarios y autónomos e inactivos ($RP=75$ y $RP=73$, respectivamente), obreros ($RP=68$), clase subalterna de servicio ($RP=63$) y obreros cualificados ($RP=59$). Al apoyar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, resalta la clase alta de servicio ($RP=109$) frente a técnicos supervisores ($RP=52$), situándose en valoraciones medias: inactivos ($RP=77$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$), obreros y clase subalterna de servicio ($RP=68$ y $RP=67$, respectivamente) y trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=66$ y $RP=63$, respectivamente). Al considerar como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, predomina la clase alta de servicio ($RP=116$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=60$), alcanzando valoraciones intermedias: obreros e inactivos ($RP=75$ y $RP=73$, respectivamente), pequeños propietarios y autónomos y técnicos supervisores ($RP=66$ en ambos casos) y trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=63$, respectivamente). Al sostener que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, resalta la clase alta de servicio ($RP=115$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=57$), obteniendo puntuaciones intermedias: inactivos ($RP=78$), clase subalterna de servicio y técnicos supervisores ($RP=71$ y $RP=69$, respectivamente), pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=65$, en ambos casos) y obreros cualificados ($RP=62$).

Este análisis evidencia que el grupo perteneciente a la clase alta de servicio estima con mayor respaldo que: a) en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; b) la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; c) la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; d) la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas; e) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con

otros padres y f) en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo.

Por otra parte, el grupo de trabajadores administrativos destacan por considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura. Y en una línea similar, encontramos al grupo de inactivos que resaltan que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

No se aprecian contrastes estadísticamente significativos tras efectuar la prueba de U Mann-Whitney entre la religión y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural. Motivo que justifica un análisis descriptivo de la información obtenida. Así pues, al sugerir que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, predomina el grupo de los católicos ($RP=46$) frente a los musulmanes ($RP=28$). Al formular que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, predomina el grupo musulmán ($RP=78$) frente al católico ($RP=52$). Al considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, sobresale el grupo católico ($RP=42$) frente al musulmán ($RP=34$). Al admitir que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, se significa el grupo musulmán ($RP=66$) frente al católico ($RP=45$). Al afirmar que la educación intercultural en el instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, predomina el colectivo católico ($RP=44$) frente al musulmán ($RP=43$). Al estimar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, resalta el grupo católico ($RP=44$) frente al musulmán ($RP=36$). Al determinar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, se distingue el grupo musulmán ($RP=59$) frente al católico ($RP=42$). Finalmente, al apoyar que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, sobresale el colectivo católico ($RP=44$) frente al musulmán ($RP=42$).

Estos datos confirman que el colectivo integrado por católicos se significa en relación a los siguientes ítems: a) en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España; b) en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura; c) la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; d) la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas; y e) en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo.

Mientras que el colectivo musulmán se identifica con los ítems: a) en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; b) la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, y c) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural.

La prueba de U Mann-Whitney constata que no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del hijo/a y la valoración acerca de si el Centro educativo debe favorecer la educación intercultural. Hecho que determina una valoración descriptiva. De modo que al sugerir que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, predomina cuando se trata de una chica ($RP=86$) frente al chico ($RP=82$). Al plantear que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, sobresale cuando se trata de una chica ($RP=101$) frente a chico ($RP=97$). Al formular que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura, predomina al tratarse de una chica ($RP=77$) frente al chico ($RP=74$). Al considerar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, se distingue cuando se trata de una chica ($RP=90$) frente al chico ($RP=79$). Al plantear si la educación intercultural en el instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, se significa al tratarse de un chico ($RP=82$) frente a la chica ($RP=77$). Al mantener que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, predomina cuando se trata de chico ($RP=83$) frente a la chica ($RP=79$). Al apoyar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres, sobresale al tratarse de un chico ($RP=83$) si bien a escasa distancia al considerarse una chica ($RP=82$). Finalmente, al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, destaca cuando se trata de una chica ($RP=82$) pero con escasa diferencia respecto al chico ($RP=81$).

Estos datos confirman que cuando nos referimos a que las familias tienen hijas se respalda mayormente cuestiones como: a) en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España; b) en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural (afirmación contradictoria con la anterior); c) en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura; d) que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; y finalmente, e) al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo.

Mientras que destaca cuando se tienen hijos en las cuestiones relacionadas con: a) la educación intercultural en el instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; b) que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, y c) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres.

8.3.3.2. A modo de conclusión

Con la finalidad de facilitar la elaboración de conclusiones del análisis realizado anteriormente, se ha diseñado Tabla 170 donde figuran las fortalezas, las debilidades y su significación estadística de esta variable.

Tabla 170. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable *Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural*.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 11	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
Fortalezas	El tutor/a considera que en el Instituto se deben conocer otras culturas puesto que vivimos en una sociedad multicultural, y además que, que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas y al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural. Ambos cónyuges resaltan que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas y que estarían dispuestos a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. El grupo de madres de edad más joven, hasta 30 años, admite con mayor respaldo que: a) en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; b) que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; c) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres y, d) en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. El grupo de madres entre 31 y 40 años defiende que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, y además, al afirmar que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas las asignaturas. El grupo de padres de hasta 30 años manifiesta que en el Instituto se debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural (valoración compartida con el grupo de 61 años en adelante), que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, al mantener que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, al considerar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el Centro en actividades interculturales con otros padres, al apoyar que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo, y finalmente, al valorar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente. El grupo de madres con FP destaca que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, que la educación intercultural en el instituto debe integrarse en todas

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 11	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	las asignaturas. Además, al manifestar que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. El grupo sin estudios predomina al afirmar que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural y al desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. El colectivo con estudios de FP resalta al confirmar que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural, si bien esta afirmación se contradice al sostener que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura (en esta última cuestión coincide con el grupo sin estudios), además, al apoyar que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente. El colectivo de padres sin estudios admite que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. El grupo con Bachillerato considera que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres y desear que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. El colectivo de las madres pertenecientes a los trabajadores administrativos considera que en el Instituto su hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; establecer que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; considerar que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas y como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. También, la clase subalterna de servicio justifica mayormente que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente y desea que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para su hijo. El grupo de padres perteneciente a la clase alta de servicio estima que: a) en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; b) la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; c) la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; d) la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas; e) como padre/madre estaría dispuesto a participar en el

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 11	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	centro en actividades interculturales con otros padres y f) en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. El colectivo católico opina que la educación intercultural en el Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas; y que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. El colectivo musulmán defiende que en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural; que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente, y que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. Cuando nos referimos a que las familias tienen hijas se respalda en el Instituto mi hijo debe conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural (afirmación contradictoria con la anterior); que la educación intercultural en el Instituto se está favoreciendo adecuadamente; y finalmente, se desea que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo. Mientras que destaca cuando se tienen hijos se admite que la educación intercultural en el instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas; que la educación intercultural en el Instituto debe integrarse en todas las asignaturas, y que como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres.
Debilidades	Ambos cónyuges plantean que en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura española. El padre se significa al afirmar que su hijo debe aprender solo compañeros de su cultura y, además, considera que la educación intercultural se está desarrollando de forma adecuada en el Centro. El grupo de madres entre 31 y 40 años muestra un mayor recelo hacia la diversidad cultural en el Instituto, al afirmar que en el Instituto se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y al mantener que en el Instituto su hijo debe aprender solo con compañeros de su cultura. El grupo de padres entre 51 y 60 años insiste que en el Instituto su hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y el grupo con edades

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 11	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	comprendidas entre 41 y 50 años considera que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura. El grupo de madres con FP resalta al considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura. El colectivo con Primaria se significa al afirmar en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. El colectivo de padres sin estudios mantiene que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España (esta afirmación coincide con el colectivo de estudios de Primaria). El colectivo de las madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos determina que en el Instituto su hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. Y, además, que en el Instituto su hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura. El grupo de padres pertenecientes a los trabajadores administrativos destacan por considerar que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo con compañeros de su cultura. Y el grupo de inactivos, resalta que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España. El colectivo católico considera que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y que debe aprender sólo con compañeros de su cultura. Cuando se tienen hijas se significa que en el Instituto mi hijo debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y además que debe aprender sólo con compañeros de su cultura.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.3.3.3. Análisis de la contribución del centro a la competencia intercultural según el profesorado

Esta variable está integrada por seis cuestiones que aportan información acerca de si el Centro recoge medidas que contribuyen al desarrollo de la educación intercultural, así

como propuestas de mejora. Los datos confirman que el 79.2% manifiesta que en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente la educación intercultural ($\bar{X}=2.23, \sigma=.831, ME=2$). Indicando que está garantizada (45.7%) porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($\bar{X}=1.63, \sigma=.799, ME=1$). Aunque se percibe una visión pesimista al constatar que solo el 28.9% manifiesta que el Centro la educación intercultural está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($\bar{X}=1.36, \sigma=.609, ME=1$).

Por otra parte, los docentes valoran ampliamente la introducción de estrategias para mejorar el desarrollo de la educación intercultural en el Centro, tales como: incentivar la participación de las familias en actividades interculturales (97.8%) ($\bar{X}=3.17, \sigma=.797, ME=3$); con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales (95.7%) ($\bar{X}=3.11, \sigma=.849, ME=3$) y finalmente, contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas (84.4%) ($\bar{X}=2.44, \sigma=.918, ME=2$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el género y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas como atestigua la prueba *U* de Mann-Whitney entre el género y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural. Aunque un análisis descriptivo confirma que los hombres respaldan mayormente que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente ($RP=25$) frente a las mujeres ($RP=23.25$). Estando garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($RP=24.36$) frente a las mujeres ($RP=22.78$), y porque, además, la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($RP=24.50$) frente a las mujeres ($RP=21.80$). Si bien considera que se puede mejorar esta educación intercultural con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales ($RP=27.26$) frente a las mujeres ($RP=20.34$) y con la participación de las familias en actividades interculturales ($RP=25.02$) frente a las mujeres ($RP=22.22$). Únicamente las mujeres sobresalen al sostener que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas ($RP=25.04$) frente a los hombres ($RP=20.45$).

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

Los datos obtenidos aprecian que nos se producen contrastes entre la edad y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural, estadísticamente significativos tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis. El análisis descriptivo revela que el grupo más joven, hasta 30 años, considera de forma contundente que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente ($RP=42.75$) seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=25.88$), entre 51 y 60 años ($RP=24.78$) y entre 41 y 50 años ($RP=22.28$). Este grupo de hasta 30 años también determina que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($RP=27.75$), seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=24.44$), entre 31 y 40 años ($RP=23.63$) y entre 41 y 50 años ($RP=22.77$). Igualmente, el grupo de hasta 30 años defiende que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de

actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas ($RP=24$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=23.42$) y entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=22.75$ y $RP=22.86$, respectivamente). Y finalmente, de nuevo el grupo de hasta 30 años confirma que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales ($RP=28.25$) seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=27.54$), entre 41 y 50 años ($RP=22.38$) y entre 51 y 60 años ($RP=19.63$).

Por otra parte, el grupo entre 41 y 50 años arroja mayor valoración a creer que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($RP=24.65$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=22.83$), entre 51 y 60 años ($RP=19.50$) y hasta 30 años ($RP=16.50$).

Por último, destaca el grupo entre 31 y 40 años al afirmar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales ($RP=28.25$), seguido de los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=22.42$ y $RP=22.81$, respectivamente) y hasta 30 años ($RP=10.75$).

Hipótesis 3. Se descubren desemejanzas entre la situación administrativa y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis verifica que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural. De forma descriptiva se observa que:

1. El colectivo de interinos destaca al considerar que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente ($RP=29.57$), seguido con escasa diferencia de los catedráticos ($RP=29$), funcionariado de carrera ($RP=23.45$) y funcionariado en prácticas ($RP=20$).
2. El funcionariado en prácticas predomina al plantear que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas ($RP=32$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.40$), de interinidad ($RP=21.14$) y cátedra ($RP=18$).
3. El funcionariado de carrera defiende que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($RP=25.06$), seguido de cátedra ($RP=22.75$), de interinidad ($RP=17.21$) y funcionariado en prácticas ($RP=13$).
4. El colectivo de catedráticos resalta que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($RP=27$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.47$), de interinidad ($RP=20.43$) y funcionariado en prácticas ($RP=16.50$). Asimismo, predomina el grupo de catedráticos al valorar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales ($RP=29$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.86$) y de interinidad y funcionariado en prácticas ($RP=20.57$ y $RP=20$). Finalmente, de nuevo, el grupo de catedráticos experimenta las mayores valoraciones al afirmar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales ($RP=28.25$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.08$) y de interinidad y funcionariado en prácticas ($RP=19.79$ y $RP=19$, respectivamente).

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre los años de experiencia docente y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

Esta hipótesis tras la realización de la prueba de Kruskal-Wallis se constata que los contrastes entre los años de experiencia docente y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural no se ajustan a los parámetros de ser estadísticamente significativos. A nivel descriptivo, observamos los siguientes aspectos:

1. El grupo de menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, destaca en la mayoría de los ítems planteados. En concreto, al defender que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente ($RP=42.75$) frente al grupo entre 12 y 20 años ($RP=22.54$), quedando el resto de grupos más próximos a ser críticos como el anterior, entre 21 y 30 años ($RP=24.65$), más de 31 años ($RP=24.30$) y entre 6 y 11 años ($RP=23.54$). Al sostener que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($RP=42.50$) seguido del grupo entre 12 y 20 años ($RP=26.54$), más de 31 años ($RP=23.50$), entre 21 y 30 años ($RP=22.16$) y entre 6 y 11 años ($RP=17.90$). Al considerar que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($RP=30.25$), seguido del grupo entre 12 y 20 años ($RP=25.08$), entre 21 y 30 años ($RP=24.78$), entre 6 y 11 años ($RP=18.60$), y más de 31 años ($RP=16.50$). Al apoyar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales ($RP=28.25$), seguido del grupo entre 6 y 11 años ($RP=25.55$), entre 12 y 20 años ($RP=23.69$), entre 21 y 30 años ($RP=22.65$) y más de 31 años ($RP=19$).
2. El grupo entre 12 y 20 años predomina al considerar que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas ($RP=25.35$), seguido del grupo entre 1 y 5 años y más de 31 años ($RP=24$, respectivamente), entre 6 y 11 años ($RP=22.25$) y entre 21 y 30 años ($RP=21.22$). Igualmente, resalta el grupo entre 12 y 20 años al admitir que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales ($RP=26.88$), seguido del grupo con escasa diferencia entre 6 y 11 años ($RP=26.30$), entre 21 y 30 años ($RP=22.53$), más de 31 años ($RP=17.30$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=10.75$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la valoración de si el Centro promueve la educación intercultural.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas como atestigua la prueba U de Mann-Whitney entre la formación académica y la valoración si el Centro promueve la educación intercultural en uno de los ítems que conforman esta variable. Nos referimos a apoyar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales ($U=75.500$, $W=855.500$, $Z=-2.006$, $p<.045$) donde el profesorado con formación en máster respalda mayormente este ítem ($RP=32.21$) frente a los licenciados ($RP=21.94$). Para el resto de cuestiones se realiza un análisis descriptivo en el que se evidencia que el colectivo con formación en máster destaca en las siguientes cuestiones: al sostener que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente ($RP=30.63$) frente a los licenciados ($RP=23.28$). Al resaltar que la E.I.

en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular ($RP=25.69$) frente a los licenciados ($RP=23.04$). Sin embargo, el profesorado licenciado predomina en las cuestiones referidas a considerar que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas ($RP=23.66$) frente a los que tienen un máster ($RP=19.43$). Al plantear que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) ($RP=23.64$) frente a los que tienen un máster ($RP=19.50$) y finalmente, al afirmar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales ($RP=23.66$) frente a los que tienen un máster ($RP=22.75$).

8.3.3.4. A modo de conclusión

En Tabla 171 se visualizan las fortalezas, las debilidades y la significación estadística una vez efectuado el análisis de la variable correspondiente a descubrir la contribución del centro a la educación intercultural.

Tabla 171. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión V	Contribución del centro a la educación intercultural
Variable 14	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
Fortalezas	Los profesores respaldan mayormente que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente, estando garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, y porque, además, la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...). Aunque considera que se puede mejorar esta educación intercultural con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales, y con la participación de las familias en actividades interculturales. Las profesoras sobresalen al sostener que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. El grupo más joven, hasta 30 años considera de forma contundente que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente, estando garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, además, creen que debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, y, además, se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales. El grupo

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión V	Contribución del centro a la educación intercultural
Variable 14	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	entre 41 y 50 años arroja mayor valoración a creer que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...). Por último, destaca el grupo entre 31 y 40 años al afirmar que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales. El colectivo de interinos destaca al considerar que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente. El funcionariado en prácticas predomina al plantear que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. El funcionariado de carrera defiende que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. El colectivo de catedráticos resalta que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...), que la E.I. se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales, y finalmente, que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales. El grupo de menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, valora que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente; que la E.I. está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular; que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...), y por último, que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales. El grupo entre 12 y 20 años destaca que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. Además, este mismo grupo admite que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales. El profesorado con formación en máster destaca que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales, que la E.I. se está favoreciendo adecuadamente, que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. El profesorado licenciado predomina en las cuestiones referidas a considerar que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión V	Contribución del centro a la educación intercultural
Variable 14	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	integración de las culturas, que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) y finalmente, que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales.
Debilidades	Las profesoras critican que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente, al no estar garantizada por no disponer de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, y porque, además, la Administración Educativa no provee de recursos suficientes (CADI...). Además, son más reticentes al considerar que se puede mejorar esta educación intercultural con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales, y con la participación de las familias en actividades interculturales. Los profesores contemplan menos que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. El grupo entre 41 y 50 años no percibe que la E.I. en nuestro Instituto se esté favoreciendo adecuadamente, ni consideran que esté garantizada al no disponer de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, Los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años no aprecian que se deba contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, y además este último grupo se muestra crítico al considerar que se pueda mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales. El grupo de hasta 30 años critica que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) y, además, que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales. El colectivo de funcionariado en prácticas expresa que la E.I. en nuestro Instituto no se está favoreciendo adecuadamente, así como que la E.I. en nuestro Instituto no está garantizada porque no se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, puesto que la Administración Educativa no provee de recursos suficientes (CADI...), y además, se muestran más críticos a que se pueda mejorar la E. I. con la participación de las familias en actividades interculturales. El colectivo de catedráticos recela que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión V	Contribución del centro a la educación intercultural
Variable 14	Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural
	El grupo de menor experiencia docente, entre 6 y 11 años, denuncia que la E.I. en nuestro Instituto no se está favoreciendo adecuadamente y que no se disponen de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. Finalmente, el colectivo con más de 31 años de experiencia critica que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...), y, por último, denuncia que la E.I. en nuestro Instituto se pueda mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales. Mientras el grupo entre 21 y 30 años predomina al considerar que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas. Por último, el grupo entre 1 y 5 años, critica que la E.I. en nuestro Instituto se pueda mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales. El profesorado licenciado minimiza que la E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales, que la E.I. en nuestro Instituto se está favoreciendo adecuadamente, que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular. El profesorado con formación en máster recela que la E.I. en nuestro Instituto debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas, que la E.I. en nuestro Instituto está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...) y finalmente, y finalmente, critica que la E.I. en nuestro Instituto se pueda mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales.
Significación estadística	La E.I. en nuestro Instituto se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales (formación académica).

8.3.4. Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Para el análisis de esta variable ha sido preciso contar con la participación del alumnado y de las familias.

8.3.4.1. Análisis de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia según el alumnado

Para conseguir información acerca de si el área de CCSS, G^a e H^a debe fomentar un currículo intercultural, se formularon tres cuestiones cuyos resultados procedemos a presentar. Al plantear si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, un 88.4% muestra su conformidad frente a un 11.6% que rechaza ($\bar{X}=3.18, \sigma=1.020, ME=4$). Aunque estos datos se contrarrestan al apoyar que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española con un 75.6% de acuerdo frente a un 24.4% que opta por el desacuerdo ($\bar{X}=1.67, \sigma=.946, ME=1$). Por último, al defender si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, el 71.1% muestra su conformidad frente a un 28.9% que rechaza ($\bar{X}=1.73, \sigma=.920, ME=1$). Son datos que reflejan un deseo mayoritario de desarrollar la educación intercultural desde el currículo de CCSS, G^a e H^a, con independencia que de exista o no alumnado de otras nacionalidades, aunque no podemos obviar que existe una gran proporción del alumnado que defiende que solo si existe alumnado culturalmente minoritario en el Centro se deban conocer otras culturas, señalando además, que aunque éste exista dicho alumnado solo se debe trabajar contenidos relacionados con la cultura española.

Hipótesis 1. Se evidencian disparidades entre el género del alumnado y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

La prueba de *U* de Mann-Whitney refleja que las disparidades entre el género y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural se deben al azar por lo que no son estadísticamente significativas. No obstante, un análisis descriptivo registra que al plantear si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española, destacan los chicos (*RP*=233) frente a las chicas (*RP*=224). Al sostener que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, la mayor valoración corresponde a las chicas (*RP*=230) frente a los chicos (*RP*=225). Y finalmente, ante la cuestión de si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, sobresalen las chicas (*RP*=230) frente a los chicos (*RP*=223). Estos datos confirman que son las chicas quienes se posicionan en actitudes de mayor concienciación con la educación intercultural en comparación con los chicos, aunque muestran ciertas reservas en la implementación del currículo intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a cuando no haya alumnado culturalmente minoritario.

Hipótesis 2. Se manifiestan diferencias entre el curso del alumnado y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que las desigualdades entre el curso y la valoración de un currículo intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a son estadísticamente significativas en dos de las tres cuestiones que establecidas en esta variable. En relación a defender si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española (*Chi cuadrado*=18.646, *gl*=4, *p*<.001) destacando FB (*RP*=321), 2.º y

4.º ESO ($RP=258$ y $RP=225$, respectivamente) y 1.º y 3.º ESO ($RP=216$ y 208 , respectivamente). Al apoyar que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades ($Chi\ cuadrado=17.914$, $gl=4$, $p<.001$) predominó 3.º ESO ($RP=248$) y 4.º ESO ($RP=244$), 1.º ESO ($RP=239$), 2.º ESO ($RP=191$) y FB ($RP=179$). Por último, al formular si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, predominó 2.º ESO ($RP=245$), 4.º ESO y FB ($RP=232$ y $RP=230$, respectivamente), 1.º ESO ($RP=224$) y 3.º ESO ($RP=208$).

Se atestigua de los datos recogidos que el alumnado que cursa niveles más elevados posee una mejor predisposición hacia la educación intercultural, y en este caso concreto, a defender que el currículo de CCSS, G^a e H^a cumpla con estos parámetros interculturales. En sentido opuesto encontramos los cursos más bajos a los que hay que sumar FB para mostrar mayores reticencias a la implementación de un currículo intercultural en CCSS. No obstante, es preciso matizar que también los niveles elevados condicionan la implementación del currículo intercultural en CCSS con la existencia de alumnado culturalmente minoritario.

Hipótesis 3. Se identifican desigualdades entre la nacionalidad del alumnado la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

Las desigualdades registradas entre la nacionalidad del alumnado y su valoración para desarrollar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a confirma tras la prueba de Kruskal-Wallis que en uno de los ítems se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Nos referimos a la cuestión acerca de si en la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española ($Chi\ cuadrado=26.843$, $gl=11$, $p<.005$), destacando las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=400$, respectivamente) frente a las nacionalidades rumana, salvadoreña y estadounidense ($RP=135$, en todos los casos). En el resto de ítems no se perciben contrastes estadísticamente significativos, aunque sí a nivel descriptivo. En relación a considerar si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, predominando las nacionalidades egipcia y boliviana ($RP=304$, respectivamente) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=119$, respectivamente). Finalmente, al defender si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, destacan las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=338$ en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=51$).

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre la nacionalidad de la madre y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias entre la nacionalidad de la madre y su valoración para el desarrollo del currículo intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a son estadísticamente significativas en uno de los ítems relacionados con afirmar que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española ($Chi\ cuadrado=33.117$, $gl=16$, $p<.007$) destacando la nacionalidad egipcia ($RP=398$) frente a las nacionalidades cubana, rumana, salvadoreña, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=138$, en todos los casos). En las otras dos cuestiones

restantes las diferencias no son estadísticamente significativas por lo que el análisis es puramente descriptivo. En concreto, al plantear si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, destaca la nacionalidad argentina ($RP=348$) frente a las nacionalidades cubana, salvadoreña, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=118$, en todos los casos). Finalmente, al sostener si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, sobresalen las nacionalidades cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=336$, en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=51$).

Hipótesis 5. Se manifiestan diferencias entre la nacionalidad del padre y la valoración del área de CCSS, G^a e H^a para el desarrollo de un currículo intercultural.

Las diferencias entre la nacionalidad del padre y su valoración para el desarrollo de un currículo intercultural desde el área de CCSS, G^a e H^a confirma a partir de la prueba de Kruskal-Wallis que se producen diferencias estadísticamente significativas en dos cuestiones. En relación a la cuestión de si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española ($Chi\ cuadrado=29.853$, $gl=13$, $p<.005$) destacando las nacionalidades egipcia, búlgara y luxemburguesa ($RP=399$) frente a las nacionalidades cubana, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense y francesa ($RP=134$, en todos los casos). Al considerar si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, las diferencias también son estadísticamente significativas ($Chi\ cuadrado= 22.737$, $gl=13$, $p<.045$) predominando las nacionalidades cubana, salvadoreña, estadounidense y francesa ($RP=336$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=51$). Por último, ante la cuestión de si en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, aunque a nivel descriptivo encontramos que destaca la nacionalidad luxemburguesa ($RP=396$) frente a las nacionalidades cubana, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense y francesa ($RP=119$, en todos los casos).

8.3.4.2. A modo de conclusión

El análisis anteriormente efectuado encuentra su síntesis en la Tabla 172 que se expone a continuación, donde se explicitan las fortalezas, las debilidades y su significación estadística.

Tabla 172. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable *Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 3	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a
Fortalezas	Las chicas defienden que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades. El alumnado de 3.º y 4.º ESO defiende que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades. Las nacionalidades del alumnado que critican que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española, son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que denuncian que en la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que apoyan que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, son la salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que denuncian que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española son la cubana, rumana, salvadoreña, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que rechazan que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, son la cubana, salvadoreña, italiana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que sostienen que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, son la cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades del padre que critican que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española se identifican con la cubana, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense y francesa. Las nacionalidades del padre que afirman que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, son la cubana, salvadoreña, estadounidense y francesa. Las nacionalidades del padre que rechazan que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, son la cubana, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense y francesa.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 3	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a
Debilidades	Los chicos afirman que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española. Las chicas mantienen que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas. El alumnado de FB admite que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española. El alumnado de 2.º ESO mantiene que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades. Las nacionalidades del alumnado que afirman que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española son la egipcia y búlgara. Las nacionalidades del alumnado que mantienen que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o cultura, son la egipcia y boliviana. La nacionalidad del alumnado que está disconforme con que en la asignatura de CCSS se deba trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, es la búlgara. La nacionalidad de la madre que mantiene que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española, es la egipcia. La nacionalidad de la madre que afirma que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, es la argentina. La nacionalidad de la madre que critica que en la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades, es la búlgara. Las nacionalidades del padre que mantienen que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española se identifican con la egipcia, búlgara y luxemburguesa. La nacionalidad del padre que afirma que en la asignatura de CCSS se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades o culturas, es la luxemburguesa.
Significación estadística	En la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española (curso, nacionalidad del alumnado, nacionalidad de la madre, nacionalidad del padre). En la asignatura de CCSS se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades (curso, nacionalidad del padre).

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 3	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a

8.3.4.3 Análisis de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia según las familias

Ha interesado conocer si las familias optan por implementar un currículo intercultural en el área de CCSS, Geografía e Historia. A tal fin se han planteado tres cuestiones que cuyos resultados se presentan a continuación. Ante la cuestión de si considera que en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, un 33.5% muestra su conformidad frente a un 66.5% que rechaza ($\bar{X}=1.64, \sigma=1.030, ME=1$). Al formular que, si en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, un 27.3% manifiesta su acuerdo frente a un 72.7% que constata su desacuerdo ($\bar{X}=1.47, \sigma=.909, ME=1$). Y finalmente, al sugerir si en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, un 91.3% se identifica con esta premisa frente a un 8.7% que se opone ($\bar{X}=3.28, \sigma=1.011, ME=4$).

Hipótesis 1. Se registran desigualdades entre el parentesco y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que se aprecian contrastes estadísticamente significativos entre el parentesco y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a. En concreto en el ítem referido a si en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española ($Chi\ cuadrado=10,165, gl=3, p<0.17$), donde destacan ambos cónyuges ($RP=110$) frente al tutor/a ($RP=52$), mientras que padre ($RP=83$) y madre ($RP=74$) quedan en valoraciones intermedias.

Los otros dos ítems restantes no responden a significación estadística alguna por lo que el análisis realizado es meramente descriptivo. Así pues, al formular que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, sobresalen ambos cónyuges ($RP=88$) frente a madre ($RP=72$), situándose en valores medios, padre ($RP=85$) y tutor/a ($RP=78$). Finalmente, al plantear si en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, predomina el tutor/a ($RP=117$) frente a ambos cónyuges ($RP=93$), alcanzando valores medios padre ($RP=98$) y madre ($RP=96$).

Estos datos señalan que ambos cónyuges se muestran con mayor recelo frente a la educación intercultural en el área de CCSS, G^a e H^a, puesto que destacan al admitir que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas,

sólo los referentes a la cultura española, así como que, en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Mientras que muestra mayor recepción hacia la educación intercultural, el tutor/a al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.

Hipótesis 2. Se descubren disimilitudes entre la edad de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Las disimilitudes entre la edad de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a no admite significación estadística alguna, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo que a nivel descriptivo encontramos que al sugerir si en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, destaca el grupo de hasta 30 años ($RP=70$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=63$), situándose en valores intermedios, los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=64$, respectivamente). Al formular si en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=113$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=61$), situándose los grupos entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=67$ y $RP=63$, respectivamente). Al considerar que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, predomina el grupo entre 31 y 40 años ($RP=88$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=38$), situándose los valores intermedios en los grupos entre 51 y 60 años ($RP=82$) y entre 41 y 50 años ($RP=79$).

Estos datos revelan que el grupo más joven, hasta 30 años, se significa por mostrarse menos proclive hacia la educación intercultural como confirma el hecho de respaldar mayormente ítems como que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, así como que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Mientras que el grupo entre 31 y 40 años estima mayor receptividad hacia la educación intercultural, en tanto que afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.

Hipótesis 3. Se evidencian desemejanzas entre la edad del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Los contrastes entre la edad del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a no obtienen significación estadística, como demuestra la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que, partiendo de criterios descriptivos, se constata que ante la cuestión de si en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=85$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=39$), quedando en puntuaciones intermedias los grupos de 61 años en adelante ($RP=71$), entre 51 y 60 años ($RP=53$) y entre 41 y 50 años ($RP=44$). Al apoyar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=48$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=30$), situándose en valores medios los grupos entre 41 y 50

años ($RP=43$), entre 51 y 60 años ($RP=41$) y entre 31 y 40 años ($RP=39$). Al considerar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=76$) frente a 61 años en adelante ($RP=24$), alcanzando valores medios entre 51 y 60 años ($RP=56$), entre 31 y 40 años ($RP=55$) y entre 41 y 50 años ($RP=53$).

Se observan contradicciones tras realizar el análisis descriptivo en relación al grupo de hasta 30 años, puesto que afirma tanto que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, y al tiempo, defiende que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. Mientras que el grupo de 61 años en adelante destaca por afirmar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas.

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Las desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a obtiene significación estadística en uno de los ítems, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis. Nos referimos al ítem que plantea si en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas ($Chi\ cuadrado=12.195$, $gl=4$, $p<.016$) donde destaca el grupo sin estudios ($RP=105$) frente al grupo con FP ($RP=42$), situándose el resto de grupos en valores intermedios: Primaria ($RP=64$), ESO/EGB ($RP=56$) y Bachillerato ($RP=47$). El resto de los ítems que conforman la variable son analizados desde parámetros descriptivos. De tal forma que se evidencia que a la cuestión de si se considera que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, predomina el grupo con ESO/EGB ($RP=60$) frente al grupo sin estudios y FP ($RP=38$, en ambos casos), quedando en valores intermedios, los grupos con Primaria ($RP=57$) y con Bachillerato ($RP=53$). Finalmente, al plantear si en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, sobresale el grupo con FP ($RP=88$) frente al grupo sin estudios ($RP=44$), alcanzando puntuaciones intermedias los grupos con Bachillerato ($RP=79$), Primaria ($RP=69$) y ESO/EGB ($RP=66$).

De los datos expuestos cabe afirmar que el colectivo sin estudios se inclina por admitir con mayor rotundidad que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Además, el colectivo con estudios de ESO/EGB apuesta por afirmar que en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española. Por último, el grupo con titulación en FP destaca al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.

Hipótesis 5. Se registran disimilitudes entre el nivel de estudios del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que los contrastes entre el nivel de estudios del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a no se aviene a significación estadística, por lo que el análisis descriptivo nos lleva a señalar que ante la cuestión de si en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, destaca el grupo con ESO/EGB ($RP=52$) frente al grupo con Bachillerato ($RP=42$), mientras que el resto de grupos obtienen valoraciones intermedias, sin estudios ($RP=51$), con Primaria ($RP=49$) y con FP ($RP=48$). Al plantear que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, predomina el grupo sin estudios ($RP=58$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=44$), quedando los grupos con valores intermedios: con Primaria ($RP=53$), con FP ($RP=50$) y con Bachillerato ($RP=45$). Por último, al admitir que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, sobresale el grupo con Bachillerato ($RP=64$) frente al grupo sin estudios ($RP=23$), situándose los restantes colectivos en puntuaciones intermedias: con ESO/EGB ($RP=57$), con Primaria ($RP=55$) y con FP ($RP=53$).

Este análisis confirma que el grupo con formación en ESO/EGB se muestra más crítico hacia el currículo intercultural, en tanto que afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española. El grupo sin estudios también se muestra cauteloso con la implementación de la educación intercultural puesto que defiende que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. En una línea diferente, encontramos el grupo con titulación en Bachillerato que afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Las diferencias entre la ocupación laboral de la madre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a no resulta ser estadísticamente significativa una vez concluida la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que a nivel descriptivo se evidencia que al plantear si en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, destaca el grupo de inactivos ($RP=77$) frente a los obreros cualificados ($RP=59$), alcanzando valores intermedios los grupos de obreros y pequeños propietarios y autónomos ($RP=69$ y $RP=68$), trabajadores administrativos y clase subalterna de servicio ($RP=63$ y $RP=62$). Al sugerir que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, predomina la clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=73$, respectivamente) frente a pequeños propietarios y autónomos ($RP=50$), situándose en puntuaciones intermedias: inactivos ($RP=71$) y trabajadores administrativos ($RP=64$). Al referir si en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=94$) frente a obreros cualificados e inactivos ($RP=71$), alcanzando posiciones intermedias los grupos pequeños propietarios y autónomos ($RP=93$), obreros ($RP=88$) y trabajadores administrativos ($RP=77$).

Estos datos confirman que el grupo de inactivos apuesta mayormente porque en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, por lo que se muestra más crítico con un currículo intercultural. Asimismo, la clase subalterna de servicio oscila entre una posición crítica y receptiva hacia la educación intercultural en el ámbito educativo ya que tanto destaca al afirmar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas (en esta afirmación también coincide con los obreros cualificados), como al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.

Hipótesis 7. Se experimentan diferencias entre la ocupación laboral del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que no se aprecian disimilitudes estadísticamente significativas entre la ocupación laboral del padre y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a. De modo que a nivel descriptiva observamos que al plantear si en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, predomina la clase alta de servicio ($RP=119$) frente a pequeños propietarios y autónomos ($RP=51$), situándose en posiciones intermedias los grupos de inactivos ($RP=78$), trabajadores administrativos ($RP=69$), obreros cualificados y obreros ($RP=64$ y $RP=61$, respectivamente), técnicos supervisores ($RP=56$) y clase subalterna de servicio ($RP=46$). Al considerar si que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, sobresalen los inactivos ($RP=70$) frente a la clase alta de servicio ($RP=47$), alcanzando valores intermedios: la clase subalterna de servicio y pequeños propietarios y autónomos ($RP=69$ y $RP=67$, respectivamente), obreros y obreros cualificados ($RP=59$ y $RP=58$, respectivamente), trabajadores administrativos ($RP=56$) y técnicos supervisores ($RP=55$). Al formular si en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, predomina la clase alta de servicio ($RP=109$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=64$), quedando en valores intermedios: técnicos supervisores ($RP=95$), pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=85$ y $RP=83$, respectivamente), obreros cualificados e inactivos ($RP=79$) y trabajadores administrativos ($RP=72$ y $RP=71$, respectivamente).

Estos atestiguan que la clase alta de servicio plantea una situación contradictoria en tanto que al tiempo que afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, también se significa al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. Mientras que los inactivos sobresalen al considerar que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Se atribuyen diferencias estadísticamente significativas entre la religión y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a, como certifica la prueba de U Mann-Whitney en el caso de uno de los ítems planteados. Nos referimos a considerar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas ($U=61,500$, $W=67,500$, $Z=-2,066$, $p<0.39$), donde predomina el grupo católico ($RP=52$) frente al musulmán ($RP=22$). Para los restantes ítems el análisis se orienta de forma descriptiva, de modo que al formular si en la asignatura de Ciencias Sociales no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, se significa el grupo musulmán ($RP=46$) frente al católico ($RP=43$). Por último, al establecer si en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, predomina el grupo musulmán ($RP=61$) frente al católico ($RP=42$).

Estos datos invitan a concluir que el grupo católico afirma con mayor contundencia que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, por lo que muestra una mayor sensibilidad a implementar la educación intercultural. Mientras que el colectivo musulmán adquiere mayor reticencia como demuestra el hecho de reclamar que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española y además, determinar que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a.

Las disimilitudes entre el sexo del hijo/a y la valoración para implementar un currículo intercultural en CCSS, G^a e H^a no aprecia significación estadística, tras efectuar la prueba de U Mann-Whitney. Por lo que una orientación descriptiva de la información aporta que al plantear si en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, existen escasas diferencias en el sexo, si bien ligeramente por encima en el caso del hijo ($RP=78$) frente a la chica ($RP=77$). Al sostener que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, destaca cuando se trata de una hija ($RP=79$) frente al chico ($RP=71$). Finalmente, al considerar que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas, sobresale cuando se trata de una hija ($RP=99$) frente al chico ($RP=94$).

Los datos confirman que al tratarse de hijas se afirma más categóricamente que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas, aunque este extremo se contrarresta con la afirmación de que, también cuando se trata de hijas, se respalda que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. Contrariamente, al tratarse de hijos sobresalen al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española.

8.3.4.4. A modo de conclusión

La Tabla 173 que presentamos a continuación ayuda a visualizar de forma resumida el análisis realizado, anteriormente, en torno a la variable de la estimación de la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia donde se recogen las fortalezas, las debilidades y su significación estadística.

Tabla 173. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 12	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a
Fortalezas	El tutor/a defiende que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. El grupo de las madres entre 31 y 40 años afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. El grupo de madres con FP destaca que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. El grupo de padres con Bachillerato afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. El grupo de madres pertenecientes a la clase subalterna de servicio defiende que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. El grupo católico afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. Cuando se trata de hijas, se respalda que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas.
Debilidades	Ambos cónyuges defienden que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, así como que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 12	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a
	El grupo de las madres de hasta 30 años respalda que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, así como que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. El grupo de los padres de 61 años en adelante destaca que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Para los otros ítems los resultados no son concluyentes al ser contradictorios. El colectivo de las madres sin estudios considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Además, el colectivo con ESO/EGB apuesta por afirmar que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española. El grupo de padres con ESO/EGB afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española. El grupo sin estudios, defiende que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. El grupo de madres inactivas apuesta porque en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, por lo que se muestra más crítico con un currículo intercultural. Asimismo, la clase subalterna de servicio destaca que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas (en esta afirmación también coincide con los obreros cualificados). El grupo de los padres pertenecientes a la clase alta de servicio plantea una situación contradictoria en tanto que al tiempo que afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, también se significa al defender que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas. Además, los inactivos defienden que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 12	Estimar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de CCSS, G ^a e H ^a
	El colectivo musulmán reclama que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española y, además, considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Al tratarse de hijas se afirma que en la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas. Cuando se trata de hijos confirman que en la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española.
Significación estadística	En la asignatura de Ciencias Sociales no se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española (parentesco). En la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas (estudios de la madre). En la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades o culturas (religión).

8.3.5. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono

Esta variable está orientada para recoger información al alumnado autóctono de manera cualitativa, con la idea de conocer los conocimientos interculturales que poseen. Esta circunstancia ocasiona que no se haya realizado ningún tipo de análisis cuantitativo y que no se hayan generado hipótesis alguna. Asimismo, se ha escogido para la formulación de las preguntas cuestiones diversas de dos de las zonas con mayor presencia de población residente en España. Nos referimos a Latinoamérica y al Magreb. A continuación, detallamos los resultados obtenidos a partir de la elaboración de matrices, indicando los ejes temáticos extraídos de sus respuestas, así como algunos ejemplos que ilustran sus contestaciones (véase Tablas de 174 a 187).

Tabla 174. *Identificación de la pregunta Cita algún acontecimiento histórico de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algún acontecimiento histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algún acontecimiento histórico
Eje temático	Expresado por:
Políticos contemporáneos	Allende, Chávez, Evita, Che Guevara
Civilizaciones	Maya, Azteca
Conquista América	Colón
Otros conflictos	Guerra Misiles, Madres Plaza de Mayo
Lugares	Machu Pichu

Al preguntar que citaran algún acontecimiento histórico de Latinoamérica, encontramos que la mayor parte de ellos lo relacionan con políticos de época contemporánea, otros tantos lo atribuyen al descubrimiento y conquista de América. En algunos casos indican algunos conflictos directa o indirectamente de época contemporánea. Y un grupo reducido de alumnado lo atribuye a civilizaciones precolombinas e incluso a lugares emblemáticos de dichas culturas. Estos resultados muestran que este alumnado posee algunos conocimientos acerca del tema objeto de estudio.

Tabla 175. *Identificación de la pregunta Cita algunos regímenes políticos de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita regímenes políticos
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Régimen político	Dictaduras, Democracias, Monarquía, República
Políticos	Chávez, Obama

En general, el alumnado reconoce la existencia de distintos regímenes latinoamericanos. Sin embargo, al enunciar a políticos, tan solo son capaces de nombrar a uno y otro cometiendo un grave error (Obama).

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Tabla 176. *Identificación de la pregunta Cita algunos relieves, ríos y climas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita relieves, ríos y climas
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Relieve	Andes, Apalaches, Rocosas
Ríos	Mississippi, Amazonas, Río de la Plata
Clima	Desértico, Ecuatorial, Tropical, Cálido

Se observa una confusión en la identificación de algunos relieves y ríos. Mejores respuestas se obtienen en relación a las zonas climáticas.

Tabla 177. *Identificación de la pregunta Cita algunos monumentos histórico-artísticos de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algunos monumentos histórico-artísticos
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Civilizaciones	Mayas
Monumentos	Machu Pichu, Colón, Cristo Redentor de Río de Janeiro

Algunos alumnos identifican los monumentos con las civilizaciones. En otros casos, se observa confusión en algunos monumentos seleccionados, como el Big Ben. Y en la mayoría, optan por el monumento emblemático de Río de Janeiro y a Colón sin indicar localización alguna.

Tabla 178. *Identificación de la pregunta Cita algunos personajes de la política, música, pintura, deporte de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algunos personajes de la política, música, pintura, deporte
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Música	Shakira, Rianna, Pitbul, Baute, Calle 13, David de María, Juanes, Paulina Rubio, One Direction
Política	Correa, Chávez, Che Guevara
Deporte	Del Potro, Falcão, Maradona, Neymar, Messi, Ronaldiño

La mayor parte del alumnado no tiene problemas en indicar personajes de la música y del deporte, por lo que los ejemplos son numerosos. En el caso de políticos la lista se reduce ostensiblemente como bien se aprecia. Y finalmente, no existe ninguna referencia a pintores.

Tabla 179. *Identificación de la pregunta Cita algunas comidas típicas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algunas comidas típicas
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Comidas	Alfajole, arepas, burritos, ceviche, chile, mate, sancocho, tacos
Productos	Aguacate, cacao, café, tequila

El alumnado ilustra con variados ejemplos algunas comidas típicas, y en otros casos, apuesta por indicar productos típicos de la gastronomía latinoamericana.

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Tabla 180. *Identificación de la pregunta Cita algunas fiestas típicas de Latinoamérica con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Latinoamérica	
Pregunta	Cita algunas fiestas típicas
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Fiesta	Fiesta de los quince años, Acción de Gracias, Carnaval de Brasil, Fiesta de los Difuntos, Halloween, Virgen de Guadalupe

En general, el alumnado expone algunas fiestas típicas, no obstante, se advierte de algunas fiestas de tradición anglosajona como Halloween y Acción de Gracias. Además, es preciso recordar que, en algunos casos, la respuesta otorgada se identifica con enunciar algunas comidas típicas, ya señaladas anteriormente.

Tabla 181. *Identificación de la pregunta Cita algún acontecimiento histórico del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita algún acontecimiento histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Etapas históricas	Al Ándalus
Conflictos	Guerra de Annual, Guerra del Rif, Guerra de Marruecos, Revolución Libia, Revolución de Túnez, Primavera Árabe
Monumentos	Pirámides
Personajes	Mohamed VI
Religión	Hégira, Guerra Santa, Cruzadas, La Meca, Ramadán

Las respuestas otorgadas han sido múltiples, así como los ejes temáticos asociados. En términos generales, se observa que se identifica por parte de algunos alumnos, etapas históricas, monumentos o personajes para ejemplificar acontecimientos históricos. Además, se señala de forma recurrente aspectos relacionados con la religión. Finalmente, sorprende gratamente, los ejemplos de conflictos puntuales contemporáneos, algunos de los cuales acontecidos en época actual.

Tabla 182. *Identificación de la pregunta Cita algunos regímenes políticos del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita algunos regímenes políticos
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Régimen político	Democracia, Dictadura, Monarquía, Monarquía Autoritaria, República
Personajes	Mohamed VI, Mandela

La mayoría del alumnado, reconoce la existencia de diferentes regímenes políticos, sin embargo, comete errores al nombrar a Mandela como político de la zona. El otro ejemplo, ilustrado con el rey de Marruecos deja patente el conocimiento por la monarquía alauita.

Tabla 183. *Identificación de la pregunta Cita algún relieve, ríos y climas del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita algún relieve, ríos y clima
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Relieve	Atlas, Kilimanjaro, Rif, Sahara
Ríos	Mar Rojo, Nilo
Climas	Desértico, ecuatorial, tropical

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

La identificación de relieves es reducida pero adecuada salvo el ejemplo del Kilimanjaro. En relación, a los ríos el alumnado tan solo identifica el Nilo e introduce en algunos casos, un ejemplo de mar. En cuanto a las áreas climáticas, falta el clima mediterráneo mientras que se introducen otros de forma errónea.

Tabla 184. *Identificación de la pregunta Cita algunos monumentos históricos del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita algunos monumentos históricos
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Monumentos	Alhambra, Kaaba, La Meca, Mezquita, Taj Mahal, Pirámides

Existe una importante confusión en la mayoría de las respuestas otorgadas por el alumnado a la hora de citar algún monumento de la zona sugerida. Y en algún caso, la respuesta es muy genérica (mezquita).

Tabla 185. *Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Política	Bin Laden, Gadhafi, Hassam II, Mohamed VI
Deporte	Anelka, Etoo, Karouté, Keyta, Mohamed Alí, Zidane

Los personajes de la vida política se asocian a la monarquía marroquí, salvo el ejemplo de Bin Laden. En relación, al deporte, los ejemplos mayoritariamente provienen del mundo futbolístico. No hay referencias algunas ni a música ni a pintura.

Tabla 186. *Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita alguna comida típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Comida	Cordero, cuscús, kebab, pan moro, comida sin cerdo

Breves ejemplos ilustran el conocimiento acerca de las comidas típicas de la zona. Además, llama la atención la respuesta de “comida sin cerdo” como una característica esencial en la gastronomía de la zona.

Tabla 187. *Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica del Magreb con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

Magreb	
Pregunta	Cita alguna fiesta típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Fiesta	Bodas, Fiesta del Cordero, Moros y Cristianos, ir a La Meca, Corán, Ramadán

Los ejemplos extraídos permiten advertir que cierto alumnado identifica mayoritariamente la fiesta del Cordero, sin embargo, en otros casos, se reconocen aspectos propios de la religión más allá de connotaciones festivas. Y finalmente, sorprende el ejemplo de la Fiesta de Moros y Cristianos, por ser una fiesta de arraigo nacional.

Al igual que la variable anterior, en esta se recoge información de índole cualitativa por lo que no se precisa ningún análisis descriptivo ni elaboración de hipótesis. En esta ocasión, se ha requerido la participación del alumnado de origen inmigrante para constatar el nivel de aspectos cognitivos interculturales tanto del país de origen de él o de su familia como del país de acogida. Los resultados los presentamos a continuación a partir de diferentes matrices (véase Tablas 188 a 201).

Tabla 188. *Identificación de la pregunta Cita algún hecho histórico de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita algún hecho histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Personajes	Bolívar, Mahoma, Stalin, Putin
Conflictos	Guerra Sahara, Guerra Rif, Conquista musulmanes, Batalla Pichincha

El alumnado orienta esta pregunta hacia el reconocimiento de personajes relevantes de la historia de su país, y además, se centra en enumerar algunos conflictos destacables. Hay que advertir que la mayor parte de los ejemplos se identifican con Marruecos, Rusia y Venezuela, quedando el resto de países sin ejemplos ilustrativos.

Tabla 189. *Identificación de la pregunta Cita algún hecho histórico de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita algún hecho histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Conflictos	Guerra Civil, Reconquista, Semana Trágica

La pregunta se enfoca únicamente con ejemplos de episodios conflictivos de la historia de España.

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Tabla 190. *Identificación de la pregunta Cita el régimen político de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita el régimen político
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Régimen político	Monarquía absoluta, República, Monarquía

Se expone solo dos opciones, la monarquía con su variante de absoluta y el régimen republicano.

Tabla 191. *Identificación de la pregunta Cita el régimen político de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita el régimen político
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Régimen político	Democracia, Monarquía

Se menciona solo dos ejemplos, aunque se añaden algunas variantes como reyes, presidente y constitución.

Tabla 192. *Identificación de la pregunta Cita algún relieve, río y clima de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita algún relieve, río y clima
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Eje temático	Expresado por:
Relieve	Selva Negra, Sahara, Andes
Ríos	Amazonas, Sena, Nilo
Clima	Ecuatorial, Tropical

Las opciones de respuesta que se observan se no son muy numerosas quedando varios países de las nacionalidades del alumnado o sus familias sin identificación alguna.

Tabla 193. *Identificación de la pregunta Cita algún relieve, río y clima de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita algún relieve, río y clima
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Relieve	Meseta, Pirineos, Revolucionadores, Teide, Sierra Morena, Sierra Nevada
Ríos	Segura, Ebro, Duero, Guadalquivir, Tajo
Clima	Mediterráneo

Las opciones de respuesta resultan más amplias respecto a las de su país de origen o de su familia, por lo que se reconoce un mayor conocimiento respecto al país de adopción.

Tabla 194. *Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva

Eje temático	Expresado por:
Política	Daniel Ortega, Mohamed VI, Correa, Kirchner, Putin
Música	Paulina Rubio, Chayane, Juanes
Pintura	Botero
Deporte	Messi, Falcao, Ronaldiño, Maradona

Se observa que las opciones contempladas para el deporte pertenecen únicamente al ámbito futbolístico, además, en el ámbito de las artes tan solo se recoge un ejemplo. El resto, de las temáticas preguntadas tiene más opciones si bien se centran en unos pocos países que representan la nacionalidad del alumnado o de sus familias.

Tabla 195. *Identificación de la pregunta Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita algún personaje de la política, música, pintura y deporte
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Política	Rey, PP, Rajoy, Zapatero, Franco, Aznar
Música	Bisbal, Malú, Alborán, Chenoa, flamenco
Pintura	Picasso, Meninas
Deporte	Casillas, Nadal, Iniesta

En relación a personajes pertenecientes a la política, la lista es más o menos amplia incluyendo algún partido político y al rey. En referencia a la música, encontramos varios ejemplos, así como del mundo del deporte. En el caso de personajes de la pintura son capaces de recordar uno solo y una obra pictórica.

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Tabla 196. *Identificación de la pregunta Cita algún monumento histórico de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia

De tu país	
Pregunta	Cita algún monumento histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Monumentos	Torre Eiffel, Mayas

Tan solo ofrecen dos respuestas alternativas, como bien se indica en la tabla superior, y una de ellas responde de manera genérica a una civilización.

Tabla 197. *Identificación de la pregunta Cita algún monumento histórico de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita algún monumento histórico
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Monumento	Plaza Cibeles, Puerta del Sol, Sagrada Familia, Alhambra, Santo de Monteagudo, Catedral

Los ejemplos son más numerosos respecto a los reconocidos de su país de origen o de su familia. Además, se ilustran casos del entorno próximo.

Tabla 198. *Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita alguna fiesta típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva

Eje temático	Expresado por:
Fiesta	Fiesta del Cordero, Día del Escudo, Día de la Independencia, Día de la Victoria, Ramadán, Año Viejo, Fiesta 15 años

Al tratarse de recordar festividades las opciones de respuesta son bastante numerosas si las comparamos con otras cuestiones referidas.

Tabla 199. *Identificación de la pregunta Cita alguna fiesta típica de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita alguna fiesta típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Fiesta	Bando de la Huerta, Carnaval, Entierro de la Sardina, Fallas, Cartagineses y romanos, Nochebuena, Navidad, Semana Santa, Santo Tomás, Tomatina, San Juan

Al igual que sucediera en el caso anterior, igualmente se vierten varias opciones de respuesta tanto aludiendo a fiestas de su entorno más cercano como de otras zonas de España.

Tabla 200. *Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica de tu país con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De tu país	
Pregunta	Cita alguna comida típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Gastronomía	Asado, fritada, fríjoles, ceviche, caldo, sanchoco, tacos, tajin, tamales, tofin, cuscús, watatita

Las alternativas de respuesta son numerosas lo que indica que la gastronomía de sus países de origen está presente en su cotidianidad.

Tabla 201. *Identificación de la pregunta Cita alguna comida típica de aquí con el tipo de competencia intercultural que desarrolla, el eje temático extraído y su verificación con ejemplos.*

Fuente: Elaboración propia.

De aquí	
Pregunta	Cita alguna comida típica
Tipo Comp. Intercultural	Cognitiva
Eje temático	Expresado por:
Gastronomía	Tortilla, arroz, cocido, paella, migas, paparajotes, rabo de toro

Igualmente, se señalan algunos ejemplos propios de la cocina murciana como española en general que muestran que esta gastronomía está presente en sus vidas.

8.3.7. Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias

Esta variable ha sido analizada desde la óptica de las familias participantes.

8.3.7.1. Análisis del grado de responsabilidad educativa de las familias según las familias

Esta variable está orientada a conseguir información acerca del grado de responsabilidad educativa, a nivel general, que poseen las familias del Centro. Para ello, se han planteado tres ítems que muestran que el 100% estima que es su responsabilidad pedir cita con el profesorado para compartir con él el progreso escolar de sus hijos ($\bar{X} = 3.67, \sigma = .681, ME=4$). Asimismo, de nuevo, el 100% manifiesta que es responsabilidad suya ayudar a sus hijos directa o indirectamente en las tareas escolares cuando lo precise ($\bar{X} = 3.74, \sigma = .582, ME=4$). Finalmente, el 99.4% defiende que es su responsabilidad participar en las actividades que organiza el Centro frente a un exiguo 0.6% que desestima esta afirmación ($\bar{X} = 3.27, \sigma = .834, ME=4$).

Hipótesis 1. Se manifiestan contrastes entre el parentesco de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis detecta que no se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre el parentesco de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias, circunstancia que nos obliga a tratar la información obtenida desde una óptica descriptiva. A tal fin, al considerar que es responsabilidad de las familias participar en las actividades que el Centro organiza, destacan ambos cónyuges ($RP=93$), seguido de la madre ($RP=89$), del padre ($RP=84$) y tutor/a ($RP=73$). Al valorar como responsabilidad de las familias pedir cita al profesorado

para compartir el progreso académico de sus hijos, predominan ambos cónyuges y madre ($RP=94$, respectivamente), seguido del padre ($RP=81$) y del tutor/a ($RP=76$). Finalmente, al admitir que es responsabilidad de las familias ayudar a sus hijos directa o indirectamente en las tareas escolares, sobresalen ambos cónyuges ($RP=92$), seguido de la madre ($RP=91$), del padre ($RP=86$) y tutor/a ($RP=79$).

Estos datos confirman que existe un elevado grado de concienciación de ambos cónyuges en su responsabilidad hacia sus hijos, en relación a participar en las actividades que organice el Centro, en solicitar cita con el profesorado para realizar un seguimiento del progreso escolar de sus hijos y así mismo, un compromiso para ayudarles bien directa o indirectamente, cuando sea necesario.

Hipótesis 2. Se muestran desigualdades entre la edad de la madre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

Las diferencias entre la edad de la madre y la responsabilidad educativa de las familias, responde a significación estadística, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis en uno de los ítems propuestos. Nos referimos a considerar que es responsabilidad de las familias ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, cuando lo necesite ($\chi^2=12,217$, $gl=3$, $p<.007$), destacando el grupo entre 31 y 40 años ($RP=81$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=74$), entre 51 y 60 años ($RP=48$) y hasta 30 años ($RP=18$).

Para los restantes ítems, su análisis se realiza de forma descriptiva. Así pues, al plantear si consideran que es responsabilidad de las familias participar en las actividades que el Centro organice, sobresale el grupo entre 31 y 40 años ($RP=77$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=71$), entre 51 y 60 años ($RP=64$) y hasta 30 años ($RP=17$). Finalmente, al admitir que es su responsabilidad solicitar cita con el profesorado para abordar el progreso académico de sus hijos, predomina el grupo entre 51 y 60 años ($RP=78$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=76$), entre 31 y 40 años ($RP=73$) y hasta 30 años ($RP=8$).

Estos datos confirman que el colectivo entre 31 y 40 años afirma con mayor respaldo que es su responsabilidad ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, cuando lo precise, y además, participar en las actividades que se organicen en el Centro. Mientras que el grupo entre 51 y 60 años predomina al apoyar que es su responsabilidad solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso escolar. Mientras el grupo de edad más joven, hasta 30 años, presenta una menor implicación.

Hipótesis 3. Se constatan desigualdades entre la edad del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias entre la edad del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias no adquiere significación estadística alguna. Es por lo que el análisis se orienta a nivel descriptivo. Al considerar que es su responsabilidad colaborar con las actividades que organice el Centro, destacan los grupos de hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=77$, respectivamente), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=62$), entre 51 y 60 años ($RP=55$) y entre 41 y 50 años ($RP=47$). Al afirmar que es su responsabilidad solicitar cita con el profesorado para compartir el progreso académico de sus hijos, sobresalen, de nuevo, los grupos hasta

30 años y de 61 años en adelante ($RP=63$), seguido del grupo entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=52$ y $RP=51$, respectivamente) y entre 31 y 40 años ($RP=49$). Finalmente, al plantear que es su responsabilidad educativa ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo necesite, predominan, otra vez, los grupos de hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=61$), seguido entre 31 y 40 años ($RP=54$), entre 41 y 50 años ($RP=51$) y, por último, entre 51 y 60 años ($RP=44$).

Los datos permiten observar que en todos los casos planteados son los grupos correspondientes al sector más joven, hasta 30 años y el de mayor edad de 61 años en adelante, los que se significan por su mayor responsabilidad educativa en relación a la participación en las actividades del Centro, en pedir cita con el profesorado para valorar la progresión académica de sus hijos y en cuanto a facilitar la ayuda necesaria a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares. Mientras que los grupos representados de edades intermedias no manifiestan el mismo nivel de implicación.

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

Las desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias resuelve tras la prueba de Kruskal-Wallis que son estadísticamente significativas, en relación a la cuestión que versa acerca de la responsabilidad educativa de las familias para ayudar en las tareas escolares, directa o indirectamente, a sus hijos cuando lo precisen ($Chi\ cuadrado=9,474$, $gl=4$, $p<.050$) destacando el colectivo con FP ($RP=75$) frente al grupo sin estudios ($RP=15$), mientras que los grupos con Bachillerato y ESO/EGB ($RP=67$ y $RP=66$, respectivamente) y con estudios de Primaria quedan en puntuaciones intermedias.

Para las restantes dos cuestiones la valoración de los datos atiende a parámetros descriptivos. De modo que, al sugerir que es su responsabilidad participar en las actividades organizadas por el Centro, predomina el grupo con Bachillerato ($RP=68$) frente al grupo sin estudios ($RP=15$), quedando el resto de grupos representados en valores medios: con FP ($RP=63$) y con Primaria y con ESO/EGB ($RP=60$, en ambos casos). Finalmente, al defender que es su responsabilidad educativa pedir cita con el profesorado de sus hijos para realizar un seguimiento de su progreso escolar, resalta el colectivo con estudios de FP ($RP=75$) frente al grupo sin estudios ($RP=6$), situándose los grupos restantes en valores intermedias: con Bachillerato ($RP=66$), con ESO/EGB ($RP=64$) y con Primaria ($RP=60$).

Estos datos confirman que en dos casos el colectivo con estudios de FP destaca al plantear que es su responsabilidad ayudar en las tareas escolares a sus hijos cuando lo precisen, así como mantener contacto con el profesorado para valorar el progreso escolar de sus hijos. Mientras que el grupo con formación en Bachillerato, predomina cuando se estima que es su responsabilidad participar en las actividades que el Centro organice. En una línea opuesta, encontramos que el colectivo sin estudios, en todos los casos destaca por considerar menos relevante las cuestiones propuestas.

Hipótesis 5. Se registran diferencias entre el nivel de estudios del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

Los contrastes entre los estudios del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, indican que no son estadísticamente significativos. De modo que los datos son sometidos a un análisis descriptivo. A tal fin, al plantear que es responsabilidad de las familias colaborar en las actividades que programe el Centro, destaca el grupo con estudios de Primaria ($RP=66$) frente al grupo con FP ($RP=32$), quedando los colectivos con Bachillerato ($RP=55$), con ESO/EGB ($RP=51$) y sin estudios ($RP=41$) con valores intermedios. Al sugerir que es su responsabilidad contactar con el profesorado de sus hijos para realizar un seguimiento de su actividad académica, predomina el grupo sin estudios ($RP=68$) frente al grupo con Primaria ($RP=48$), situándose los grupos con Bachillerato ($RP=61$), con ESO/EGB ($RP=55$) y con FP ($RP=52$). Por último, al estimar que es su responsabilidad ayudar a sus hijos en las tareas escolares, directa o indirectamente, cuando sea necesario, resalta el grupo con FP ($RP=65$) frente al grupo sin estudios ($RP=35$), mientras que los grupos con Bachillerato y ESO/EGB ($RP=55$, respectivamente) y con Primaria ($RP=54$) obtienen puntuaciones intermedias.

Estos datos admiten reparar que el colectivo con estudios de Primaria destaca al considerar que es su responsabilidad participar en las actividades planificadas por el Centro. El grupo con estudios de FP resalta al estimar que es su responsabilidad ayudar a sus hijos en las tareas escolares, directa o indirectamente, siempre que lo precisen. Y finalmente, el grupo sin estudios se significa al valorar que es su responsabilidad mantener contacto con el profesorado de sus hijos para efectuar un seguimiento de su progreso académico. Mientras los grupos con estudios de EGB/ESO y Bachillerato presentan posturas más tibias.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis resuelve que no se atisban diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral de la madre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias. Hecho que orienta hacia el análisis descriptivo de los datos obtenidos. De tal forma que, al formular si es su responsabilidad participar en las actividades programadas por el Centro, destaca el grupo de inactivos ($RP=86$) frente al grupo de obreros cualificados ($RP=61$), mientras que los pequeños propietarios y autónomos y trabajadores administrativos ($RP=84$ y $RP=83$, respectivamente), obreros ($RP=75$) y clase subalterna de servicio ($RP=70$) obtienen valores intermedios. Al plantear si es su responsabilidad pedir cita al profesorado de sus hijos para compartir el progreso escolar de sus hijos, predomina el grupo de la clase subalterna de servicio ($RP=91$) frente a los obreros cualificados ($RP=62$), situándose los grupos restantes en valores intermedios: inactivos y pequeños propietarios y autónomos ($RP=86$ y $RP=82$, respectivamente) y obreros y trabajadores administrativos ($RP=78$ y $RP=76$, respectivamente). Por último, al considerar que es su responsabilidad ayudar en las tareas escolares, directa o indirectamente, a sus hijos, siempre que lo precisen, resalta los inactivos ($RP=89$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=73$), situándose el resto de grupos representados en valores medios: pequeños propietarios y autónomos ($RP=80$), obreros y clase subalterna de servicio ($RP=77$ y $RP=76$, respectivamente) y obreros cualificados ($RP=75$).

Estos datos confirman que el colectivo de inactivos predomina al valorar que resulta ser su responsabilidad para participar en las actividades programadas por el Centro, así como, prestar ayuda a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Asimismo, la clase subalterna de servicio sobresale al defender que es su responsabilidad pedir cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso escolar. En caso contrario, encontramos al grupo de obreros cualificados y trabajadores administrativos.

Hipótesis 7. Se experimentan desemejanzas entre la ocupación laboral del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

Los contrastes entre la ocupación laboral del padre de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, se verifica que no responde a significación estadística alguna, por lo que los datos se orientan hacia un análisis descriptivo. De modo que, al afirmar que es su responsabilidad participar en las actividades organizadas por el Centro, destaca la clase alta de servicio ($RP=107$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=54$), mientras que obreros y pequeños propietarios y autónomos ($RP=83$ y $RP=80$, respectivamente), inactivos ($RP=76$), clase subalterna de servicio ($RP=69$) y, por último, técnicos supervisores y obreros cualificados ($RP=67$ y $RP=65$, respectivamente) alcanzan valores intermedios. Al sugerir que es su responsabilidad solicitar cita al profesorado de sus hijos para compartir su progreso escolar, encontramos que predomina, nuevamente, la clase alta de servicio ($RP=88$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=60$), quedando en valores medios: pequeños propietarios y autónomos ($RP=84$), obreros y clase subalterna de servicio ($RP=83$ y $RP=82$, respectivamente), inactivos y técnicos supervisores ($RP=71$ y $RP=70$, respectivamente) y obreros cualificados ($RP=66$). Finalmente, al defender que es su responsabilidad ayudar en las tareas escolares, directa o indirectamente, a sus hijos, se distingue, otra vez, la clase alta de servicio ($RP=87$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=56$), quedando en valores intermedios pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=79$, en ambos casos), técnicos supervisores y clase subalterna de servicio ($RP=78$ y $RP=76$, respectivamente), obreros cualificados ($RP=71$) e inactivos ($RP=69$).

La descripción referida anteriormente nos confirma que es el colectivo identificado con la clase alta de servicio quien valora con mayor contundencia su responsabilidad a la hora de participar en las actividades planificadas por el Centro, solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, así como ayudar, directa o indirectamente, a sus hijos cuando lo precisen en las tareas escolares. Mientras que los trabajadores administrativos obtienen una respuesta menos positiva.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

La prueba de U Mann-Whitney registra que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre la religión de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias. Circunstancia que nos condiciona para efectuar un análisis descriptivo. A saber, al valorar la responsabilidad para colaborar en las actividades

programadas por el Centro, destaca el grupo de los musulmanes ($RP=51$) frente a los católicos ($RP=47$). Al formular que es su responsabilidad pedir cita con el profesorado de sus hijos, para valorar su evolución académica, predomina el grupo de los católicos ($RP=43$) frente al musulmán ($RP=37$). Finalmente, al defender que es su responsabilidad ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares, se significa el grupo de los católicos ($RP=48$) frente al grupo de musulmanes ($RP=41$).

Estos datos constatan que destaca el colectivo católico reconoce una mayor responsabilidad para solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, y, además, ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Mientras el colectivo musulmán respalda mayormente su responsabilidad a la hora de para participar en las actividades planificadas por el Centro.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias.

Las desemejanzas observadas entre el sexo del hijo/a de los participantes y la responsabilidad educativa de las familias, nos confirma que no responde a significación estadística alguna, una vez efectuada la prueba de U Mann-Whitney. Es por lo que los datos se analizan desde una óptica descriptiva. Así pues, al plantear si es su responsabilidad educativa participar en las actividades propuestas por el Centro, destaca cuando se trata de chicas ($RP=91$) frente a chicos ($RP=83$). Al sugerir que es su responsabilidad pedir cita con el profesorado de sus hijos para detectar la progresión académica de los mismos, sobresale cuando se trata, nuevamente, de chicas ($RP=94$) frente a los chicos ($RP=85$). Finalmente, al estimar si es su responsabilidad ayudar a sus hijos en las tareas escolares, directa o indirectamente, cuando lo necesiten predomina cuando se trata de chicos ($RP=91$) frente a las chicas ($RP=89$).

Los datos confirman que cuando las familias tienen hijas se resalta mayormente su contribución a participar en las actividades programadas por el Centro, así como a solicitar cita con el profesorado de sus hijos para realizar su seguimiento de su progreso académico. Mientras que las familias con hijos sobresalen al afirmar que es su responsabilidad ayudarles, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo demanden.

8.3.7.2. A modo de conclusión

Para facilitar la comprensión del anterior análisis se presenta la Tabla 202 que incluye información relativa a las fortalezas, las debilidades y su significación estadística referente a la variable denominada estimación del grado de responsabilidad educativa de las familias.

Tabla 202. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 4	Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias
Fortalezas	Ambos cónyuges están dispuestos a participar en las actividades que organice el Centro, en solicitar cita con el profesorado para realizar un seguimiento del progreso escolar de sus hijos y así mismo, un compromiso para ayudarles bien directa o indirectamente, cuando sea necesario. El colectivo de madres entre 31 y 40 años afirma que es su responsabilidad ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, cuando lo precise, y además, participar en las actividades que se organicen en el Centro. Mientras que el grupo entre 51 y 60 años predomina al apoyar que es su responsabilidad solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso escolar. El colectivo de padres más joven, hasta 30 años, y el de mayor edad, más de 61 años, los que se significan por su mayor responsabilidad educativa en relación a la participación en las actividades del Centro, en pedir cita con el profesorado para valorar la progresión académica de sus hijos y en cuanto a, facilitar la ayuda necesaria a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares. El grupo de la madre con FP destaca al plantear que es su responsabilidad ayudar en las tareas escolares a sus hijos cuando lo precisen, así como mantener contacto con el profesorado para valorar el progreso escolar de sus hijos. Mientras que el grupo con Bachillerato estima que es su responsabilidad participar en las actividades que el Centro organice. El grupo del padre con Primaria considera que es su responsabilidad participar en las actividades planificadas por el Centro. El grupo con FP estima que es su responsabilidad ayudar a sus hijos en las tareas escolares, directa o indirectamente, siempre que lo precisen. Y finalmente, el grupo sin estudios valora que es su responsabilidad mantener contacto con el profesorado de sus hijos para efectuar un seguimiento de su progreso académico. El colectivo de madres pertenecientes al grupo de inactivos se muestra conforme con que es su responsabilidad participar en las actividades programadas por el Centro, así como prestar ayuda a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Asimismo, la clase subalterna de servicio sobresale al defender que es su responsabilidad pedir cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso escolar.

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 4	Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias
	El colectivo de padres pertenecientes a la clase alta de servicio valora con mayor contundencia su responsabilidad a la hora de participar en las actividades planificadas por el Centro, solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, así como, ayudar, directa o indirectamente, a sus hijos cuando lo precisen en las tareas escolares. El colectivo católico reconoce una mayor responsabilidad para solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, y además, ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Mientras el colectivo musulmán respalda mayormente su responsabilidad a la hora de para participar en las actividades planificadas por el Centro. Cuando las familias tienen hijas se resalta mayormente su contribución a participar en las actividades programadas por el Centro, así como, a solicitar cita con el profesorado de sus hijos para realizar su seguimiento de su progreso académico. Mientras que las familias con hijos sobresalen al afirmar que es su responsabilidad ayudarles, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo demanden.
Debilidades	El tutor/a presenta una menor implicación educativa de sus tutorandos. El grupo de las madres, de hasta 30 años, presenta una menor responsabilidad educativa. El grupo de padres con edades intermedias, entre 31 y 40 años, entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años, advierte un menor compromiso educativo. El colectivo de madres sin estudios destaca, en todos los casos, por estar menos concienciadas en su responsabilidad. El colectivo del padre con EGB/ESO y Bachillerato advierte valoraciones más tibias en relación su implicación educativa. El grupo de madres pertenecientes a los obreros cualificados y trabajadores administrativos se muestra más reticente. El grupo de padres pertenecientes a los trabajadores administrativos demuestran menor grado de responsabilidad. El colectivo musulmán muestra mayor reticencia a solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, y además, ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Mientras el colectivo católico se

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 4	Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias
	muestra más cauteloso para participar en las actividades planificadas por el Centro.
Significación estadística	La responsabilidad educativa de las familias para ayudar en las tareas escolares, directa o indirectamente, a sus hijos cuando lo precisen (nivel de estudios de la madre).

8.3.8. Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo

Son las familias las que nuevamente centran nuestra atención para desarrollar esta variable.

8.3.8.1. Análisis de las expectativas de las familias hacia el centro educativo

Con esta variable se requiere a los participantes para que expresen sus expectativas hacia el Centro, a tal fin, se ha formulado cinco cuestiones que permiten conocer la finalidad que debe procurar en Centro hacia la formación de sus hijos. Así pues, una vez extraída la información, los datos revelan que un elevadísimo 99.5% afirma que la expectativa que tienen del Centro para sus hijos es integrarse en una sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma, frente al exiguo 0.5% que rechaza esta propuesta ($\bar{X} = 3.79, \sigma = .541, ME=4$). En esta línea, un 98.8% considera que el Centro debe contribuir a conseguir una formación integral de sus hijos, mientras que el 1.2% manifiesta su disconformidad ($\bar{X} = 3.69, \sigma = .647, ME=4$). Asimismo, las cifras coinciden en el 97.7% al afirmar que el Instituto debe contribuir a que sus hijos tengan trabajo en un futuro ($\bar{X} = 3.42, \sigma = .833, ME=4$), y además, a favorecer el espíritu de superación, mientras que el 2.3% muestra su desacuerdo ($\bar{X} = 3.65, \sigma = .711, ME=4$). Finalmente, el 94.9% mantiene que la expectativa que poseen hacia el Centro es que sus hijos adquieran una cultura general frente al 5.1% que rechaza este extremo ($\bar{X} = 3.49, \sigma = .870, ME=4$).

Hipótesis 1. Se registran desigualdades entre el parentesco de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que los contrastes entre el parentesco de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo no poseen significación estadística alguna, circunstancia que nos condiciona para efectuar un análisis desde una perspectiva descriptiva. Así pues, al plantear que el Centro debe contribuir a la adquisición de una cultura general para sus hijos, destacan ambos cónyuges ($RP=100$), seguido del padre ($RP=90$), tutor/a ($RP=88$) y madre ($RP=74$). Al afirmar que las expectativas del Instituto para sus hijos es tener un trabajo en el futuro, predomina la figura del tutor/a ($RP=95$), seguido de la madre ($RP=88$), ambos cónyuges ($RP=87$) y del padre ($RP=82$). Al sugerir que la expectativa hacia el Centro está relacionada con que sus hijos puedan integrarse en la sociedad de forma activa y responsable de la misma, predominan ambos cónyuges ($RP=112$), seguido de la madre ($RP=98$), del padre ($RP=89$) y del tutor/a ($RP=81$). Al significar como expectativa para el Centro que sus hijos adquieran el espíritu de superación, encontramos con mayor respaldo ambos cónyuges ($RP=100$), seguido de la madre ($RP=86$), del padre ($RP=83$) y tutor/a ($RP=75$).

Finalmente, al admitir que la expectativa que tienen para sus hijos es conseguir una formación integral, sobresalen, de nuevo, ambos cónyuges ($RP=93$), seguido de la madre ($RP=83$), del padre ($RP=82$) y tutor/a ($RP=75$).

Los datos revelan que en la mayor parte de los casos propuestos destacan ambos cónyuges. En concreto, al defender que las expectativas que tienen del Centro educativo para sus hijos son adquirir una cultura general, integrarse en una sociedad de manera activa y responsable de la misma, fomentar el espíritu de superación y por último, conseguir una formación integral. La excepción la advertimos al plantear como expectativa hacia el Centro conseguir tener un trabajo para el futuro, en donde en este caso predomina el tutor/a. Mientras que los datos se invierten en todas las cuestiones planteadas, por lo que es la figura del tutor/a quien plantea mayores reservas en la mayor parte de las cuestiones propuestas.

Hipótesis 2. Se descubren disimilitudes entre la edad de la madre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las diferencias entre la edad de la madre y sus expectativas hacia el Centro educativo, una vez que se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis se constata que no responden a significación estadística alguna, por lo que los datos son sometidos a un análisis de tipo descriptivo. De modo que, cuando se considera que la expectativa que tienen del Instituto para sus hijos es adquirir una cultura general, destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=75$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=30$), mientras que el resto de grupos representados adquieren valores intermedios: entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=69$, respectivamente). Al defender que la expectativa que se tiene del Centro es que sus hijos consigan un trabajo en el futuro, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=97$) frente a los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=71$, respectivamente) quedando el grupo entre 51 y 60 años en valores medios ($RP=73$). Al mantener que se espera del Centro que sus hijos se integren en la sociedad siendo ciudadanos activos y responsables de la misma, sobresale el grupo entre 51 y 60 años ($RP=93$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=14$), quedando los grupos entre 41 y 50 años y entre 31 y 40 años en puntuaciones intermedias ($RP=83$ y $RP=82$, respectivamente). Al sostener que la contribución del Centro es favorecer el espíritu de superación de sus hijos, se significan los colectivos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=73$, respectivamente) frente hasta 30 años ($RP=7$), quedado el grupo entre 51 y 60 años en valores medios ($RP=67$). Finalmente, al mantener que lo que esperan del Centro es conseguir una formación integral para sus hijos, resalta el grupo entre 31 y 40 años ($RP=73$) frente al grupo hasta 30 años ($RP=18$), situándose los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años en valoraciones intermedias ($RP=67$ y $RP=61$, respectivamente).

Estos datos constatan que el grupo entre 31 y 40 años destaca al considerar que las expectativas que posee del Centro son adquirir una cultura general, favorecer el espíritu de superación (esta última expectativa coincide con el grupo entre 41 y 50 años) y conseguir una formación integral para sus hijos. Además, el grupo más joven, de hasta 30 años, se significa por defender que la mayor expectativa que esperan del Centro es conseguir que sus hijos tengan un trabajo en el futuro. Finalmente, el grupo entre 51 y 60 años aspira a que el Centro contribuya para que sus hijos se integren en una sociedad siendo ciudadanos activos y responsables de la misma. Por el contrario, el grupo de hasta 30 años se muestra más crítico excepto en la cuestión que destaca, anteriormente señalada.

Hipótesis 3 Se evidencian contrastes entre la edad del padre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las disimilitudes entre la edad del padre y sus expectativas hacia el Centro educativo, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, se constata que carece de significación estadística alguna. Es por lo que el análisis de los datos sigue una trayectoria descriptiva, de modo que al plantear como expectativa que el Centro garantice una cultura general, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=67$) frente a 61 años en adelante ($RP=24$), quedando en posiciones intermedias: entre 31 y 40 años ($RP=54$), entre 51 y 60 años ($RP=51$) y entre 41 y 50 años ($RP=50$). Al defender que el Centro debe fomentar que sus hijos consigan un trabajo en el futuro, destacan los grupos de hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=68$, respectivamente) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=48$), quedando los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años en valores medios ($RP=51$, en ambos casos). Al mantener que la expectativa del Centro es que sus hijos puedan integrarse en la sociedad de forma activa y responsable de la misma, predominan, nuevamente, los colectivos de hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=65$, respectivamente) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=51$) situándose el resto de grupos en valoraciones medias: entre 41 y 50 años y entre 31 y 40 años ($RP=56$ y $RP=54$, respectivamente). Al afirmar que el Centro debe contribuir a favorecer el espíritu de superación, se significa el grupo de hasta 30 años ($RP=62$) frente al de 61 años en adelante ($RP=14$) mientras que los grupos entre 41 y 50 años ($RP=51$) y entre 31 y 40 años ($RP=46$) y entre 51 y 60 años ($RP=42$) obtienen valores medios. En última instancia, al apoyar que la expectativa que tienen del Instituto obedece a que sus hijos puedan desarrollar una formación integral, sobresalen los grupos de hasta 30 años y de 61 años en adelante ($RP=59$, respectivamente) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=47$), entre 51 y 60 años ($RP=54$) y entre 31 y 40 años ($RP=48$).

Los datos revelan que en todas las propuestas planteadas destaca el grupo de edad más joven hasta 30 años y en algunos casos esta significación es compartida por el grupo de más avanzada edad, de 61 años en adelante. Veamos de forma particular estos resultados. Tal y como se acaba de comentar el colectivo de hasta 30 años sobresale al afirmar que las expectativas del Centro son adquirir una cultura general y favorecer el espíritu de superación. Además, dicho grupo coincide con el grupo de 61 años en adelante, en resaltar que esperan del Centro favorezca la preparación para que sus hijos consigan un trabajo en el futuro, que puedan integrarse en la sociedad de manera activa y responsable y, por último, que permita desarrollar una formación integral. Mientras que los padres con edades comprendidas entre 41 y 50 años se muestran menos receptivos a dichas responsabilidades.

Hipótesis 4. Se manifiestan diferencias entre el nivel de estudios de la madre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las desemejanzas entre el nivel de estudios de la madre y sus expectativas hacia el Centro, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, se observa que no obedecen a significación estadística alguna, salvo en uno de los ítems planteados. Nos referimos a considerar como expectativa por parte de las familias de que el Centro contribuya a que sus hijos se integren en la sociedad siendo unos ciudadanos activos y responsables de la misma ($Chi\ cuadrado=9,983$, $gl=4$, $p<.041$), destacando el colectivo con formación en

FP ($RP=82$) frente al grupo sin estudios ($RP=13$), situándose con Bachillerato ($RP=76$), ESO/EGB ($RP=72$) y con Primaria ($RP=64$) en valores medios.

Los restantes ítems registrados siguen un análisis de forma descriptiva. De tal modo que, al sugerir que la expectativa que poseen las familias del Centro está referida a sus hijos obtengan una cultura general, sobresalen los colectivos con estudios de FP y Bachillerato ($RP=69$, respectivamente) frente al grupo sin estudios ($RP=58$), quedando con ESO/EGB ($RP=58$) y con Primaria ($RP=55$) en valores medios. Al formular que la expectativa del Centro es conseguir que sus hijos tengan un trabajo en el futuro, sobresale el grupo sin estudios ($RP=85$) frente al grupo con Primaria ($RP=58$), mientras que con FP ($RP=67$), con Bachillerato ($RP=65$) y ESO/EGB ($RP=62$) alcanza valores intermedios. Al referir que la expectativa hacia el Centro es favorecer el espíritu de superación de sus hijos, predomina el grupo con FP ($RP=76$) frente al grupo sin estudios ($RP=RP=6$), mientras que con Primaria y Bachillerato ($RP=65$ y $RP=64$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=60$) se les otorgan valores medios. Finalmente, al mantener como expectativa hacia el Centro que sus hijos adquieran una formación integral, destaca el grupo estudios de Bachillerato ($RP=64$) frente al grupo sin estudios ($RP=61$), alcanzando valores medios el resto de grupos representados: con FP y Primaria ($RP=61$ y $RP=60$, respectivamente) y ESO/EGB ($RP=55$).

De los datos expuestos se puede afirmar que el grupo con FP sobresale al destacar como expectativas hacia el Centro que sus hijos consigan integrarse en la sociedad de forma activa y responsable, se favorezca el espíritu de superación y adquieran una cultura general (esta última opción también es compartida con el colectivo con estudios de Bachillerato). En esta línea, el colectivo con Bachillerato predomina cuando se destaca como expectativa hacia el Centro que sus hijos desarrollen una formación integral. Finalmente, el grupo sin estudios pone el acento de que el Centro debe contribuir fundamentalmente, a que sus hijos tengan un trabajo en el futuro. No obstante, el grupo que posee menos expectativas hacia el Centro son, de forma generalizada, el grupo de madres sin estudios.

Hipótesis 5. Se experimentan contrastes entre el nivel de estudios del padre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las desigualdades entre el nivel de estudios del padre y sus expectativas hacia el Centro educativo, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis, evidencia que adquieren significación estadística en el ítem referido al deseo de que el Instituto contribuya a que sus hijos adquieran una cultura general ($Chi\ cuadrado=11,389$, $gl=4$, $p<.023$), donde el colectivo con FP sobresale ($RP=69$) frente al grupo con Primaria ($RP=41$), mientras que con Bachillerato ($RP=63$), con ESO/EGB ($RP=54$) y sin estudios ($RP=46$) alcanzan valoraciones intermedias.

Los cuatro ítems restantes que conforman esta variable se analizan desde parámetros descriptivos. Así pues, al referir que la expectativa hacia el Instituto se centra en conseguir que en un futuro tengan trabajo, sobresale el grupo con FP ($RP=74$) frente al grupo con Primaria ($RP=46$) mientras que los grupos con ESO/EGB ($RP=54$, respectivamente) y sin estudios ($RP=52$) obtienen valoraciones medias. Al plantear como expectativa hacia el Centro que sus hijos se integren en la sociedad activa y responsablemente, predominan los colectivos con FP y sin estudios ($RP=67$ en ambos casos) frente con Primaria ($RP=55$), quedando el grupo con Bachillerato y ESO/EGB

($RP=61$ y $RP=61$, respectivamente) con valores intermedios. Al relatar como expectativa lograr que sus hijos desarrollen el espíritu de superación, se significan, nuevamente, los grupos con FP y sin estudios ($RP=65$) frente al grupo con Primaria ($RP=49$), quedando con Bachillerato y ESO/EGB en valores medios ($RP=56$ y $RP=52$).

Por último, al destacar como expectativa hacia el Centro que contribuya a que sus hijos desarrollen una formación integral, se significan, de nuevo, los grupos con FP y sin estudios ($RP=62$, respectivamente) frente al grupo con Primaria ($RP=45$), mientras que con Bachillerato y ESO/EGB quedan en valores intermedios ($RP=59$ y $RP=49$).

Estos datos advierten que en todas las opciones propuestas en esta variable destaca el colectivo con formación en FP y en algunos casos, esta relevancia la comparte con el grupo que carece de estudios. De forma particular, se constata que el grupo con FP muestra su respaldo al admitir que desean que el Centro contribuya a que sus hijos adquieran una cultura general y tengan un trabajo en el futuro. Para los tres ítems restantes, el colectivo con estudios de FP comparte con el grupo sin estudios al afirmar categóricamente, que el Centro debe procurar que sus hijos se integren en la sociedad de forma activa y responsable, que permita avanzar en el espíritu de superación y que favorezca una formación integral. En el caso opuesto, encontramos a los padres con estudios de Primaria.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las desemejanzas entre la ocupación laboral de la madre y sus expectativas hacia el Centro no obtienen significación estadística alguna, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis. Situación que nos exige orientar el análisis de forma descriptiva. De manera que, se advierte que al formular si la expectativa que posee la familia hacia el Centro es que sus hijos adquieran una cultura general, destaca el colectivo de inactivos ($RP=84$) frente al de obreros ($RP=72$), quedando la clase subalterna de servicio ($RP=80$), trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=77$, respectivamente) y pequeños propietarios y autónomos ($RP=76$) en valores intermedios. Al considerar si la expectativa hacia el Centro se corresponde con tener sus hijos un trabajo en el futuro, predominan, de nuevo, los inactivos ($RP=89$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=65$), situándose los pequeños propietarios y autónomos ($RP=77$), trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=75$) y obreros ($RP=74$) en posiciones medias. Al defender si la expectativa se identifica con que sus hijos se integren en la sociedad siendo unos ciudadanos activos y responsables de la misma, sobresale la clase subalterna de servicio ($RP=91$) frente a los obreros cualificados ($RP=81$), situándose en puntuaciones medias: pequeños propietarios y autónomos y trabajadores administrativos ($RP=86$ y $RP=85$, respectivamente) y obreros e inactivos ($RP=84$ y $RP=83$, respectivamente). Al mantener como expectativa que sus hijos fomenten el espíritu de superación, se distingue, otra vez, la clase subalterna de servicio ($RP=81$) frente a obreros ($RP=73$), mientras que alcanzan valoraciones intermedias: inactivos ($RP=78$), pequeños propietarios y autónomos y obreros cualificados ($RP=75$) y trabajadores administrativos ($RP=74$). Al afirmar como expectativa una formación integral de sus hijos, destaca, nuevamente, la clase subalterna de servicio ($RP=85$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=64$), quedando en valores medios: inactivos ($RP=74$), obreros ($RP=71$) y trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=69$, respectivamente).

Estos datos confirman que el colectivo de madres inactivas valora con mayor ahínco que el Centro debe procurar a sus hijos una cultura general y un trabajo en el futuro. Mientras que la clase subalterna de servicio estima que el Centro debe favorecer que sus hijos se integren en la sociedad de forma activa y responsable de la misma, además de desarrollar el espíritu de superación y de una formación integral. Mientras que son más críticos el colectivo perteneciente a los obreros.

Hipótesis 7. Se experimentan diferencias entre la ocupación laboral del padre y sus expectativas hacia el Centro educativo.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que los contrastes entre la ocupación laboral del padre y sus expectativas hacia el Centro acusan significación estadística en uno de los ítems que conforman esta variable. Nos referimos aquel que afirma como expectativa de las familias hacia el Centro, el que sus hijos consigan integrarse en la sociedad de forma activa y responsable de la misma ($Chi\ cuadrado=14,277$, $gl=7$, $p<.046$) siendo el grupo que respalda esta opción mayormente, la clase alta de servicio ($RP=92$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=56$), mientras que adquieren valoraciones intermedias: obreros y clase subalterna de servicio ($RP=89$ y $RP=87$, respectivamente), técnicos supervisores y pequeños propietarios y autónomos ($RP=84$ y $RP=81$), obreros cualificados ($RP=79$) e inactivos ($RP=70$).

Para el resto de los ítems de esta variable, el análisis de la información sigue unos parámetros descriptivos. A saber, al plantear como expectativa conseguir para sus hijos una cultura general, destaca la clase alta de servicio ($RP=93$) frente a los obreros cualificados ($RP=59$), mientras que alcanzan valores medios: pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=81$, respectivamente), técnicos supervisores y clase subalterna de servicio ($RP=78$ y $RP=76$, respectivamente), trabajadores administrativos ($RP=70$) e inactivos ($RP=63$). Al afirmar como expectativa que sus hijos puedan conseguir un trabajo en el futuro, sobresalen la clase subalterna de servicio y los obreros ($RP=77$, en ambos casos) frente a la clase alta de servicio ($RP=2$), posicionándose el resto de grupos en valores intermedios: pequeños propietarios y autónomos ($RP=76$), técnicos supervisores e inactivos ($RP=71$ y $RP=70$, respectivamente), obreros cualificados ($RP=69$) y trabajadores administrativos ($RP=57$). Al sugerir como expectativa hacia el Centro favorecer el espíritu de superación, sobresale la clase alta de servicio ($RP=87$) frente a trabajadores administrativos ($RP=49$), quedando el resto de grupos en valoraciones intermedias: clase subalterna de servicio ($RP=82$), obreros y pequeños propietarios y autónomos ($RP=77$ y $RP=76$, respectivamente), inactivos y obreros cualificados ($RP=69$ y $RP=67$, respectivamente) y técnicos supervisores ($RP=61$). Finalmente, al afirmar que la expectativa que se tiene hacia el Centro es que sus hijos obtengan una formación integral, predomina la clase alta de servicio ($RP=83$) frente a los trabajadores administrativos ($RP=60$), quedando el resto de grupos en valores medias: clase subalterna de servicio ($RP=78$), obreros y pequeños propietarios y autónomos ($RP=73$ y $RP=72$, respectivamente), técnicos supervisores e inactivos ($RP=64$) y obreros cualificados ($RP=63$).

Del análisis anteriormente efectuado se puede establecer que es el colectivo identificado como la clase alta de servicio el que aprecia mayormente expectativas hacia el Centro para que sus hijos logren una cultura general, se integren en la sociedad de manera activa y responsable de la misma, favorezca el espíritu de superación y desarrollen una formación integral. Sin embargo, es el colectivo perteneciente a la clase subalterna

de servicio el que prioriza como expectativa del Centro, el que éste favorezca conseguir un trabajo en el futuro para sus hijos. Mientras el grupo ocupado en tareas administrativas presenta menor grado de expectativas hacia el Centro.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

La prueba de U Mann-Whitney certifica que se registran diferencias estadísticamente significativas entre la religión de los participantes y sus expectativas hacia el Centro. Esta circunstancia se advierte en tres de los cinco ítems que conforman esta variable. En concreto, al referir como expectativa hacia el Centro que sus hijos puedan tener una cultura general ($U=45,000$, $W=51,000$, $Z=-2,520$, $p<.012$), destacando el colectivo de católicos ($RP=48$) frente al musulmán ($RP=17$). Al considerar como expectativa hacia el Centro el que sus hijos adquieran el espíritu de superación ($U=68,000$, $W=74,000$, $Z=-2,151$, $p<.032$) predominando el grupo católico ($RP=48$) frente al musulmán ($RP=24$). Finalmente, al defender que es el desarrollo de una formación integral, la expectativa más importante que el Centro puede procurar para sus hijos ($U=68,500$, $W=74,500$, $Z=-2,289$, $p<.022$) situándose en primer lugar, el grupo católico, de nuevo, ($RP=47$) frente al musulmán ($RP=24$).

Las restantes cuestiones planteadas son abordadas de forma descriptiva. Así al afirmar que la expectativa hacia el Centro se concreta en tener un trabajo en el futuro sus hijos, destaca el grupo musulmán ($RP=49$) frente al católico ($RP=47$). Finalmente, al mantener que lo importante es que el Centro procure sus hijos se integren en la sociedad, convirtiéndose en ciudadanos activos y responsables de la misma, se significa el grupo católico ($RP=52$) frente al musulmán ($RP=40$).

El anterior análisis confirma que el colectivo católico manifiesta que las expectativas que posee hacia el Centro para sus hijos se corresponden con la adquisición de una cultura general, la posibilidad de integración de éstos en la sociedad actuando de forma activa y responsable, el fomento del espíritu de superación y desarrollar una formación integral. Mientras que el colectivo musulmán destaca, al priorizar como expectativa del Centro que sus hijos logren un trabajo en el futuro.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo.

Las desemejanzas entre el sexo del hijo/a de los participantes y sus expectativas hacia el Centro educativo, una vez efectuada la prueba de U Mann-Whitney, se certifica que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. Es por lo que el análisis se orienta descriptivamente. De modo que al plantear como expectativa hacia el Centro que éste permita adquirir una cultura general para sus hijos, destaca al tratarse de hijas ($RP=89$) frente a los hijos ($RP=84$). Al mantener como expectativa lograr tener un trabajo en el futuro, predomina, nuevamente, cuando se trata de hijas ($RP=91$) frente a los hijos ($RP=81$). Al sugerir como expectativa que sus hijos puedan integrarse en la sociedad siendo ciudadanos activos y responsables con la misma, sobresale cuando se trata de hijos ($RP=100$) frente a las hijas ($RP=95$). Al admitir como expectativa que el Centro fomente el espíritu de superación de sus hijos, predomina cuando se trata de hijas ($RP=87$) frente a los hijos ($RP=86$). Finalmente, al mantener como expectativa el desarrollo de una

formación integral, se distingue cuando se trata de hijas ($RP=84$) frente a los hijos ($RP=82$).

Los datos revelan que las expectativas hacia el Centro en materia de adquisición de una cultura general, preparación para un futuro trabajo, favorecer el espíritu de superación y desarrollar una formación integral, son aspectos que destacan las familias con hijas. Mientras que se prioriza integrarse en la sociedad de forma activa y responsable como expectativa hacia el Centro cuando las familias tienen hijos.

8.3.8.2. A modo de conclusión

En la Tabla 203 quedan expuestas las fortalezas, las debilidades y su significación estadística encontradas tras proceder al análisis de la variable correspondiente a la valoración de las expectativas de las familias hacia el centro educativo:

Tabla 203. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 5	Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo
Fortalezas	Ambos cónyuges coinciden en defender que las expectativas que tienen del Centro educativo para sus hijos son adquirir una cultura general, integrarse en una sociedad de manera activa y responsable de la misma, fomentar el espíritu de superación y por último, conseguir una formación integral. El tutor/a destaca al plantear como expectativa hacia el Centro conseguir tener un trabajo para el futuro. El grupo de madres entre 31 y 40 años sobresale al considerar que las expectativas que posee del Centro son adquirir una cultura general, favorecer el espíritu de superación (esta última expectativa coincide con el grupo entre 41 y 50 años) y conseguir una formación integral para sus hijos. Además, el grupo más joven de hasta 30 años se significa por defender que la mayor expectativa que esperan del Centro es conseguir que sus hijos tengan un trabajo en el futuro. Finalmente, el grupo entre 51 y 60 años aspira a que el Centro contribuya para que sus hijos se integren en una sociedad siendo ciudadanos activos y responsables de la misma. El grupo de padres de edad más joven hasta 30 años destaca en todas las situaciones de expectativas presentadas, y en algunos casos esta significación es compartida por el grupo de más avanzada edad, de 61 años en adelante. El grupo de madres con FP sobresale al destacar como expectativas hacia el Centro que sus hijos consigan integrarse en la sociedad de

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 5	Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo
	forma activa y responsable, se favorezca el espíritu de superación y adquieran una cultura general (esta última opción también es compartida con el colectivo con estudios de Bachillerato). En esta línea, el colectivo con Bachillerato predomina cuando se destaca como expectativa hacia el Centro que sus hijos desarrollen una formación integral. Finalmente, el grupo sin estudios pone el acento de que el Centro debe contribuir fundamentalmente, a que sus hijos tengan un trabajo en el futuro. El colectivo de padres con FP muestra su respaldo al admitir que desean que el Centro contribuya a que sus hijos adquieran una cultura general y tengan un trabajo en el futuro. Para los tres ítems restantes, el colectivo con estudios de FP comparte con el grupo sin estudios al afirmar categóricamente que el Centro debe procurar que sus hijos se integren en la sociedad de forma activa y responsable, que permita avanzar en el espíritu de superación y que favorezca una formación integral. El colectivo de madres inactivas valora que el Centro debe procurar a sus hijos una cultura general y un trabajo en el futuro. Mientras que la clase subalterna de servicio estima que el Centro debe favorecer que sus hijos se integren en la sociedad de forma activa y responsable de la misma, además de desarrollar el espíritu de superación y de una formación integral. El colectivo de padres de la clase alta de servicio aprecia mayormente expectativas hacia el Centro para que sus hijos logren una cultura general, se integren en la sociedad de manera activa y responsable de la misma, favorezca el espíritu de superación y desarrollen una formación integral. Sin embargo, es el colectivo de la clase subalterna de servicio el que prioriza como expectativa del Centro, el que éste favorezca conseguir un trabajo en el futuro para sus hijos. El colectivo católico considera que el Centro de permitir para sus hijos la adquisición de una cultura general, la posibilidad de integración de éstos en la sociedad actuando de forma activa y responsable, el fomento del espíritu de superación y desarrollar una formación integral. Mientras que el colectivo musulmán prioriza como expectativa del Centro que sus hijos logren un trabajo en el futuro. Las expectativas hacia el Centro en materia de adquisición de una cultura general, preparación para un futuro trabajo, favorecer el espíritu de superación y desarrollar una formación integral, son aspectos que destacan las familias con hijas. Mientras que se prioriza

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 5	Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo
	integrarse en la sociedad de forma activa y responsable como expectativa hacia el Centro cuando las familias tienen hijos.
Debilidades	El tutor/a posee menos expectativas del Centro educativo para que sus hijos adquirieran una cultura general, integrarse en una sociedad de manera activa y responsable de la misma, fomentar el espíritu de superación y por último, conseguir una formación integral. Ambos cónyuges son más críticos como expectativa hacia el Centro conseguir tener un trabajo para el futuro. El grupo de madres de hasta 30 años se muestra más crítico con la mayor parte de las cuestiones planteadas. El grupo de padres con edades comprendidas entre 41 y 50 años se muestran menos receptivos a dichas responsabilidades. El grupo de madres que posee menos expectativas hacia el Centro son, de forma generalizada, el grupo de madres sin estudios. El grupo de padres con Primaria se muestra menos receptivo a generar expectativas sobre el Centro. El grupo de madres pertenecientes a los obreros muestran una actitud más crítica. El grupo de padres pertenecientes a los trabajadores administrativos se muestra más cauteloso con estas expectativas. El colectivo musulmán es más crítico de que el Centro deba permitir a sus hijos la adquisición de una cultura general, la posibilidad de integración de éstos en la sociedad actuando de forma activa y responsable, el fomento del espíritu de superación y desarrollar una formación integral. Mientras que el colectivo católico prioriza menos como expectativa del Centro que sus hijos logren un trabajo en el futuro.
Significación estadística	Deseo que el Centro contribuya a que mis hijos se integren en la sociedad siendo unos ciudadanos activos y responsables de la misma (nivel de estudios de la madre). Deseo que el Instituto contribuya a que mis hijos adquieran una cultura general (nivel de estudios del padre). Deseo que el Centro permita que sus hijos consigan integrarse en la sociedad de forma activa y responsable de la misma (ocupación laboral del padre). Deseo que el Centro garantice que sus hijos puedan tener una cultura general (religión).

Dimensión I	Compromiso educativo con la educación intercultural
Variable 5	Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo
	Deseo que el Centro permita que sus hijos adquieran el espíritu de superación (religión).

8.3.9. Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural

Tal como responde la denominación de la variable, la información ha sido recogida al profesorado.

8.3.9.1. Análisis de la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural

La valoración de los porcentajes correspondientes a los seis ítems que integran esta variable, nos indica que ampliamente, un 98%, manifiesta que la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática frente a un 2% que rechaza ($\bar{X}=3.37, \sigma=.774, ME=4$). En esta línea, encontramos que 97.8% concibe que la educación intercultural conlleva una reflexión profunda sobre la educación actual, siendo tan solo un 2.2% quien no está de acuerdo con este supuesto ($\bar{X}=3.22, \sigma=.735, ME=3$). Las cifras anteriores coinciden ante la cuestión de si la educación intercultural supone una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado, con un 97.8% que, defiende este extremo frente a un 2.2% que rechaza ($\bar{X}=3.42, \sigma=.723, ME=4$). Además, un elevado 93.3% considera que la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación, por lo que un 6.7% manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=2.96, \sigma=.903, ME=3$).

Al proponer cuestiones que identifican la educación intercultural con aspectos más negativos, evidenciamos que un 64.4% muestra su disconformidad al considerar que la educación intercultural supone una buena idea, pero sin aplicación práctica. No obstante, se registra un 35.6% que manifiesta su acuerdo con este planteamiento ($\bar{X}=1.60, \sigma=.889, ME=1$). Asimismo, al identificar la educación intercultural como una idea romántica sobre la interacción cultural, un 71.1% rechaza este ítem, aunque se evidencia que un 28.9% defiende esta idea ($\bar{X}=1.49, \sigma=.869, ME=1$).

Hipótesis 1. Se reconocen disparidades entre el género y la concepción de la educación intercultural.

Para constatar si esta hipótesis se verifica, la prueba de *U* de Mann-Whitney constata que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el género del profesorado y la concepción de la educación intercultural. Aunque un análisis descriptivo permite observar que son los hombres quienes otorgan unas mayores puntuaciones en los distintos ítems relacionados con una visión positiva de la educación intercultural frente a las mujeres. En concreto, ante la cuestión de si la educación

intercultural es una reflexión profunda acerca de la educación actual, se contempla una mayor puntuación en los hombres ($RP=23.28$) frente a las mujeres ($RP=22.78$). Ante la cuestión de si la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, destacan, de nuevo, los hombres ($RP=29.13$) frente a las mujeres ($RP=23.22$). En relación a considerar que la educación intercultural es una propuesta crítica en educación, acusan mayores valoraciones los hombres ($RP=26.68$) frente a las mujeres ($RP=20.31$). Y finalmente, al percibir que la educación intercultural exige una reflexión profunda al profesorado, los hombres de nuevo destacan ($RP=25.23$) frente a las mujeres ($RP=21.22$).

La excepción a esta situación descrita, que verifica una percepción positiva de la educación intercultural en el colectivo masculino, la observamos al plantear si la educación intercultural supone una buena idea, pero sin aplicación práctica, donde destacan los hombres ($RP=24.75$) frente a las mujeres ($RP=21.60$).

Finalmente, en la línea de constatar que las mujeres poseen una imagen más crítica acerca de la educación intercultural, de nuevo se evidencia cuando consideran mayormente que la educación intercultural es una idea romántica sobre la interacción cultural ($RP=23.33$) frente a una escasa diferencia de los hombres ($RP=22.55$).

Hipótesis 2. Se descubren contrastes entre la edad y la concepción de la educación intercultural.

La prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis advierte que las diferencias entre la edad y la concepción de la educación intercultural no son estadísticamente significativas en todas las cuestiones que integran la variable a excepción del ítem que defiende que la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual donde las diferencias entre la variable predictora (edad del profesorado) y la variable criterio (concepción de la educación intercultural) sí responde a diferencias estadísticamente significativas ($Chi\ cuadrado=9.701$, $gl=3$, $p<.20$) constatándose que el mayor respaldo a este planteamiento lo detenta el grupo entre 31 y 40 años ($RP=30.50$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=22.89$), hasta 30 años ($RP=17.50$) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=14.50$).

Si nos centramos en el análisis descriptivo para el resto de los ítems, se evidencia que en relación a las cuestiones que suponen una percepción positiva de la educación intercultural destacan los siguientes grupos atendiendo a los ítems: al plantear que la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=31.54$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=25$), entre 51 y 60 años ($RP=24.21$) y por último, hasta 30 años ($RP=16$). Ante la cuestión de considerar la educación intercultural como una necesidad práctica que exige la reflexión del profesorado, de nuevo, destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=28.38$), seguido con escasa diferencia los grupos entre 51 y 60 años ($RP=21.75$) y entre 41 y 50 años ($RP=21.50$), para finalizar con el grupo de hasta 30 años ($RP=13$).

Ante la cuestión de si la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación los valores de los grupos entre 31 y 40 años ($RP=23.42$ y entre 41 y 50 años ($RP=23.43$) alcanzan puntuaciones muy similares, seguido a escasa distancia del grupo entre 51 y 60 años ($RP=23$) y por último, hasta 30 años ($RP=15.5$).

Al referir a cuestiones que trasladan a la educación intercultural a una visión menos positiva destacan otros grupos. En concreto, al defender si la educación intercultural se identifica con una idea romántica de la interacción cultural destaca el grupo hasta 30 años ($RP=26$) encontrando los grupos restantes en valoraciones muy próximas, entre 41 y 50 años ($RP=23.39$), entre 51 y 60 años ($RP=22.38$) y entre 31 y 40 años ($RP=22.17$). Y finalmente, en relación a considerar la educación intercultural como una buena idea, pero son aplicación práctica el grupo que registra mayor respaldo a este supuesto es entre 41 y 50 años ($RP=24.89$), seguido entre 51 y 60 años ($RP=22.50$), entre 31 y 40 años ($RP=21.25$) y por último, hasta 30 años ($RP=15$).

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la situación administrativa y la concepción de la educación intercultural.

Para constatar esta hipótesis nos ayuda la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis que revela que no se contemplan contrastes estadísticamente significativos entre la situación administrativa y la concepción de la educación intercultural. En análisis descriptivo permite extraer las siguientes conclusiones:

1. La percepción más positiva hacia la educación intercultural se corresponde con el grupo de catedráticos y de funcionariado en prácticas. En concreto, destaca el grupo de catedráticos ($RP=27.25$) en la cuestión referida si la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual, seguido de los interinos ($RP=24.81$), del funcionariado de carrera ($RP=22.49$) y finalmente, del funcionariado en prácticas ($RP=17.50$). Así como, ante la cuestión de si la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación, cuyos mayores valores corresponden al grupo de catedráticos ($RP=30.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.59$), funcionariado en prácticas ($RP=22.50$) e interinos ($RP=18.69$). En relación, a la mayor valoración del grupo de funcionariado en prácticas ($RP=33.50$), lo encontramos respecto a considerar la educación intercultural como una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado, seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.12$), de catedráticos ($RP=18.25$) y finalmente, interinos ($RP=18.13$).
2. Las valoraciones coinciden en los grupos de catedráticos y de funcionariado en prácticas en relación a la cuestión de si la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática ($RP=38$, respectivamente), seguido del funcionariado de carrera ($RP=26.37$) e interinidad ($RP=20.39$).
3. La percepción menos positiva hacia la educación intercultural se registra en el grupo de funcionariado de carrera en los dos ítems propuestos. De tal forma que, ante la cuestión de si la educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica, la mayor puntuación, como hemos señalado, corresponde a este grupo ($RP=24.34$) frente al funcionariado en prácticas ($RP=15$), quedando los catedráticos ($RP=23.75$) e interinos ($RP=18.13$) en posiciones intermedias. Asimismo, ante la cuestión de si la educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural, de nuevo, el funcionariado de carrera manifiesta la postura más crítica ($RP=24.54$), seguido de interinidad ($RP=18.88$), y funcionariado en prácticas y cátedra con valoraciones iguales ($RP=16.50$).

Hipótesis 4. Existen diferencias entre los años de experiencia docente y la concepción de la educación intercultural.

No existen diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y la concepción de la educación intercultural como contempla la prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis. Sin embargo, a nivel descriptivo destacamos al grupo entre 6 y 11 años el que presenta las valoraciones mayores en relación a varias de las cuestiones que integran esta variable. En concreto, ante el ítem de si la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual ($RP=29.20$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=23.15$), entre 12 y 20 años ($RP=23.09$), entre 1 y 5 años ($RP=17.50$) y finalmente, más de 31 años ($RP=12.10$). Igualmente, arroja las mayores puntuaciones el grupo entre 6 y 11 años ante el ítem de si la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática ($RP=28.05$), entre 1 y 5 años ($RP=27$), entre 21 y 30 años ($RP=26.95$), más de 31 años ($RP=29.90$) y entre 12 y 20 años ($RP=22.71$). Situación similar se presenta ante la cuestión de si la educación intercultural supone una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado, donde vuelve a destacar el grupo entre 6 y 11 años ($RP=27.35$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=25.83$), entre 21 y 30 años y más de 31 años con valoraciones prácticamente iguales ($RP=20.26$ y $RP=20.25$ respectivamente) y entre 1 y 5 años ($RP=13$). Si bien, ante la cuestión de si la educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural, resulta ser el grupo entre 6 y 11 años el que respalda este extremo ($RP=25.20$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=23.75$), entre 21 y 30 años ($RP=23.47$), para concluir con los grupos entre 1 y 5 años y más de 31 años con valores coincidentes ($RP=16.50$).

En este nivel de visión positiva, ante la cuestión de si la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación experimenta la mayor puntuación el grupo entre 12 y 20 años ($RP=25.13$), seguido entre 21 y 30 años y más de 31 años ($RP=23.91$ y 23 , respectivamente), entre 6 y 11 años ($RP=21.80$) y finalmente, entre 1 y 5 años ($RP=8.50$).

Por último, una de las cuestiones con mayor carga crítica hacia la educación intercultural la encontramos en el grupo entre 21 y 30 años, nos referimos al ítem referido a si la educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica ($RP=25.29$) frente al grupo entre 1 y 5 años ($RP=15$), quedando los grupos entre 6 y 11 años y entre 12 y 20 años en valoraciones similares ($RP=22.50$ y $RP=23.41$ respectivamente) y el grupo más de 31 años ($RP=18.50$) con puntuaciones intermedias.

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la concepción de la educación intercultural.

La prueba de U de Mann-Whitney evidencia que las diferencias entre la formación académica y la concepción de la educación intercultural se deben al azar, por lo que no se registran diferencias estadísticamente significativas. No obstante, a nivel descriptivo, el profesorado con formación en máster apuesta por defender mayormente las siguientes cuestiones frente a los licenciados: ante el ítem de si la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual, (máster, $RP=23.13$ frente a licenciatura, $RP=22.97$). En relación a si la educación intercultural supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática (máster, $RP=32.50$ frente a licenciatura, $RP=24.79$). Ante el ítem de si la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación (máster, $RP=23.07$ frente a licenciatura, $RP=22.99$).

Sin embargo, destaca el profesorado con formación en licenciatura en el ítem referido a si la educación intercultural supone una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado ($RP=23.54$) frente a máster ($RP=20.50$).

Curiosamente, en relación a las cuestiones más críticas con la educación intercultural destaca el profesorado con formación en máster. A saber, para la pregunta referida a si la educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica sobresalen los docentes con formación en máster ($RP=24.69$) frente a los licenciados ($RP=22.64$). Al igual que ante la cuestión de si la educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural, la mayor valoración corresponde a los que tienen un máster ($RP=25.43$) frente a los licenciados ($RP=22.55$).

8.3.9.2. A modo de conclusión

Una vez efectuado el análisis de la variable de identificación de la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural, se ha elaborado la Tabla 204 que concreta las fortalezas, las debilidades y la significación estadística correspondiente.

Tabla 204. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 2	Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural
Fortalezas	Los profesores defienden que la educación intercultural es una reflexión profunda acerca de la educación actual, supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, es una propuesta crítica en educación, y finalmente, exige una reflexión profunda al profesorado. El grupo entre 31 y 40 años advierte que la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual, supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, una necesidad práctica que exige la reflexión del profesorado y, además, es una propuesta crítica en educación los valores. Los catedráticos valoran que la educación intercultural significa una reflexión profunda sobre la educación actual, supone una propuesta crítica en educación, y es un compromiso en la construcción de una sociedad democrática. El funcionariado en prácticas considera la educación intercultural como una necesidad práctica que exige una

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 2	Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural
	reflexión del profesorado y supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia docente admite que la educación intercultural significa una reflexión profunda sobre la educación actual, supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado. El grupo entre 12 y 20 años apoya que la educación intercultural supone una propuesta crítica en educación. El profesorado con formación en máster apuesta porque la educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual y supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática. Los licenciados afirman que la educación intercultural representa una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado.
Debilidades	Los profesores admiten que la educación intercultural supone una buena idea, pero sin aplicación práctica. Las profesoras aceptan que la educación intercultural es una idea romántica sobre la interacción cultural. El grupo hasta 30 años afirma que educación intercultural se identifica con una idea romántica de la interacción cultural. El grupo entre 41 y 50 años defiende que es una buena idea, pero son aplicación práctica. El funcionariado de carrera apoya que la educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica, y una idea romántica sobre la interacción cultural. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia docente advierte que la educación intercultural supone una idea romántica sobre la interacción cultural. Y el grupo entre 21 y 30 años resalta que la educación intercultural representa una buena idea sin aplicación práctica. Los docentes con formación en máster mantienen que la educación intercultural supone una buena idea sin aplicación práctica y significa una idea romántica sobre la interacción cultural.
Significación estadística	La educación intercultural supone una reflexión profunda sobre la educación actual (edad).

8.3.10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo

Igualmente, como sucediera en la variable anterior, el profesorado es protagonista al ser él quien aporta información para desarrollar la presente variable.

8.3.10.1. Análisis de la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo según el profesorado

La totalidad del profesorado (100%) defiende que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro ($\bar{X}=3.34, \sigma=700, ME=3$). De forma similar, manifiestan (98%) que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento ($\bar{X}=3.72, \sigma=607, ME=4$). También respaldan mayoritariamente al plantear si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área frente a un 6.7% que rechaza ($\bar{X}=2.96, \sigma=.928, ME=3$).

Resulta significativo que un 45.7% defiende que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales, aunque un 54.3% manifiesta su disconformidad con este extremo ($\bar{X}=1.74, \sigma=929, ME=1$). Finalmente, un 38.6% estima que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a, un 38.6% frente a un 61.4% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=1.50, \sigma=731, ME=1$).

Hipótesis 1. Se manifiestan contrastes entre el género y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

Al plantear esta hipótesis la prueba de *U* de Mann-Whitney verifica que existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y la idoneidad para abordar la educación intercultural, en la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales ($U=178.500, W=529.500, Z=-1992, p<.046$), donde las mujeres obtienen mayor puntuación ($RP=26$) frente a los hombres ($RP=20$). Sin embargo, para el resto de ítems que integran esta variable se constata que las diferencias de los datos obtenidos son, debidos al azar. En este sentido, el análisis descriptivo del resto de cuestiones evidencia que, en todos los casos, de nuevo, son las mujeres las que obtienen valoraciones más elevadas. En concreto, ante la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro, las mujeres ($RP=26$) frente a los hombres ($RP=21$). En relación a si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área, las mujeres ($RP=25$) frente a los hombres ($RP=20$). Asimismo, al plantear si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento, las mujeres puntúan más alto ($RP=27$) frente a los hombres ($RP=23$). Finalmente, resulta revelador y contrario que ante la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a, sean las mujeres quienes respaldan en mayor grado ($RP=25$) frente a los hombres ($RP=19$).

Hipótesis 2. Se muestran desigualdades entre la edad y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

La prueba de contraste de hipótesis de Kruskal-Wallis revela que en dos cuestiones que integran la variable se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y la idoneidad para abordar la educación intercultural. En concreto, ante la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área ($Chi\ cuadrado=8.107$, $gl=3$, $p<0.44$), donde el grupo entre 31 y 40 años ocupa el primer lugar en valoración ($RP=31.54$), seguido de hasta 30 años ($RP=23.50$), entre 41 y 50 años ($RP=20.35$) y entre 51 y 60 años ($RP=17.69$).

Igualmente, sucede al plantear la pregunta de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a ($Chi\ cuadrado=14.796$, $gl=3$, $p<0.02$) donde destaca entre 51 y 60 años ($RP=32.29$), seguido entre 31 y 40 años ($RP=27.83$), hasta 30 años ($RP=24$) y entre 41 y 50 años ($RP=16.61$) donde estas diferencias expuestas resultan estadísticamente significativas.

Para el resto de las cuestiones que conforman esta variable, no se registran diferencias estadísticamente significativas, aunque una valoración descriptiva encontramos que es el grupo hasta 30 años el que destaca en puntuaciones más elevadas en las cuestiones referidas a:

- Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales, con un rango promedio de 29.25, seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=26.94$), entre 31 y 40 años ($RP=23.33$) y finalmente, entre 41 y 50 años ($RP=21.74$).
- Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento con una puntuación superior el grupo de hasta 30 años ($RP=31$), seguido de entre 31 y 40 años ($RP=29$), quedando el resto de grupos (entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años) con valoraciones muy similares ($RP=24.04$ y $RP=24$, respectivamente).

Para concluir, planteado si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro, el mayor grado de puntuación corresponde al grupo entre 31 y 40 años ($RP=25.21$), entre 41 y 50 años ($RP=24.72$), ente 51 y 60 años ($RP=21.70$) y finalmente, hasta 30 años ($RP=20$).

Hipótesis 3. Se constatan desigualdades entre la situación administrativa y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

Las diferencias en las valoraciones obtenidas entre la situación administrativa y la idoneidad para abordar la educación intercultural, una vez que se ha implementado la prueba de Kruskal-Wallis denota que se deben al azar y, por tanto, no se atienen a diferencias estadísticamente significativas. Por lo cual el análisis que presentamos a continuación, es de carácter descriptivo. De tal forma, que es el funcionariado en prácticas el que se muestra más crítico con el desarrollo de la educación intercultural, como bien se atestigua en diferentes cuestiones, tales como:

1. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales ($RP=40$) frente al resto de grupos con

valores más bajos, cátedra ($RP=26.50$), Interinidad ($RP=24.50$) y Funcionariado de carrera ($RP=22.63$).

2. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a ($RP=34$), seguido de interinidad ($RP=29.43$), funcionariado de carrera ($RP=21.24$) y cátedra ($RP=14$).

En el caso de manifestar una percepción más positiva hacia la educación intercultural, destaca el grupo de catedráticos en dos cuestiones concretas. Referidas a:

1. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro ($RP=36.50$), seguido de interinidad ($RP=27.25$), funcionariado de carrera ($RP=22.81$) y funcionariado en prácticas ($RP=16$).
2. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento ($RP=31$), interinidad ($RP=28.33$), funcionariado de carrera ($RP=24.39$). Resultando sorprendente que es el funcionariado en prácticas quien otorga junto con los catedráticos las mayores valoraciones, lo que se interpreta como una falta de coherencia en las respuestas.

Finalmente, se significa el profesorado interino ($RP=31.36$) ante la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área, seguido del resto de grupos con valoraciones similares, funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=22.50$, respectivamente) y funcionariado de carrera ($RP=21.37$).

Hipótesis 4. Existen desemejanzas entre los años de experiencia docente y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

Esta hipótesis se ha contrastado con la prueba de Kruskal-Wallis que revela que se registran diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y la idoneidad para abordar la educación intercultural en una de las cuestiones que integran la variable criterio. Nos referimos al proponer si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área (*Chi cuadrado*=10.390, *gl*=3, $p<.034$), donde el mayor respaldo a esta propuesta la encontramos en los docentes entre 6 y 11 años de experiencia ($RP=31.80$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=26.29$) quedando el resto de grupos con valoraciones similares, entre 21 y 30 años, más de 31 y entre 1 y 5 años ($RP=17.78$, $RP=17.10$ y $RP=15.75$).

Para el resto de cuestiones no se constatan diferencias estadísticamente significativas por lo que sometemos los datos a una interpretación descriptiva. El grupo más crítico con la forma de abordar la educación intercultural lo encontramos en el profesorado con mayor experiencia docente, más de 31 años en dos cuestiones puntuales:

1. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales ($RP=27.30$), seguido de entre 12 y 20 años ($RP=26.04$), entre 6 y 11 años ($RP=25.15$), entre 21 y 30 años ($RP=20.85$) y entre 1 y 5 años ($RP=13$).
2. Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a ($RP=29$) seguido a escasa distancia del grupo entre 6 y 11 años ($RP=28.60$), entre 1 y 5 años ($RP=24$) y finalmente, entre 12 y 20 años y entre 21 y 30 años ($RP=19.76$ y $RP=19$, respectivamente).

No obstante, este mismo grupo de más de 31 años destaca ($RP=28.30$) al afirmar que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro, seguido de la mayor parte de los grupos representados, con escasas diferencias en las valoraciones: entre 6 y 11 años ($RP=25$), entre 21 y 30 años ($RP=24.18$), entre 12 y 20 años ($RP=23.54$) y finalmente, mostrándose el grupo entre 1 y 5 años ($RP=9.75$) el más crítico con este planteamiento.

Además, el grupo entre 6 y 11 años experimenta la mayor puntuación ($RP=31$) al considerar que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento, seguido de los grupos con puntuaciones similares: entre 12 y 20 años ($RP=25.08$), entre 21 y 30 años ($RP=24.70$), más de 31 años ($RP=21.40$) quedando el grupo entre 1 y 5 años con valoraciones más bajas ($RP=19$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la idoneidad para abordar la educación intercultural.

Las disparidades que se evidencian entre la formación académica y la idoneidad para abordar la educación intercultural, tras la realización de la prueba de U de Mann-Whitney, se deben a diferencias estadísticamente significativas en relación a la cuestión de si se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a ($U=70.000$, $W=98.000$, $Z=-2.215$, $p<0.27$) siendo el grupo de profesorado con formación en licenciatura quien otorga mayor puntuación ($RP=24.11$) frente a los docentes con formación en máster ($RP=14$). En esta línea, pero sin significación estadística destacan los licenciados al considerar que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales ($RP=24.08$) frente a los que tienen un máster ($RP=20.75$). No obstante, este mismo grupo de licenciados contemplan la posibilidad de que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área ($RP=23.78$) frente a los que tienen un máster ($RP=19.38$).

Por otra parte, los que tienen un máster registran posiciones más favorables a la educación intercultural como se aprecia en las siguientes cuestiones: se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro ($RP=24.69$) frente a licenciados ($RP=23.86$) y se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento ($RP=28$) frente a licenciados ($RP=25.02$).

8.3.10.2. A modo de conclusión

Para facilitar la comprensión del análisis anteriormente realizado, se ha elaborado Tabla 205 donde quedan indicadas las fortalezas, las debilidades y su significación estadística referente a la variable que responde bajo la denominación de conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural.

Tabla 205. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 3	Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo
Fortalezas	Las profesoras afirman que la interculturalidad en los centros educativos se puede abordar desde el Proyecto Educativo de Centro, cada profesor/a desde su área, de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. El grupo entre 31 y 40 años mantiene que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área y desde el Proyecto Educativo de Centro. El grupo hasta 30 años defiende que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. Los catedráticos manifiestan que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro y de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. El profesorado interino respalda que se puede abordar cada profesor/a desde su área. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia apoya que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área y de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. El colectivo con más de 31 años defiende que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro. El colectivo con formación en máster aprecia que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos desde el Proyecto Educativo de Centro.
Debilidades	Las profesoras sostienen que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales y además, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a. El grupo entre 51 y 60 años afirma que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a. El grupo hasta 30 años defiende poder abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión I	Sistema educativo
Variable 3	Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo
	El funcionariado en prácticas sostiene que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales y, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a. El grupo con más de 31 años de experiencia docente afirma que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales y, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a. Los licenciados consideran que se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a, así como con actividades interculturales puntuales.
Significación estadística	Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos suficientemente con actividades interculturales puntuales (género). Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área (edad). Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a (edad). Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos cada profesor/a desde su área (experiencia docente). Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos, fundamentalmente, desde el área de CCSS, G^a e H^a (formación académica).

8.3.11. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural

Se trata de una variable que ha exigido el concurso del profesorado para llevarse a efecto.

8.3.11.1. Análisis del nivel de implementación del currículo intercultural según el profesorado

Esta variable queda conformada por ocho ítems que pretenden conocer el nivel de implicación del profesorado en el desarrollo del currículo intercultural. De forma contundente (89.4%) reconoce que en su práctica profesional contempla el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad frente a un 10.6% que rechaza ($\bar{X}=2.62$, $\sigma=.992$, $ME=2$). Igualmente, un 80.4% observa que suele coordinarse con el equipo docente para atender a la diversidad cultural frente a un 19.6% que rechaza ($\bar{X}=2.46$, $\sigma=1$, $ME=2$). En la misma línea, un 72.3% defiende que en su práctica

profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales mientras que un 27.7% reconoce que no figuran dicho tipo de actividades ($\bar{X}=2.06$, $\sigma=.845$, $ME=2$). Igualmente, un 78.7% manifiesta realizar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje frente a un 21.3% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.45$, $\sigma=1$, $ME=2$). Y un 74.5% precisa que en su práctica profesional, introduce, objetivos comprometidos con la diversidad cultural, un 74.5% mientras que un 25.5% manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.28$, $\sigma=.949$, $ME=2$). Además, un 65.2% aprecia que en su práctica profesional promueve contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, un 65.2% aunque un 34.8% rechaza esta práctica ($\bar{X}=2.13$, $\sigma=1$, $ME=2$). Las cifras descienden a un 52.2% cuando se les plantea si en su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar, mientras que un 47.8% reconoce su negativa en este extremo ($\bar{X}=2.07$, $\sigma=1.1$, $ME=2$). Finalmente, un 51.1% manifiesta su conformidad al reconocer que en su práctica profesional introduce, modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje, un 51.1% frente a un 48.9% que rechaza ($\bar{X}=1.71$, $\sigma=.869$, $ME=2$).

Hipótesis 1. Se reflejan desemejanzas entre el género y el grado de implementación del currículo intercultural.

Para determinar esta hipótesis se ha procedido a efectuar la prueba no paramétrica de *U* de Mann-Whitney precisando que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el género y el grado de implementación del currículo intercultural. Esta situación ocasiona realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos, que detallamos a continuación:

1. Destacan las mujeres en tres de las cuestiones planteadas, en reconocer que en la práctica profesional se suelen coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural ($RP=24.19$) frente a los hombres ($RP=22.60$). En defender que en su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar ($RP=24.19$) frente a los hombres ($RP=22.71$). Finalmente, en destacar que en su práctica profesional promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro ($RP=25.52$) frente a los hombres ($RP=20.88$).
2. Predominan los hombres en los siguientes ítems: en reconocer que en su práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales ($RP=25.57$) frente a las mujeres ($RP=22.73$). En resaltar que en su práctica profesional realizan actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje ($RP=24.48$) frente a las mujeres ($RP=23.62$). En contemplar que, en su práctica profesional, desarrolla la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad ($RP=26.48$) frente a las mujeres ($RP=22$). Igualmente, se distinguen al reconocer que en su práctica profesional contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural ($RP=24.90$) frente a las mujeres ($RP=23.27$).
3. Se aprecia una coincidencia en el sexo en destacar que en su práctica profesional introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje ($RP=23$, en ambos casos).

Hipótesis 2. Se plasman diferencias entre la edad y el grado de implementación del currículo intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis revela que se registran diferencias estadísticamente significativas entre la edad del profesorado y el grado de implementación del currículo intercultural en dos de las cuestiones planteadas. Nos referimos al reconocer que en su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar (*Chi cuadrado*=7.709, *gl*=3, *p*<.052) donde sobresalen el grupo de hasta 30 años (*RP*=38.50), seguido entre 31 y 40 años (*RP*=28.79), entre 51 y 60 años (*RP*=24.06) y entre 41 y 50 años (*RP*=19.22). Igualmente, resultan estadísticamente significativas las diferencias registradas en los grupos en relación a si en su práctica profesional contemplan el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad (*Chi cuadrado*=8.941, *gl*=3, *p*<.030), destacando el grupo de hasta 30 años (*RP*=36.75), seguido entre 31 y 40 años (*RP*=29.17), entre 51 y 60 años (*RP*=28.05) y entre 41 y 50 años (*RP*=18.43).

Para el resto de las preguntas se realiza un análisis de carácter descriptivo, que permite obtener las siguientes conclusiones:

1. No se aprecian diferencias elevadas en las valoraciones de los grupos representados al constatar si el profesorado en su práctica profesional se suele coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural: entre 51 y 60 años (*RP*=24.13), seguido de hasta 30 años (*RP*=23.75), entre 31 y 40 años (*RP*=23.79) y entre 41 y 50 años (*RP*=23.13).
2. Predominan los grupos entre 51 y 60 años y entre 31 y 40 años al resaltar que en su práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales (*RP*=26.72 y *RP*=26.04, respectivamente), seguido de hasta 30 años (*RP*=23.50) y entre 41 y 50 años (*RP*=22).
3. Destaca el grupo entre 31 y 40 años, al resaltar que en su práctica profesional realiza actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje (*RP*=27.75), seguido de entre 51 y 60 años (*RP*=25.39), entre 41 y 50 años (*RP*=22.06) y hasta 30 años (*RP*=18.50).
4. Sobresale el grupo hasta 30 años al defender que en su práctica profesional promueve contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro (*RP*=35.50), seguido de entre 51 y 60 años (*RP*=28.75), entre 31 y 40 años (*RP*=25.33) y entre 41 y 50 años (*RP*=19.83).
5. Arrojan las mayores puntuaciones los grupos hasta 30 años y entre 31 y 40 años en relación a apreciar que en su práctica profesional contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural (*RP*=27.25, respectivamente), seguido de entre 51 y 60 años (*RP*=26.11) y entre 41 y 50 años (*RP*=21.31).
6. Se distinguen los grupos de mayor edad, entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años, al observar que en su práctica profesional introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje (*RP*=23.69 y *RP*=23.24 en ambos casos), seguido de entre 31 y 40 años (*RP*=22.38) y hasta 30 años (*RP*=21.25).

Hipótesis 3. Se evidencian disparidades entre la situación administrativa y el grado de implementación del currículo intercultural.

Al observar la prueba de Kruskal-Wallis, se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y el grado de implementación del currículo intercultural. Si bien, los datos obtenidos permiten realizar un análisis de tipo descriptivo, que detallamos a continuación:

1. El profesorado en prácticas sobresale en relación a varios ítems. En concreto, al distinguir que en su práctica profesional se suelen coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural ($RP=31.50$), seguido del grupo de catedráticos ($RP=24.25$), funcionariado de carrera ($RP=23.53$) e interinidad ($RP=22.19$). Al considerar que en su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar ($RP=34$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.66$), del grupo de catedráticos ($RP=22.75$) e interinidad ($RP=21.69$). Igualmente, sobresalen al plantear si el profesorado durante su práctica docente promueve contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro ($RP=35.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.64$), del grupo de interinos ($RP=23.31$) y de catedráticos ($RP=15.75$). Además, al plantear si contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural ($RP=35$), seguido del profesorado catedrático ($RP=27.25$), del funcionariado de carrera ($RP=24.07$) y de interinos ($RP=21.78$). Finalmente, es este profesorado en prácticas el que también sobresale con respecto a introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje ($RP=31$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.61$), de interinidad ($RP=16.38$) y del grupo de catedráticos ($RP=11.50$).
2. Los funcionarios de carrera predominan ante la cuestión de si realizan actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje ($RP=25.35$), seguido de interinidad ($RP=20$) mientras que el grupo de catedráticos y funcionariado en prácticas consiguen valoraciones iguales ($RP=18.50$).
3. El grupo de catedráticos acusa las mayores puntuaciones al revelar que en su práctica profesional contempla el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad ($RP=30.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.43$), de interinidad ($RP=22.44$) y, finalmente, del funcionariado en prácticas ($RP=14$).
4. No se aprecian contrastes significativos entre los distintos representados al considerar que recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales, funcionariado de carrera ($RP=24.19$), funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=23.50$, respectivamente) e interinidad ($RP=23.31$).

Hipótesis 4. Se reflejan desemejanzas entre los años de experiencia docente y el grado de implementación del currículo intercultural.

Podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y el grado de implementación del currículo intercultural tras la comprobación de la prueba de Kruskal-Wallis. A título descriptivo, los datos permiten considerar las siguientes conclusiones:

1. En todos los ítems, salvo en dos, destaca el grupo con experiencia menor, entre 1 y 5 años. En concreto, a coordinarse con el equipo docente para atender a la diversidad cultural ($RP=29.50$), seguido del grupo entre 12 y 20 años ($RP=25.50$), entre 6 y 11 años ($RP=22.50$), entre 21 y 30 años ($RP=22.35$) y más de 31 años

- ($RP=21.25$); a tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar ($RP=34.25$), seguido entre 6 y 11 años ($RP=29.95$), entre 12 y 20 años ($RP=24.35$), más de 31 años ($RP=23.30$) y entre 21 y 30 años ($RP=17.50$); al efectuar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje ($RP=25.25$), a escasa distancia entre 21 y 30 años ($RP=25$), entre 6 y 11 años ($RP=24.50$), entre 12 y 20 años ($RP=23.79$) y más de 31 años ($RP=18.63$); el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad ($RP=36.75$), entre 6 y 11 ($RP=30.55$), más de 31 años ($RP=23.90$), entre 21 y 30 años ($RP=21.71$), entre 12 y 20 años ($RP=20.04$); promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro ($PR=29.25$), entre 6 y 11 ($RP=27.25$), entre 12 y 20 años ($RP=23.35$), más de 31 años ($RP=26.12$) y entre 21 y 30 años ($RP=17.29$); introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje ($RP=31$), entre 12 y 20 años ($RP=23.71$), entre 21 y 30 años ($RP=23.35$), más de 31 ($RP=21.25$) y entre 6 y 11 años ($RP=20.65$).
2. Destaca el grupo entre 12 y 20 años en el resto de cuestiones, al afirmar que en su práctica docente se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales ($RP=27.65$), entre 6 y 11 años ($RP=26.60$), más de 31 años ($RP=23.40$), entre 21 y 30 años ($RP=20.88$) y entre 1 y 5 años ($RP=15.25$). Igualmente, este grupo de edad comprendida entre 12 y 20 años predomina al referir que contempla objetivos comprometidos con la diversidad cultural ($RP=27.85$), seguido a escasa distancia entre 1 y 5 años ($RP=27.25$), entre 6 y 11 años ($RP=25.70$), entre 21 y 30 años ($RP=20.78$) y más de 31 años ($RP=20.13$).

Hipótesis 5. Se plasman diferencias entre la formación académica y el grado de implementación del currículo intercultural.

La prueba de U de Mann-Whitney verifica que se registran diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y el grado de implementación del currículo intercultural en dos de los ítems que conforman la variable criterio. Nos referimos a contemplar el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad ($U=73.500$, $W=893.500$, $Z=-2.088$, $p<.037$) donde se aprecia que el grupo con mayor puntuación se corresponde con el profesorado con formación en máster ($RP=33.50$) frente a los licenciados ($RP=22.34$). Igualmente, encontramos que las diferencias son estadísticamente significativas al plantear si los docentes introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje ($U=65.500$, $W=845.500$, $Z=-1.889$, $p<.059$) donde destaca el grupo el grupo, de nuevo, de los que tienen un máster ($RP=31.58$) frente a los licenciados ($RP=21.68$).

El análisis descriptivo del resto de cuestiones revela que, en todos los casos, excepto en uno, destaca el grupo del profesorado con formación en máster. En concreto, en la coordinación con el equipo docente para atender a la diversidad cultural ($RP=26.71$) frente a los licenciados ($RP=22.92$); la incorporación de actividades específicas interculturales en la programación ($RP=25.44$) frente a los licenciados ($RP=23.71$); tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar ($RP=25$) frente a los licenciados ($RP=23.18$); en realizar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje ($RP=23.93$) frente a los licenciados ($RP=24.01$); y finalmente, en contemplar objetivos comprometidos con la diversidad cultural

($RP=32.07$) frente a los licenciados ($RP=22.59$). La excepcionalidad a esta situación descrita se observa en la cuestión acerca de promover contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro cuyas puntuaciones máximas se alcanzan en el grupo de los licenciados ($RP=24.06$) frente a los que tienen un máster ($RP=22.34$).

8.3.11.2. A modo de conclusión

La Tabla 206 se ha realizado con la finalidad de mostrar de forma resumida las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable caracterizada por la constatación del nivel de implementación del currículo intercultural.

Tabla 206. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 5	Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural
Fortalezas	Las profesoras destacan en reconocer que, su práctica profesional se suelen, coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar y promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro. Los profesores estiman que en su práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales, realizan actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, desarrollan la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad y contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural. Los docentes de hasta 30 años en su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar y contemplan el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad, promueve contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural. Los docentes entre 51 y 60 años y entre 31 y 40 años admiten que en su práctica profesional se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales. El profesorado entre 31 y 40 años defiende que en su práctica profesional realiza actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 5	Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural
	Los docentes entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años apoyan que en su práctica profesional introduzco modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado en prácticas mantiene que en su práctica profesional se suelen coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, las diferencias culturales a la hora de evaluar, promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural incluso está dispuesto a introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los funcionarios de carrera verifican que realizan actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje. El grupo de catedráticos afirma que en su práctica profesional contempla el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad. El colectivo con una experiencia docente entre 1 y 5 años afirma coordinarse con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar, efectuar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad, promueve contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El grupo con una experiencia docente entre 12 y 20 años afirma que en su práctica docente se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales. El colectivo con formación en máster contempla el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad, introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se coordinan con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, la incorporación de actividades específicas

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 5	Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural
	interculturales en la programación, realizar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, contemplar objetivos comprometidos con la diversidad cultural. El colectivo de licenciados afirma promover contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro.
Debilidades	El profesorado entre 41 y 50 años ofrece mayor resistencia dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural, se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales, se suele coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural. El profesorado de hasta 30 años advierte que en su práctica profesional no contempla modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El colectivo de interinos desvela que en su práctica profesional es más reticente a coordinarse con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar, promueve menos contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro junto con los catedráticos y contemplan menos objetivos comprometidos con la diversidad cultural. Finalmente, son más reticentes a introducir modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje, igual que los catedráticos. El funcionariado en prácticas realiza menos actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, ni contempla el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad. El colectivo de más de 31 años de experiencia docente no aprecia tener en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar, efectuar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad, promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro, contempla objetivos comprometidos con la diversidad cultural.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 5	Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural
	El colectivo de licenciados tiene mayores reticencias al desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad, introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se coordinan con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, la incorporación de actividades específicas interculturales en la programación, realizar actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, contemplar objetivos comprometidos con la diversidad cultural.
Significación estadística	En su práctica profesional tienen en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar (edad). En su práctica profesional contemplan el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad (edad). Contemplar el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad (formación académica). Introducen modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje (formación académica).

8.3.12. Identificar el estilo de enseñanza

La fuente de información utilizada para desarrollar esta variable ha sido el profesorado.

8.3.12.1. Análisis del estilo de enseñanza según el profesorado

Esta variable está compuesta por trece ítems, que podemos agrupar entorno a tres temáticas diferentes: a) la tipología de actividades que el profesorado realiza con mayor frecuencia; b) las estrategias metodológicas aplicadas para el desarrollo de los contenidos y c) los requisitos para conseguir una clase ideal.

Atendiendo a los tipos de actividades destacamos que un 97.8% manifiesta que, normalmente, las actividades que desarrolla en sus clases fomentan actividades de indagación y demostraciones frente a un 2.2% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.96, \sigma=.842, ME=3$). En este sentido, encontramos un elevado 91.3% que manifiesta que normalmente, las actividades que desarrolla en sus clases se organizan siguiendo una estructura lineal de contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y

aumentan la motivación frente a un 8.9% que rechaza ($\bar{X}=2.91$, $\sigma =.925$, $ME=3$). Las mismas cifras las observamos en relación a que normalmente, las actividades que desarrolla en sus clases favorecen los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones ($\bar{X}=2.61$, $\sigma =.856$, $ME=3$). Además, un 75.6% muestra su conformidad a considerar, que normalmente, las actividades que desarrolla en sus clases se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual, un 75.6% frente a un 24.4% que rechaza este extremo ($\bar{X}=2.31$, $\sigma =.949$, $ME=2$).

En relación a las preguntas que obedecen a la metodología implementada observamos un 98% contempla que para desarrollar los contenidos utiliza una metodología basada en el aprendizaje significativo. Partiendo de las ideas previas, destaca la funcionalidad de los aprendizajes y contrasta información con la que ya poseen, mientras que un 2% rechaza esta metodología ($\bar{X}=3.20$, $\sigma =.763$, $ME=3$). Asimismo, un elevado 91.3% apoya que para desarrollar los contenidos utiliza una metodología por indagación. En la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo frente a un 8.7% que rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.83$, $\sigma =.973$, $ME=3$). Las cifras descienden (77.8%) al plantear si para la consecución de los contenidos se utiliza una metodología instruccional que proporcione el contenido bien acabado desde la consideración de poseer una buena capacidad de síntesis y de exposición oral mientras que un 22.2% muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.36$, $\sigma =1.048$, $ME=2$). Finalmente, un 70.5% asume que para desarrollar los contenidos no utiliza una metodología, estando interesado en encontrar la mejor forma para hacer entender a mis alumnos lo que explico frente a un 29.5% que rechaza esta falta de planificación metodológica ($\bar{X}=2.07$, $\sigma =.925$, $ME=2$).

Para concluir, los ítems que se identifican con una clase ideal nos muestran las siguientes valoraciones: para un 95.7% en su clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente frente a un 4.3% que rechaza ($\bar{X}=3$, $\sigma =.816$, $ME=3$). Para un 89.1% en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados, un 89.1% mientras que un 10.9% no está conforme ($\bar{X}=2.85$, $\sigma =.918$, $ME=3$). Para un 56.8% en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que necesita, un 56.8% frente a un 43.2% que rechaza ($\bar{X}=1.95$, $\sigma =1.01$, $ME=2$). Para un 48.9% en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento mientras que un 51.1% que disiente de esta práctica ($\bar{X}=1.67$, $\sigma =.769$, $ME=1$). Finalmente, un 31.1% identifica su clase ideal con la existencia de alumnado de Bachillerato frente a un 68.9% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=1.49$, $\sigma =.869$, $ME=1$).

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre género y el estilo de enseñanza.

Esta hipótesis ha quedado contrastada tras la verificación de la prueba de *U* de Mann-Whitney que sostiene que no se muestran diferencias estadísticamente significativas entre las diferencias de género y el estilo de enseñanza. Por lo que sometemos los datos a un nivel descriptivo, concluyendo que:

1. Destacan las mujeres en las cuestiones referidas a desarrollar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones ($RP=24.74$) frente a los hombres ($RP=22.02$); a la aplicación de actividades que fomenten actividades de indagación y demostraciones ($RP=24.90$) frente a los hombres

($RP=21.68$); utilizar una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo ($RP=24.96$) frente a los hombres ($RP=21.91$); desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo. Partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y se contrasta información con la que ya poseen ($RP=26.24$) frente a los hombres ($RP=23.48$); en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados ($RP=26.52$) frente a los hombres ($RP=19.90$); en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados ($RP=26.66$) frente a los hombres ($RP=19.74$) y finalmente, destacan que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento ($RP=23.08$) frente a los hombres ($RP=22.90$).

2. Existe un predominio de los hombres en relación a considerar que desarrollan actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual ($RP=24.82$) frente a las mujeres ($RP=21.26$); las actividades se organizan siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación ($RP=24.45$) frente a las mujeres ($RP=21.84$); utilización de una metodología instruccional que proporcione el contenido bien acabado y, además, consideran tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral ($RP=24.83$) frente a las mujeres ($RP=21.40$); no implementar ninguna metodología para el desarrollo de los contenidos porque le interesa encontrar la mejor forma para hacer entender a su alumnado lo que se explica ($RP=23.95$) frente a las mujeres ($RP=21.29$); considerar que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato ($RP=23.68$) frente a las mujeres ($RP=22.46$).

3. Finalmente, se reflejan escasas diferencias entre mujeres y hombres al considerar que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que necesitan, representando los hombres una puntuación ligeramente superior ($RP=22.65$) frente a las mujeres ($RP=22.38$).

Hipótesis 2. Se evidencian disparidades entre la edad y el estilo de enseñanza.

La verificación de la prueba de Kruskal-Wallis permite constatar que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la edad y el estilo de enseñanza en todos los ítems, salvo en el que plantea que para desarrollar los contenidos no se utiliza una metodología, porque interesa encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado aquello se que explica ($Chi\ cuadrado=9.645$, $gl=3$, $p<.022$) destacando el grupo de entre 31 y 40 años ($RP=29.71$) seguido de entre 51 y 60 años ($RP=26.39$), entre 41 y 50 años ($RP=17.43$) y hasta 30 años ($RP=15$). Además, las cifras revelan atendiendo a un análisis descriptivo que:

1. Destaca el grupo de profesorado entre 31 y 40 años en relación a los siguientes ítems: proponer actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual ($RP=26.88$) seguido entre 51 y 60 años ($RP=26.32$), entre 41 y 50 años ($RP=19.95$) y hasta 30 años ($RP=12$); plantear actividades organizadas siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación ($RP=27.17$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=23.05$), entre 51 y 60 años ($RP=19.61$) y hasta 30 años ($RP=12.75$); implementar una metodología instruccional proporcionando el contenido bien acabado y destacando poseer una buena capacidad de síntesis y de exposición oral ($RP=25.42$), seguido entre 51 y 60 años ($RP=23.05$), entre 41 y 50 años ($RP=22.60$) y hasta 30 años ($RP=12.50$); desarrollar en la clase ideal debates,

siempre y cuando éstos sean ordenados ($RP=26.96$), hasta 30 años ($RP=24.50$), entre 51 y 60 años ($RP=23.56$) y entre 41 y 50 años ($RP=21.59$); promover en su clase ideal el que alumnado trabaje de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente ($RP=24.85$), entre 41 y 50 años ($RP=23.92$), hasta 30 años ($RP=22.50$) y entre 51 y 60 años ($RP=21.45$); la existencia de alumnado de Bachillerato en la clase ideal ($RP=24.69$), entre 51 y 60 años ($RP=23.50$), entre 41 y 50 años ($RP=22.50$) y hasta 30 años ($RP=16$).

2. Predomina el grupo más joven hasta 30 años en diversas cuestiones tales como: desarrollar actividades que fomenten la indagación y las demostraciones ($RP=31.75$), entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=24$, respectivamente) y entre 31 y 40 años ($RP=20.79$); utilización de una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo ($RP=39.50$), entre 31 y 40 años ($RP=24$), entre 41 y 50 años ($RP=22.55$) y entre 51 y 60 años ($RP=21.80$); implementación de una metodología basada en el aprendizaje significativo. Parto de las ideas previas, destaco la funcionalidad de los aprendizajes y contraste información con la que ya poseen ($RP=29.75$), entre 41 y 50 años ($RP=27.60$), entre 31 y 40 años ($RP=22.71$) y entre 51 y 60 años ($RP=20.30$); reconocer que en la clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento ($RP=36$), entre 51 y 60 años ($RP=27.25$), entre 31 y 40 años ($RP=24$) y entre 41 y 50 años ($RP=19.87$).
3. Sobresale el grupo entre 41 y 50 años al implementar actividades favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones ($RP=25.37$), entre 51 y 60 años ($RP=24.89$), entre 31 y 40 años ($RP=21.50$) y hasta 30 años ($RP=7.75$).
4. Resalta el grupo entre 51 y 60 años al considerar la utilización en la clase ideal del libro de texto por ser una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita ($RP=29.63$), hasta 30 años ($RP=26.25$), entre 31 y 40 años ($RP=22.75$) y entre 41 y 50 años ($RP=19.43$).

Hipótesis 3. Se identifican desigualdades entre la situación administrativa y el estilo de enseñanza.

Tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis se sostiene que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y el estilo de enseñanza, excepto en la cuestión relacionada con la realización actividades que fomentan la indagación y la demostración ($Chi\ cuadrado=8.327$, $gl=3$, $p<.04$), donde destaca el grupo de catedráticos ($RP=39.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.89$), interinidad ($RP=15.31$) y funcionariado en prácticas ($RP=8.50$). Además, el análisis descriptivo permite confirmar que:

1. El grupo de catedráticos obtiene las mayores puntuaciones en relación a la mayor parte de los ítems que integran esta variable, a saber: desarrollar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones ($RP=36.75$), funcionariado en prácticas ($RP=30.50$), funcionariado de carrera ($RP=22.94$) e interinidad ($RP=21.75$); defensa de no utilizar una metodología al desarrollar contenidos por interesar encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado lo que se explica ($RP=36.50$), interinidad ($RP=26.81$), funcionariado en prácticas ($RP=23$) y funcionariado de carrera ($RP=21.06$); implementar una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la

resolución de problemas y el trabajo cooperativo ($RP=32.50$), interinidad ($RP=24.38$), funcionariado de carrera ($RP=23.39$) y funcionariado en prácticas ($RP=2.50$); desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y contrastación de la información con la que ya poseen ($RP=40$), interinidad ($RP=26.13$), funcionariado de carrera ($RP=24.12$) y funcionariado en prácticas ($RP=19.50$); considerar que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados ($RP=32.75$), funcionariado en prácticas ($RP=24.50$), funcionariado de carrera ($RP=23.90$) e interinidad ($RP=19.31$); valorar que en su clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente ($RP=31.25$), funcionariado de carrera ($RP=24.05$), interinidad ($RP=20.25$) y funcionariado en prácticas ($RP=7$).

2. El grupo del funcionariado en prácticas se revela con valoraciones más elevadas en tres de los ítems de la variable analizada. En concreto, fomentar actividades que se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual ($RP=33$), funcionariado de carrera ($RP=24.35$), cátedra ($RP=18$) e interinidad ($RP=17.33$); confirmar que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita ($RP=36$), interinidad ($RP=27.19$), funcionariado de carrera ($RP=21.71$) y cátedra ($RP=10$); destacar que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento ($RP=41.50$), interinidad ($RP=24$), funcionariado de carrera ($RP=22.32$) y cátedra ($RP=21.25$).
3. El grupo del funcionariado de carrera destaca en dos de las cuestiones que conforman la presente variable, referidas a: utilización de una metodología instruccional que permite proporcionar el contenido bien acabado y además, destaca tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral ($RP=23.72$), interinidad ($RP=22.61$), cátedra ($RP=19.50$) y funcionariado en prácticas ($RP=5.50$); sostener que en la clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato ($RP=24.09$), interinidad ($RP=21$) y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=16$, respectivamente).
4. Se evidencia una cierta coincidencia en todos los grupos representados, excepto en los interinos con respecto a resaltar que los contenidos se organizan siguiendo una estructura lineal de contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación, registrando el funcionariado de carrera la máxima puntuación ($RP=23.93$), seguido del funcionariado de prácticas y cátedra ($RP=23$, respectivamente) mientras que el grupo de interinos reduce su valoración ($RP=18.94$).

Hipótesis 4. Se constatan contrastes entre los años de experiencia docente y el estilo de enseñanza.

Se constatan diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y el estilo de enseñanza en uno de los ítems que integran la variable criterio, como se observa de la prueba de Kruskal-Wallis. Nos referimos a la consideración de no utilizar ninguna metodología para desarrollar contenidos, poniendo el interés en encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado lo que se explica

(*Chi cuadrado*=11.395, *gl*=4, *p*<.022), destacando el grupo de más de 31 años (*RP*=32.30), entre 6 y 11 años (*RP*=29.95), entre 1 y 5 años (*RP*=21.75), entre 12 y 20 años (*RP*=19.92) y entre 21 y 30 años (*RP*=16.43).

El análisis descriptivo indica que:

1. El grupo de más de 31 años destaca en las siguientes cuestiones: por defender que plantean actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual (*RP*=30), seguido entre 1 y 5 años (*RP*=25.50), entre 6 y 11 años y entre 21 y 30 años (*RP*=22.95 y *RP*=22.13, respectivamente) y entre 12 y 20 años (*RP*=20.88); por manifestar que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados (*RP*=26.80), seguido de entre 6 y 11 años (*RP*=25.80), entre 1 y 5 años (*RP*=24.50), entre 12 y 20 años (*RP*=23.58) y entre 21 y 30 años (*RP*=20.84); por considerar que alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente, en su clase ideal (*RP*=26.40), entre 12 y 20 años (*RP*=25.08), entre 6 y 11 años (*RP*=23.25), entre 1 y 5 años (*RP*=22.50) y entre 21 y 30 años (*RP*=21.82); opinar que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita (*RP*=26.88), seguido entre 6 y 11 años (*RP*=25.45), entre 21 y 30 años (*RP*=22.41), entre 12 y 20 años (*RP*=19.50) y entre 1 y 5 años (*RP*=17.75).
2. Predomina el grupo entre 21 y 30 años en las siguientes cuestiones: en relación a considerar que las actividades se organizan siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación (*RP*=26.28) seguido entre 12 y 20 años (*RP*=25.04), más de 31 años (*RP*=23.50), entre 6 y 11 años (*RP*=20.20) y entre 1 y 5 años (*RP*=7.75); al apoyar una metodología instruccional que proporcione el contenido bien acabado y con una buena capacidad de síntesis y de exposición oral (*RP*=24.16), seguido entre 6 y 11 años (*RP*=25.30), entre 12 y 20 años (*RP*=22.13), entre 1 y 5 años (*RP*=19.50) y más de 31 años (*RP*=18.20); al resaltar que para desarrollar los contenidos se utiliza una metodología basada en el aprendizaje significativo, partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y se contrasta información con la que ya poseen (*RP*=27.11), seguido entre 6 y 11 años y entre 12 y 20 años (*RP*=24.80 y *RP*=24.75, respectivamente), más de 31 años (*RP*=20.70) y entre 1 y 5 años (*RP*=19.50);
3. Se distingue el grupo entre 12 y 20 años en relación con sostener que se organizan actividades siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación (coincidiendo con el grupo anterior analizado) (*RP*=25.42), seguido entre 6 y 11 años (*RP*=24.35), entre 21 y 30 años y entre 1 y 5 años (*RP*=23.23 y *RP*=23, respectivamente) y más de 31 años (*RP*=13.30); el fomento de actividades de indagación y demostraciones (*RP*=26.38), seguido entre 1 y 5 años (*RP*=24), entre 6 y 11 años (*RP*=23.25), entre 21 y 30 años (*RP*=22.18) y más de 31 años (*RP*=20.13).
4. Experimenta mayores puntuaciones el grupo entre 6 y 11 años referido utilizar una metodología por indagación para desarrollar contenidos en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo (*RP*=26.50) seguido entre 1 y 5 años y entre 12 y 20 años (*RP*=25.50, respectivamente), entre 21 y 30 años (*RP*=22.50) y más de 31 años (*RP*=15.30).
5. Se contempla el grupo entre 1 y 5 años como destacado en relación defender que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento (*RP*=41.50) seguido más de 31 años (*RP*=28.63),

entre 12 y 20 años y entre 6 y 11 años ($RP=23.65$ y $RP=23.45$, respectivamente) y entre 21 y 30 años ($RP=18.47$).

6. Finalmente, se registra los grupos entre 1 y 5 años y más de 31 años por obtener las máximas valoraciones en relación que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato ($RP=26$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=23.19$) y entre 6 y 11 años y entre 21 y 30 años ($RP=22.55$ y $RP=22$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y el estilo de enseñanza.

Los datos obtenidos en la prueba de U de Mann-Whitney certifican que se muestran diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y el estilo de enseñanza referidos a dos de los ítems que conforman la presente variable. En relación a asegurar que se desarrollan actividades que fomentan la indagación y las demostraciones ($U=71.000$, $W=851.000$, $Z=2.119$, $p<.034$), donde se constata que el profesorado con formación en máster se identifica en mayor grado con esta propuesta ($RP=32.86$) frente a los licenciados ($RP=21.82$). Asimismo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas al sostener que en la clase ideal, el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal necesaria ($U=57.500$, $W=85.500$, $Z=2.448$, $p<.014$), siendo el grupo de los licenciados ($RP=24.45$) los que muestran mayor grado de acuerdo con este supuesto frente a los que tienen un máster ($RP=12.21$).

A nivel descriptivo existe un predominio del grupo del profesorado con formación en máster en las siguientes cuestiones: al fomentar actividades orientadas a trabajar los contenidos conceptuales ($RP=28.07$) frente a los licenciados ($RP=22.07$); al defender que organizan actividades siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación ($RP=24$) frente a los licenciados ($RP=22.82$); contemplar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones ($RP=25.75$) frente a los licenciados ($RP=25.75$) frente a los licenciados ($RP=23.03$); utilizar una metodología instruccional que permita proporcionar el contenido bien acabado ayudado de una buena capacidad de síntesis y de exposición oral ($RP=26.71$) frente a los licenciados ($RP=22.32$); desarrollar una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo ($RP=25.50$) frente a licenciados ($RP=23.08$); emplear una metodología basada en el aprendizaje significativo en donde se parte de las ideas previas, destacando la funcionalidad de los aprendizajes y contrastando la información con la que ya poseen ($RP=27.19$) frente a los licenciados ($RP=24.57$); sostener que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento ($RP=24.14$) frente a los licenciados ($RP=22.79$).

Por otra parte, destacan los licenciados en las siguientes cuestiones: para desarrollar los contenidos no utilizo una metodología, interesándose por encontrar la mejor forma para hacer entender a sus alumnos lo que se explica ($RP=22.65$) frente a los que tienen un máster ($RP=21.71$); resaltar que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados ($RP=23.82$) frente a los que tienen un máster ($RP=22$); destacar que en su clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente ($RP=23.68$) frente a los que tienen un máster ($RP=22.50$) y finalmente, afirmar que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato ($RP=23.62$) frente a los que tienen un máster ($RP=19.64$).

8.3.12.2. A modo de conclusión

La Tabla 207 recoge a modo de síntesis las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en torno a la variable de la identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 207. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar el estilo de enseñanza, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 6	Identificar el estilo de enseñanza
Fortalezas	Las profesoras destacan en desarrollar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones; a la aplicación de actividades que fomenten actividades de indagación y demostraciones; utilizar una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo; desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo. Partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y se contrasta información con la que ya poseen; en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados, y finalmente, donde cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. Los profesores afirman que las actividades planteadas se organizan siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación; utilización de una metodología instruccional que proporcione el contenido bien acabado y además, consideran tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral, aunque también observan que no implementan ninguna metodología para el desarrollo de los contenidos porque le interesa encontrar la mejor forma para hacer entender a su alumnado lo que se explica. El grupo entre 31 y 40 años aboga que para desarrollar los contenidos no se utiliza una metodología, porque interesa encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado aquello que se explica; plantear actividades organizadas siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación; implementar una metodología instruccional proporcionando el contenido bien acabado y destacando poseer una buena capacidad de síntesis y de exposición oral; desarrollar en la clase ideal debates, siempre y cuando éstos sean ordenados; promover en su clase ideal el que alumnado trabaje de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 6	Identificar el estilo de enseñanza
	El grupo de hasta 30 años sostiene desarrollar actividades que fomenten la indagación y las demostraciones; utilización de una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo; implementación de una metodología basada en el aprendizaje significativo. Parto de las ideas previas, destaco la funcionalidad de los aprendizajes y contraste información con la que ya poseen; reconocer que en la clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. El grupo entre 41 y 50 años apoya implementar actividades favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones. Los catedráticos destacan la realización actividades que fomentan la indagación y la demostración; desarrollar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones; defensa de no utilizar una metodología al desarrollar contenidos por interesar encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado lo que se explica; implementar una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo; desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y contrastación de la información con la que ya poseen; considerar que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados, y finalmente, valorar que en su clase ideal el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente. El funcionariado en prácticas destaca que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. El funcionariado de carrera destaca la utilización de una metodología instruccional que permite proporcionar el contenido bien acabado y además, destaca tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral. El grupo de más de 31 años destaca no utilizar ninguna metodología para desarrollar contenidos, poniendo el interés en encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado lo que se explica; que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados; por considerar que alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente, en su clase ideal. El grupo entre 21 y 30 años considera que las actividades se organizan siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación (este ítem coincide con el grupo entre 12 y 20 años); al apoyar una metodología instruccional que proporcione el contenido bien acabado y con una

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 6	Identificar el estilo de enseñanza
	buena capacidad de síntesis y de exposición oral; resalta que para desarrollar los contenidos se utiliza una metodología basada en el aprendizaje significativo, partiendo de las ideas previas, se destaca la funcionalidad de los aprendizajes y se contrasta información con la que ya poseen. El grupo entre 12 y 20 años destaca el fomento de actividades de indagación y demostraciones. El grupo entre 6 y 11 años aboga por utilizar una metodología por indagación para desarrollar contenidos en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo. El grupo entre 1 y 5 años destaca en relación defender que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. El profesorado con formación en máster desarrolla actividades que fomentan la indagación y las demostraciones; organiza actividades siguiendo una estructura lineal del contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación; contempla actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones; utiliza una metodología instruccional que permita proporcionar el contenido bien acabado ayudado de una buena capacidad de síntesis y de exposición oral; desarrolla una metodología por indagación en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo; emplea una metodología basada en el aprendizaje significativo en donde se parte de las ideas previas, destacando la funcionalidad de los aprendizajes y contrastando la información con la que ya poseen; defiende que en su clase ideal cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento. Los licenciados admiten que para desarrollar los contenidos no utilizo una metodología, interesándose encontrar la mejor forma para hacer entender a sus alumnos lo que se explica; resalta que en su clase ideal se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados y además, el alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del docente.
Debilidades	Los profesores desarrollan actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual y consideran que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato. Las profesoras y los profesores afirman que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que necesitan. El grupo entre 31 y 40 años destaca proponer actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual. El grupo entre 51 y 60 años

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 6	Identificar el estilo de enseñanza
	la considera la utilización en la clase ideal del libro de texto por ser una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita. El funcionariado en prácticas observa fomentar actividades que se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual y confirmar que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita. El funcionariado de carrera sostiene que en la clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato. El grupo de más de 31 años de experiencia docente defiende plantear actividades orientadas a trabajar contenidos de tipo conceptual y opinar que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que se necesita y en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato (aspecto en el que coincide también el grupo entre 1 y 5 años de experiencia docente). Los licenciados mantienen que, en la clase ideal, el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal necesaria y además, afirma que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato. El profesorado con titulación en máster admite fomentar actividades orientadas a trabajar los contenidos conceptuales.
Significación estadística	Para desarrollar los contenidos no se utiliza una metodología, porque interesa encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado aquello se que explica (edad). La realización actividades que fomentan la indagación y la demostración (situación administrativa). No utilizar ninguna metodología para desarrollar contenidos, poniendo el interés en encontrar la mejor forma para hacer entender al alumnado lo que se explica (experiencia docente). Se desarrollan actividades que fomentan la indagación y las demostraciones (formación académica). En la clase ideal, el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal necesaria (formación académica).

8.3.13. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario

Esta variable ha sido desarrollada a partir de la participación del profesorado.

8.3.13.1. Análisis de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario según el profesorado

La variable bajo la denominación de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario está integrada por nueve cuestiones que presentan diferentes valoraciones. Así, destacamos que el 100% del profesorado manifiesta su conformidad al estimar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($\bar{X}=3.73, \sigma=.532, ME=4$). En cifras elevadas (95.7%) también se muestra al defender que la responsabilidad educativa del alumnado C.M., corresponde al equipo docente frente a un 4.3% que rechaza ($\bar{X}=3.22, \sigma=.814, ME=3$). Igualmente, la mayoría del profesorado (93.3%) contempla que en su labor docente está dispuesta/o a ayudar con el trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad frente a un 6.7% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=3, \sigma=.905, ME=3$). Datos elevados (91.1%) también se registran al considerar que en su labor docente se está dispuesta/o a contribuir con su trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación mientras que un 8.9% que rechaza tal propuesta ($\bar{X}=2.98, \sigma=.941, ME=3$). Asimismo, un 89.8% manifiesta que en su mi labor docente está dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural frente a un 10.2% que está disconforme ($\bar{X}=3.37, \sigma=.668, ME=3$). En esta línea, encontramos que un elevado número de docentes (87.5%) sostiene que en su labor docente está dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural mientras que un 12.5% se muestra disconforme ($\bar{X}=2.94, \sigma=1.105, ME=3$). Las cifras van descendiendo (77.3%) cuando se les propone si en su labor docente estarían dispuestos a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito mientras que un 22.7% que constata su rechazo ($\bar{X}=3.14, \sigma=.765, ME=3$). Por otra parte, se confirma que el 50% del profesorado opta por resaltar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero, un 50% frente a otro 50% que rechaza este extremo ($\bar{X}=1.80, \sigma=.957, ME=1$). Finalmente, se contempla un rechazo del 65.8% al estimar que a responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural mientras que un 34.8% manifiesta su conformidad ($\bar{X}=1.52, \sigma=.836, ME=1$).

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas entre el género y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el género y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario como confirma la prueba de *U* de Mann-Whitney. Por lo que el análisis se centra en un enfoque descriptivo. De tal forma que se constata que las mujeres destacan en defender que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en

minorías étnicas y mediación intercultural ($RP=24.77$) frente a los hombres ($RP=21.85$); al considerar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero ($RP=24.92$) frente a los hombres ($RP=21.65$). Si bien estas afirmaciones quedan matizadas al admitir también que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente ($RP=24.44$) frente a los hombres ($RP=22.28$).

Sin embargo, los hombres experimentan puntuaciones mayores en relación a resaltar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($RP=28.94$) frente a las mujeres ($RP=23.39$); al figurar que en su labor docente está dispuesto a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural ($RP=25.54$) frente a las mujeres ($RP=24.48$); al estimar que en su labor docente está dispuesto a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural ($RP=17.29$) frente a las mujeres ($RP=15.89$); al defender que en su labor docente está dispuesto a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad ($RP=26.08$) frente a las mujeres ($RP=20.54$) y finalmente, al confirmar que en su labor docente está dispuesto a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación ($RP=25.21$) frente a las mujeres ($RP=21.38$).

Por último, se aprecian valoraciones similares en el género del profesorado en relación a la disponibilidad de contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que se transmiten (hombres, $RP=22.66$ y mujeres, $RP=22.38$).

Hipótesis 2. Se manifiestan desigualdades relevantes entre la edad y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que no se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario. Sometiendo los datos a un análisis descriptivo encontramos que:

1. Predomina el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años, al estimar que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural ($RP=26.28$), seguido hasta 30 años ($RP=25.50$), entre 41 y 50 años ($RP=24.67$) y entre 31 y 40 años ($RP=18.83$); defender que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero ($RP=26.50$), seguido de entre 41 y 50 años ($RP=23.98$), y entre 31 y 40 años y hasta 30 años ($RP=20.79$ y $RP=20.75$, respectivamente); al apoyar que en su labor docente está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito ($RP=28.38$), seguido con escasa diferencia el grupo de hasta 30 años ($RP=28$), entre 31 y 40 años ($RP=25.95$) y entre 41 y 50 años ($RP=18.33$); al percatarse de que en su labor docente está dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural ($RP=28.83$), seguido hasta 30 años ($RP=27$), entre 31 y 40 años ($RP=25.92$) y entre 41 y 50 años ($RP=22.35$); al resaltar que en su labor docente está dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-

cultural ($RP=18.83$) seguido entre 31 y 40 años ($RP=17.61$) y entre 41 y 50 años ($RP=15.09$).

2. Destaca el profesorado entre 31 y 40 años al referirse a que en su labor docente está dispuesta/o a ayudar con su trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad ($RP=26.13$) seguido entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=22.63$ y $RP=22.22$) y hasta 30 años ($RP=14.75$); al defender que en su labor docente está dispuesta/o a contribuir con su trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación ($RP=27.58$) seguido entre 51 y 60 años ($RP=26.06$) entre 41 y 50 años ($RP=20.50$) y hasta 30 años ($RP=12$).
3. Se distingue el grupo de docentes más jóvenes, hasta 30 años al plantearse que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($RP=32$) seguido entre 31 y 40 años ($RP=29.46$) entre 51 y 60 años ($RP=25.88$) y entre 41 y 50 años ($RP=23.92$). En esta línea, resalta este grupo de hasta 30 años al defender, además, que dicha responsabilidad educativa es del equipo docente ($RP=37$) seguido entre 31 y 40 años ($RP=26.21$), entre 51 y 60 años ($RP=22.22$) y finalmente, entre 41 y 50 años ($RP=21.41$).

Hipótesis 3. Se constatan disparidades significativas entre la situación administrativa y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

Para constatar esta hipótesis se ha efectuado la prueba de Kruskal-Wallis no paramétrica cuyos resultados sostienen que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario. Por lo que procedemos a realizar un análisis descriptivo de los datos obtenidos, a saber:

1. Se evidencia un predominio en los docentes funcionarios de carrera al plantear que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural ($RP=24.59$) frente al grupo de funcionariado en prácticas y de catedráticos ($RP=15.50$, respectivamente), mientras que el grupo de interinidad quedan en una situación intermedia ($RP=21.75$). Estos datos quedan matizados cuando este grupo de funcionariado de carrera opta por reconocer que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente ($RP=24.07$), seguido de interinidad ($RP=23.25$) y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=17.50$, respectivamente); resaltar que en su labor docente está dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad ($RP=24.10$) seguido entre cátedra ($RP=23$), funcionariado en prácticas ($RP=21.50$) e interinidad ($RP=18.50$); al acentuar que en su labor docente está dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación ($RP=23.70$) seguido del funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=21.50$) e interinidad ($RP=20.31$).
2. El grupo de catedráticos arroja las mayores puntuaciones al resaltar que en la labor docente se está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que se transmiten ($RP=28$), seguido de interinidad y funcionariado de carrera ($RP=22.38$ y $RP=22.29$ respectivamente) y funcionariado en prácticas ($RP=19.50$); disponibilidad a fomentar los mayores niveles posibles de

conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural ($RP=38$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.30$), interinidad ($RP=21.89$) y funcionariado en prácticas ($RP=16$), finalmente, sostener que en su labor docente estar dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural ($RP=25.50$), seguido de interinidad ($RP=18.83$), funcionariado de carrera ($RP=15.85$) y funcionariado en prácticas ($RP=8.50$).

3. Únicamente en una de las cuestiones planteadas destaca el grupo del funcionariado en prácticas, que denota una orientación poco favorable al desarrollo de la educación intercultural, al considerar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero ($RP=29.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.39$), interinidad ($RP=21.75$) y cátedra ($RP=12$).
4. Se observa coincidencia entre el funcionariado en prácticas y catedráticos al estimar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($RP=32$), frente a interinidad y funcionariado de carrera ($RP=25.89$ y $RP=25.56$).

Hipótesis 4. Se evidencian desemejanzas significativas entre los años de experiencia docente y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

De forma manifiesta no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario, como confirma la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo que los datos analizados, a continuación, tienen un valor descriptivo quedando constancia de que los grupos que sobresalen en todos los casos se identifican con puntuaciones más elevadas en dos cuestiones de las nueve que integran la variable analizada, a saber:

1. El grupo de menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, se significa por defender que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($RP=32$), seguido del grupo entre 6 y 11 años ($RP=28.95$), entre 21 y 30 años y entre 12 y 20 años ($RP=25.58$ y $RP=25$, respectivamente) y más de 31 años ($RP=22.20$); así como al destacar que en su labor docente está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito ($RP=28$), seguido entre 6 y 11 años ($RP=24.90$), entre 12 y 20 años ($RP=23.41$) y entre 21 y 30 años y más de 31 años ($RP=20.38$ y $RP=20.25$).
2. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia destaca por obtener puntuaciones más elevadas al apoyar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente ($RP=27.25$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=23.12$), entre 12 y 20 años ($RP=22.21$) y finalmente, más de 31 años y entre 1 y 5 años ($RP=21.40$ y $RP=21$, para ambos casos); al sostener que en su labor docente está dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación ($RP=27.15$) seguido entre 12 y 20 años ($RP=25.42$), más de 31 años ($RP=21.50$), entre 21 y 30 años ($RP=20.50$) y entre 1 y 5 años ($RP=12$).
3. El grupo entre 12 y 20 años sobresale por confirmar que en su labor docente está dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural ($RP=18.50$), a escasa distancia se sitúa el grupo entre 6 y 11 años ($RP=18.17$), seguido entre 1 y 5 años y entre 21 y 30 años

- ($RP=15.50$ y $RP=15.17$) y más de 31 años ($RP=12.17$); al admitir que en su labor docente está dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad ($RP=27.25$), seguido entre 6 y 11 años ($RP=25.40$), entre 21 y 30 años ($RP=21.50$) y finalmente entre 1 y 5 años y más de 31 años con la misma valoración ($RP=14.75$).
4. El grupo entre 21 y 30 años se muestra más crítico con los planteamientos interculturales al respaldar en mayor grado que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural ($RP=26.91$), seguido de entre 12 y 20 años ($RP=23.33$), entre 6 y 11 años ($RP=21.50$), más de 31 años ($RP=19.50$) y entre 1 y 5 años ($RP=15.50$). Igualmente destaca al entender que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero ($RP=27.50$), más de 31 años ($RP=22.50$), entre 12 y 20 años y entre 6 y 11 años ($RP=21.79$ y $RP=21.55$ respectivamente) y entre 1 y 5 años ($RP=12$).
 5. Finalmente, el grupo de más de 31 años observa mayores puntuaciones al referirnos a si en su labor docente está dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural ($RP=29.20$), seguido entre 12 y 20 años y entre 1 y 5 años ($RP=27.85$ y $RP=27$, respectivamente), entre 6 y 11 años ($RP=23.50$) y entre 21 y 30 años ($RP=22.53$).

Hipótesis 5. Se evidencian disparidades entre la formación académica y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

La prueba de U de Mann-Whitney confirma que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y la valoración de la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario. Aunque un análisis descriptivo evidencia que en la mayoría de los ítems planteados el profesorado con formación en máster quien experimenta las mayores puntuaciones. En concreto destaca al considerar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa ($RP=32$) frente a los licenciados ($RP=24.88$). En esta línea defiende que, en concreto, la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente ($RP=27.25$) frente a los licenciados ($RP=22.71$); al sostener que en su labor docente está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito ($RP=26.79$) frente a los licenciados ($RP=23.54$); al apoyar que en su labor docente está dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural ($RP=32.50$) frente a los licenciados ($RP=23.54$); al emitir su acuerdo de que en su labor docente está dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural ($RP=20.10$) frente a los licenciados ($RP=15.83$); al afirmar que en su labor docente está dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad ($RP=27.07$) frente a los licenciados ($RP=22.25$) y finalmente, al valorar que en su labor docente está dispuesta/o a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación ($RP=23.42$) frente a los licenciados ($RP=22.94$).

Sin embargo, el profesorado licenciado denota una mayor resistencia a responsabilizarse desde el punto de vista educativo del alumnado culturalmente minoritario, como se atestigua que opta por ser los especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural quienes deben tener la responsabilidad educativa de este alumnado ($RP=24.13$) frente a los que tienen un máster ($RP=20.50$). En esta línea

encontramos que afirman que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero ($RP=24.08$) frente a los que tienen un máster ($RP=20.75$).

8.3.13.2. A modo de conclusión

La Tabla 208 muestra las fortalezas, las debilidades y la significación estadística entorno a la variable de descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.

Tabla 208. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 7	Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario
Fortalezas	Las profesoras mantienen que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente. Los profesores destacan que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa; que en su labor docente está dispuesto a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural; a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural; a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad y a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. Tanto profesoras como profesores destacan la disponibilidad de contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que se transmiten. El grupo entre 51 y 60 años está dispuesta/o en su labor docente a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito; a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural; a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural. El profesorado entre 31 y 40 años defiende ayudar con su trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad; a contribuir con su trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. El grupo de hasta 30 años se plantea que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa y matiza que es del equipo docente. El funcionariado de carrera reconoce que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente; resalta que en su labor

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 7	Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario
	docente está dispuesta/o a ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad; a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. Los catedráticos afirman que en la labor docente se está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que se transmiten; fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural; a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural, finalmente, al estimar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa (junto con funcionariado en prácticas). El colectivo con una experiencia docente entre 1 y 5 años defiende que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa y que en su labor docente está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia destaca al apoyar que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del equipo docente y a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación. El grupo entre 12 y 20 años confirma que en su labor docente está dispuesta/o a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural y ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad. El colectivo con más de 31 años de experiencia docente que en su labor docente está dispuesta/o a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural. El profesorado con formación en máster considera que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es de toda la comunidad educativa; es del equipo docente; sostiene que en su labor docente está dispuesta/o a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito; a fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación con la diversidad cultural; a trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural; a la emancipación cultural y social de los grupos C.M. de nuestra sociedad y finalmente, a contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación.
Debilidades	Las profesoras defienden que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 7	Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario
	étnicas y mediación intercultural y del profesorado de español para el alumnado extranjero. El grupo entre 51 y 60 años estima que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural y del profesorado de español para el alumnado extranjero. El funcionariado de carrera plantea que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural. El funcionariado en prácticas considera que la responsabilidad educativa del alumnado C.M. es del profesorado de español para el alumnado extranjero. El grupo entre 21 y 30 años de experiencia docente admite que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural, así como del profesorado de español para el alumnado extranjero. Los licenciados mantienen que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario corresponde a los especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural, así como al profesorado de español para el alumnado extranjero.
Significación estadística	No se contempla en esta variable.

8.3.14. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural

La información para ejecutar esta variable parte de las opiniones otorgadas por el profesorado.

8.3.14.1. Análisis de los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural según el profesorado

La variable definida como los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural está conformada por seis cuestiones de las cuales percibimos que de forma contundente el profesorado (97.9%) identifica que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo frente a un 2.1% que rechaza ($\bar{X}=2.90, \sigma=.722, ME=3$). Además, significa en

un 89.1% que otro de los problemas planteados al afrontar en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua, un 89.1% mientras que un 10.9% manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.74, \sigma =.976, ME=3$). Para un 81.2% el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica frente a un 18.8% que rechaza este supuesto ($\bar{X}=2.27, \sigma =.869, ME=2$). Aunque un 78.7% considera que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar mientras que un 21.3% muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.30, \sigma =.907, ME=2$). Para un 66.7% el principal problema lo atribuye a las distintas pautas de conducta o costumbres para hacer frente a la atención educativa del alumnado C.M. frente a un 33.3 % que muestra su rechazo ($\bar{X}=1.96, \sigma =.878, ME=2$). Finalmente, un 53.3% considera que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias, un 53.3% mientras que un 46.7% muestra su desacuerdo ($\bar{X}=1.78, \sigma =.876, ME=2$).

Hipótesis 1. Se reflejan desemejanzas entre el género y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

No se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre el género y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural como muestra, la prueba de *U* de Mann-Whitney por lo que los datos son sometidos a un análisis descriptivo. En este sentido, cabe afirmar que en todos los ítems propuestos las mayores valoraciones se corresponden con el grupo de los hombres. En concreto, al considerar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua ($RP=24.19$) frente a las mujeres ($RP=22.92$), al estimar el principal obstáculo es la baja motivación hacia la actividad académica ($RP=25.10$) frente a las mujeres ($RP=24.04$); al sostener que el problema principal para atender educativamente a este alumnado es el absentismo escolar ($RP=27.79$) frente a las mujeres ($RP=20.94$); al admitir que se trata de los diferentes valores y creencias los que dificultan la atención educativa del alumnado C.M. ($RP=26.45$) frente a las mujeres ($RP=20.48$) y finalmente, destacan los hombres al apoyar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres ($RP=24$) frente a las mujeres ($RP=22.27$). Por último, no se aprecian notables diferencias entre profesores y profesoras al afirmar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo, situándose las mujeres levemente por encima ($RP=24.81$) de los hombres ($RP=24.14$).

Hipótesis 2. Se plasman diferencias entre la edad y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

Al plantear si existen diferencias significativas entre la edad y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural, se evidencia que la prueba de Kruskal-Wallis demuestra que en uno de las cuestiones planteadas se presenta esta situación. Nos referimos a considerar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo ($Chi\ cuadrado=8.377, gl=3, p<.039$) donde destaca el grupo más joven, hasta 30 años ($RP=35.25$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=32.21$), entre 41 y 50 años ($RP=21.63$) y entre 51 y 60

años ($RP=20$). Para el resto de ítems no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por lo que nuestro análisis será descriptivo:

1. Destaca el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años, al respaldar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar ($RP=28.50$), seguido del grupo de hasta 30 años ($RP=27.25$), entre 41 y 50 años ($RP=23.06$) y entre 31 y 40 años ($RP=21.96$). Igualmente, sobresale este grupo de mayor edad al defender que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias ($RP=27.44$) seguido del grupo entre 41 y 50 años ($RP=24.43$), hasta 30 años ($RP=20$) y entre 31 y 40 años ($RP=16.91$).
2. El grupo entre 31 y 40 años considera mayormente que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua ($RP=29$) frente al grupo hasta 30 años ($RP=15$) quedando los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años en posiciones intermedias ($RP=23.75$ y $RP=16.63$, para ambos casos).
3. Los grupos de mayor edad representados, entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años, destacan por apreciar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica ($RP=26.11$ y $RP=26.14$ respectivamente).
4. Por último, las cifras son similares y más elevadas en los grupos hasta 30 años y entre 41 y 50 años se reflejan al admitir que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres ($RP=25.50$ y $RP=25.52$, para ambos casos), seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=22.81$) y entre 31 y 40 años ($RP=17.88$).

Hipótesis 3. Se constatan disimilitudes entre la situación administrativa y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

No se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis. Pero a nivel descriptivo es posible constatar las siguientes apreciaciones:

1. En todos los ítems planteados excepto en uno, se resalta el funcionariado en prácticas en relación a defender que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica ($RP=37.50$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.45$), de interinidad ($RP=23.94$) y cátedra ($RP=21.25$); al atribuir al absentismo escolar una de los principales problemas que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. ($RP=35.50$), seguido de interinidad ($RP=24.75$), del funcionariado de carrera ($RP=23.79$) y cátedra ($RP=19$); al admitir que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo ($RP=26.50$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.46$), de interinidad ($RP=22.11$) y cátedra ($RP=17$); al acentuar que son los diferentes valores y creencias el principal problema para atender educativamente al alumnado C.M. ($RP=29$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.54$) y de interinidad y cátedra ($RP=20.29$ y $RP=20$, respectivamente). Finalmente, este funcionariado en prácticas predomina al confirmar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres ($RP=25.50$)

seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.85$), interinidad ($RP=20.63$) y cátedra ($RP=16.75$).

2. La excepción a esta situación la encontramos en el grupo en situación de interinidad que registra las mayores puntuaciones al proponer que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua ($RP=28.64$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.28$), cátedra ($RP=19.75$), quedando el funcionariado en prácticas con un mayor rechazo a este planteamiento ($RP=3$).

Hipótesis 4. Se reconocen desemejanzas entre los años de experiencia docente y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis. No obstante, el análisis descriptivo confirma las siguientes diferencias:

1. Destaca el grupo entre 1 y 5 años por defender con mayor contundencia que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar ($RP=35.50$), seguido del grupo de más de 31 años ($RP=28.90$), entre 12 y 20 años ($RP=24.50$), entre 6 y 11 años ($RP=22.25$) y entre 21 y 30 años ($RP=21.85$); al entender que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo ($RP=35.25$), entre 6 y 11 años ($RP=31.60$), entre 12 y 20 años y entre 21 y 30 años ($RP=22$ y $RP=22.11$, respectivamente) y más de 31 años ($RP=21.10$) y finalmente, al considerar este grupo entre 1 y 5 años que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias ($RP=29$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=26.41$), más de 31 años ($RP=24.50$), entre 12 y 20 años ($RP=21.85$) y entre 6 y 11 años ($RP=17.50$).
2. Predomina el grupo entre 6 y 11 años al sostener que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua ($RP=28.05$) frente al grupo entre 1 y 5 años ($RP=15$) quedando los grupos entre 12 y 20 años con puntuaciones similares ($RP=23.08$ y $RP=23.44$, respectivamente) y el grupo de más de 31 años en posiciones intermedias ($RP=19.10$).
3. El grupo entre 21 y 30 años se distingue por afirmar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres ($RP=28.62$), seguido entre 1 y 5 años ($RP=25.50$), más de 31 años ($RP=21.13$), entre 12 y 20 años ($RP=20.79$) y entre 6 y 11 años ($RP=16.35$).
4. Finalmente, el grupo de más de 31 años respalda mayormente que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica ($RP=27$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=26.78$), entre 12 y 20 años ($RP=23.96$), y entre 1 y 5 años y entre 6 y 11 años con valoraciones similares ($RP=20$ y $RP=20.75$, respectivamente).

Hipótesis 5. Se registran desigualdades entre la formación académica y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural.

Se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y los obstáculos en la atención educativa de la diversidad cultural tras realizar la prueba *U* de Mann-Whitney para dos de los ítems que conforman la variable criterio. Nos referimos a atribuir como el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar ($U=87.000$, $W=867.000$, $Z=-2.055$, $p<.040$) predominando el grupo del profesorado con formación en máster ($RP=32.63$) frente a los licenciados ($RP=22.23$).

Asimismo, se detectan diferencias significativas estadísticamente al plantear que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias ($U=71.500$, $W=812.500$, $Z=-.079$, $p<.038$) donde destaca el grupo de los que tienen un máster ($RP=31.79$) frente a los licenciados ($RP=21.38$).

Para el resto de las preguntas planteadas no se aprecian diferencias estadísticamente significativas por lo que los datos se analizan de forma descriptiva. Resulta evidente que en todas las cuestiones planteadas resalta, de nuevo, el grupo formado en máster, así en relación a certificar que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua ($RP=25.44$) frente a los licenciados ($RP=23.09$); al establecer como un problema principal la falta de motivación hacia la actividad académica ($RP=26.94$) frente a los licenciados ($RP=24.01$); destacar la tardía incorporación al sistema educativo ($RP=25.13$) frente a los licenciados ($RP=24.38$) y finalmente, confirmar que son las distintas pautas de conducta o costumbres las que contribuyen a plantear problemas en la atención educativa al alumnado C.M. ($RP=30.07$) frente a los licenciados ($RP=21.70$).

8.3.14.2. A modo de conclusión

Una vez efectuado el análisis se presenta la Tabla 209 que facilita la comprensión de las fortalezas, las debilidades y su significación estadística de la variable identificada con la detección de los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural.

Tabla 209. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 8	Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural
Fortalezas	Los profesores afirman que los principales problemas que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua; es el absentismo escolar. Las profesoras admiten que el principal problema es la incorporación tardía al sistema educativo.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 8	Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural
	El grupo de hasta 30 años considera que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo. El grupo entre 51 y 60 años resalta que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar. El grupo entre 31 y 40 años considera mayormente que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua. El funcionariado en prácticas atribuye al absentismo escolar una de los principales problemas que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M.; la incorporación tardía al sistema educativo. El grupo en situación de interinidad apuesta por la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua. El grupo entre 1 y 5 años defiende que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar; la incorporación tardía al sistema educativo. El grupo entre 6 y 11 años sostiene que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua. El profesorado con formación en máster apoya que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar; la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua y la tardía incorporación al sistema educativo.
Debilidades	Los profesores estiman que el principal obstáculo del alumnado culturalmente minoritario es la baja motivación hacia la actividad académica; de los diferentes valores y creencias los que dificultan la atención educativa del alumnado C.M., y finalmente, las distintas pautas de conducta o costumbres. El grupo entre 51 y 60 años resalta que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias y la baja motivación hacia la actividad académica (ítem en el que coincide el grupo entre 41 y 50 años). Los grupos hasta 30 años y entre 41 y 50 años perciben que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión II	Prácticas profesionales
Variable 8	Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural
	El funcionamiento en prácticas percibe que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica; los diferentes valores y creencias el principal problema para atender educativamente al alumnado y las distintas pautas de conducta o costumbres. El grupo entre 1 y 5 años considera los diferentes valores y creencias como causa principal para hacer frente a los problemas educativos del alumnado culturalmente minoritario. El grupo entre 21 y 30 años afirma que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son las distintas pautas de conducta o costumbres. El grupo de más de 31 años respalda mayormente que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la baja motivación hacia la actividad académica. El profesorado con formación en máster aprecia que el principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias; la falta de motivación hacia la actividad académica y las distintas pautas de conducta o costumbres.
Significación estadística	El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es la incorporación tardía al sistema educativo (edad). El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. es el absentismo escolar (formación académica). El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado C.M. son los diferentes valores y creencias (formación académica).

8.3.15. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural

En la resolución de esta variable se ha solicitado el concurso del profesorado.

8.3.15.1. Análisis de la necesidad de formación en educación intercultural según el profesorado

Esta variable está constituida por dos cuestiones relacionadas con la ineludible formación en educación intercultural. En este sentido, un elevado 98% considera que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural frente al 2% que rechaza este extremo ($\bar{X}=3.28, \sigma=.757, ME=3$). Asimismo, un 94.1% defiende que es preciso formarse en educación

intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro mientras que el 5.9% muestra su disconformidad ($\bar{X}=3.22, \sigma=.901, ME=3$).

Hipótesis 1. Existen contrastes entre el género y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas tras ejecutar la prueba U de Mann-Whitney entre el género y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural. No obstante, un análisis de tipo descriptivo nos confirma que los hombres destacan cuando defienden que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural ($RP=27.11$) frente a las mujeres ($RP=24.13$). Sin embargo, las cifras prácticamente se invierten en la segunda cuestión, porque son las mujeres las que con mayor ahínco respaldan que es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro ($RP=27.22$) frente a los hombres (24.63).

Hipótesis 2. Se evidencian disparidades entre la edad y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

Tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis se observa que se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural. Nos referimos a la cuestión acerca de la necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro ($Chi\ cuadrado=10.611, gl=3, p<.014$) siendo el grupo con mayor valoración, el más joven, hasta 30 años ($RP=39.50$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=31.67$), entre 41 y 50 años ($RP=27.06$) y entre 51 y 60 años ($RP=15.88$).

Por otro lado, la segunda cuestión, si bien no se estiman diferencias estadísticamente significativas, observamos que, de nuevo, resulta ser el grupo más joven, hasta 30 años, el que destaca al afirmar que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural ($RP=39.50$), seguido de los grupos entre 31 y 40 años y 41 y 50 años ($RP=26.50$ y $RP=26.16$, respectivamente) y finalmente, entre 51 y 60 años ($RP=22.32$). Estos datos nos llevan a admitir que las respuestas obtenidas no resultan concluyentes, puesto que están tildadas de contradicciones. Si bien, en ambas cuestiones las valoraciones otorgadas se establecen en sentido progresivo de más joven a edades más avanzadas.

Hipótesis 3. Se reflejan desemejanzas entre la situación administrativa y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

La hipótesis establecida queda resuelta tras la realización de la prueba de Kruskal-Wallis, que permite deducir que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y la necesidad de poseer información específica en educación intercultural. Situación que nos condiciona a optar por un análisis meramente descriptivo, el que se evidencia que en las dos cuestiones que integran esta variable, resalta el funcionariado de carrera como más sensible a la obligación de formarse en educación intercultural, aunque estos resultados quedan matizados por entrañar

contradicciones. En detalle, al formular si el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural, este funcionariado de carrera destaca ($RP=26.88$), frente al grupo de catedráticos ($RP=11.25$), situándose el colectivo de interinos y de funcionariado en prácticas en valoraciones intermedias ($RP=23.67$ y $RP=18$, respectivamente).

Sin embargo, como venimos señalando, el funcionariado de carrera, también, otorga mayor valoración a considerar que es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro ($RP=27.76$) frente al funcionariado en prácticas y cátedra con menores puntuaciones ($RP=19$, en ambos casos), mientras que el grupo de interinos se mantienen en posiciones intermedias ($RP=20.72$).

Hipótesis 4. Se plasman diferencias entre los años de experiencia docente y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

No se perciben diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural, como muestran los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, si bien, de forma descriptiva destacamos que, en las dos preguntas planteadas en esta variable, predomina el grupo con experiencia entre 6 y 11 años. De forma más pormenorizada al considerar si el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural, las puntuaciones del grupo entre 6 y 11 años destacan frente al resto ($RP=29.55$), seguido del grupo entre 21 y 30 años ($RP=26.34$), entre 12 y 20 años ($RP=24.89$) y finalmente, entre 5 y 11 años y más de 31 años ($RP=18$ y $RP=18.90$, respectivamente).

En cuanto a admitir que es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro, tal y como hemos señalado, destaca el grupo entre 6 y 11 años de experiencia docente ($RP=34.20$), seguido entre 1 y 5 años ($RP=29.25$), entre 12 y 20 años ($RP=26.32$), entre 21 y 30 años ($RP=24.55$) y, por último, el grupo de más de 31 años ($RP=13.20$).

Hipótesis 5. Se manifiestan diferencias entre la formación académica y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney confirman que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y la necesidad de poseer formación específica en educación intercultural. Un análisis descriptivo constata que el profesorado con formación en máster entiende la necesidad de formación en educación intercultural respecto al profesorado licenciado. En concreto, ante la cuestión de si el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural, los que tienen un máster obtienen puntuaciones más elevadas ($RP=27.06$) frente a los licenciados ($RP=25.20$). Igualmente, al plantear si es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro, resaltan los que tienen un máster ($RP=29.25$) frente a los licenciados ($RP=25.40$).

8.3.15.2. A modo de conclusión

En la Tabla 210 se explicitan las fortalezas, las debilidades y su significación estadística detectadas en relación a la variable que responde a la denominación de verificación de la necesidad de formación en educación intercultural.

Tabla 210. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Verificar la necesidad de formación en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 9	Verificar la necesidad de formación en educación intercultural
Fortalezas	Las profesoras respaldan que es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro.
Debilidades	Los profesores defienden que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural. El grupo con hasta 30 años observa las dos cuestiones planteadas con la misma valoración por lo que se registran contradicciones, así defiende la necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro, al tiempo que admite el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural. El funcionariado de carrera aprecia también contradicciones puesto que estima tanto la necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro, como admitir el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural. El grupo con experiencia entre 6 y 11 años también registra contradicciones al considerar que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural y, además, la necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 9	Verificar la necesidad de formación en educación intercultural
	El profesorado con formación en máster, de nuevo, contempla contradicciones al resaltar tanto que el profesorado que enseña directamente al alumnado C.M. necesita una información y formación específica en educación intercultural y, además, la necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro.
Significación estadística	La necesidad de formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado C.M. en el Centro (edad).

8.3.16. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural

Esta variable ha supuesto recoger información entre el profesorado.

8.3.16.1. Análisis del nivel de competencia en educación intercultural del profesorado

Al plantear al profesorado su percepción acerca del nivel de competencia intercultural que poseen, destacamos que un 88.6% manifiesta que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son suficientes. Procurando tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere frente a un 11.4% que rechaza esta situación ($\bar{X}=2.77, \sigma=.973, ME=3$). Por lo que un 75% rechaza que en su actividad docente con el alumnado C.M. sienta que sus competencias profesionales sean nulas. Precizando que en su formación se han tratado estos temas, aunque un 25% reconoce su debilidad ($\bar{X}=1.34, \sigma=.680, ME=1$). Si bien, un 63.6% considera que en la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son limitadas, y la realidad le exige formación permanentemente que no siempre se ve compensada con los recursos adecuados mientras que el 36.4% manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.14, \sigma=1.010, ME=2$). Por el contrario, un 58.3% percibe que ante la acción educativa con el alumnado C.M. sus competencias profesionales son aceptables. Indica poseer un dominio sobre el tema bastante amplio frente a un 41.7% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=1.96, \sigma=1.010, ME=2$).

Finalmente, el 64.4% del profesorado siente que ante la acción educativa con el alumnado C.M. sus competencias profesionales son necesarias, al asumir la responsabilidad de este alumnado y para ello se rodea de profesionales para trabajar juntos frente a un 35.6% que rechaza este extremo ($\bar{X}=2.04, \sigma=.976, ME=2$).

Hipótesis 1. Se evidencian disparidades entre el género y el nivel de competencia en educación intercultural.

Para confirmar si se constata la hipótesis entre el género y el nivel de competencia en educación intercultural, la prueba U de Mann-Whitney revela que se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre estas dos variables (predictora y criterio). De forma detallada, se registran estas diferencias en dos de las cinco cuestiones que integran esta variable. Nos referimos al considerar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que sus competencias profesionales son suficientes, procurando tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere ($U=55.000$, $W=175.000$, $Z=-3.312$, $p<.001$) resaltando las mujeres ($RP=22.75$) frente a los hombres ($RP=11.67$). Asimismo, al plantear la cuestión de si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son necesarias, asumiendo la responsabilidad de este alumnado y rodeándome de profesionales para trabajar juntos, se verifican diferencias estadísticamente significativas ($U=158.500$, $W=483.500$, $Z=-2.195$, $p<.028$) destacando, en este caso, los hombres ($RP=27.58$) frente a las mujeres ($RP=19.34$).

Para el resto de los ítems que conforman esta variable, establecemos un análisis puramente descriptivo. Así pues, al plantear si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son nulas, puesto que en mi formación no he tratado estos temas y, además, ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son aceptables, al poseer un dominio sobre el tema bastante amplio. En ambos casos, las mayores valoraciones se atribuyen a los hombres ($RP=23.74$) frente a las mujeres ($RP=21.56$) para la primera cuestión, y para la segunda, los hombres ($RP=26.41$) frente a las mujeres ($RP=22.88$).

Finalmente, al admitir si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados, los resultados no arrojan diferencias importantes entre hombres y mujeres ($RP=22.53$ y $RP=22.48$, respectivamente).

Hipótesis 2. Se identifican desigualdades entre la edad y el nivel de competencia en educación intercultural.

Las diferencias asignadas entre la edad y el nivel de competencia en educación intercultural tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis demuestran que se deben al azar por lo que no son estadísticamente significativas. Desde el punto de vista descriptivo encontramos los siguientes resultados:

1. Se evidencia un predominio de las valoraciones en el grupo de edad más joven, hasta 30 años, en tres de los ítems que integran esta variable, criterio. A nivel de detalle, ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son nulas. En mi formación no he tratado estos temas ($RP=29.75$), seguido de los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=22.54$ y $RP=22.13$, respectivamente); al plantear que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio, resulta ser el grupo hasta 30 el que destaca ($RP=42.75$) por lo que se refleja una contradicción con la

cuestión primera (consideran al mismo tiempo poseer competencias profesionales nulas y a continuación, las identifica como aceptables) se seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=26.85$), entre 41 y 50 años ($RP=24.13$) y entre 31 y 40 años ($RP=20.25$). Del análisis expuesto se refleja una contradicción entre la primera y segunda cuestión (considera el mismo grupo al mismo tiempo poseer competencias profesionales nulas y, a continuación, las identifica como aceptables); al preguntar si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy quien asume la responsabilidad de este alumnado y me rodeo de profesionales para trabajar juntos ($RP=24$) seguido de los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=23.92$ y $RP=23.75$) y finalmente, entre 41 y 50 años ($RP=22.17$).

2. Destaca el grupo entre 31 y 40 años en las otras dos cuestiones de la variable referidas a considerar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados ($RP=25.88$) seguido del grupo entre 41 y 50 años ($RP=22.61$), entre 51 y 60 años ($RP=18.29$) y hasta 30 años ($RP=15.75$). Igualmente, al defender que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuero tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere, destaca el grupo entre 31 y 40 años ($RP=19.07$), seguido de los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=17.70$ y $RP=17.81$, respectivamente).

Hipótesis 3. Se constatan contrastes entre la situación administrativa y el nivel de competencia en educación intercultural.

No se perciben diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y el nivel de competencia en educación intercultural tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis por lo que mostramos las valoraciones de forma descriptiva. Destacamos que:

1. El grupo de catedráticos otorga las mayores puntuaciones al referir que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio ($RP=33.75$), seguido del funcionariado en prácticas ($RP=28$), interinidad ($RP=24.31$) y funcionariado de carrera ($RP=23.95$). Igualmente, predomina el grupo de catedráticos en considerar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy quien asume la responsabilidad de este alumnado y me rodeo de profesionales para trabajar juntos ($RP=24$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=23.56$), interinidad ($RP=22.19$) y funcionariado en prácticas ($RP=8.5$).
2. El grupo de interinos sobresale al valorar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son nulas. En mi formación no he tratado estos temas ($RP=23.38$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=22.79$) y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=17$, respectivamente).
3. Resultan ser similares el grupo de funcionariado en prácticas y de carrera al puntuar si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados

($RP=23$ y $RP=23.32$, respectivamente), seguido del grupo de interinidad ($RP=20.36$) y cátedra ($RP=15.75$).

4. Finalmente, es el funcionariado en prácticas el que destaca al valorar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuro tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere ($RP=20$) seguido del funcionariado de carrera ($RP=18.62$), de interinidad ($RP=16.33$) y por último, cátedra ($RP=2.5$).

Hipótesis 4. Se evidencian disparidades entre los años de experiencia docente y el nivel de competencia en educación intercultural.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los años de experiencia docente y el nivel de competencia en educación intercultural como verifica la prueba de Kruskal-Wallis, consecuentemente los datos son analizados de manera descriptiva. En este sentido, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Se observa un predominio del grupo de entre 6 y 11 años en relación a defender que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son nulas. En mi formación no he tratado estos temas ($RP=26.20$), seguido entre 21 y 30 años y más de 31 años ($RP=22.90$ y $RP=22.13$, respectivamente), entre 12 y 20 años ($RP=20.15$) y entre 1 y 5 años ($RP=17$). Asimismo, destaca el grupo entre 6 y 11 años ante la cuestión de si ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados ($RP=25.80$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=23.87$), más de 31 años ($RP=22$), entre 1 y 5 años ($RP=21$) y entre 12 y 20 años ($RP=18.77$).
2. Además, el grupo entre 12 y 20 años sobresale en el resto de las cuestiones que conforman esta variable. En concreto, al respaldar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuro tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere ($RP=20$), seguido del grupo de más de 31 años ($RP=18.38$), entre 21 y 30 años ($RP=17.67$) y entre 6 y 11 años ($RP=14.3$). Asimismo, al considerar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy quien asume la responsabilidad de este alumnado y me rodeo de profesionales para trabajar juntos ($RP=27.5$), seguido entre 6 y 11 años ($RP=24.2$), entre 21 y 30 años ($RP=20.34$), más de 31 años ($RP=19.38$) y entre 1 y 5 años ($RP=16.25$).
3. Finalmente, al plantear que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio destaca de forma contundente el grupo entre 1 y 5 años ($RP=42.75$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=28.5$), entre 21 y 30 años ($RP=23.53$), más de 31 años ($RP=21$) y por último, entre 6 y 11 años ($RP=18.65$).

Hipótesis 5. Se reflejan desemejanzas entre la formación académica y el nivel de competencia en educación intercultural.

Los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney confirman que se contemplan diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y el nivel de competencia en educación intercultural en uno de los ítems que integran la

variable criterio. Se trata de la cuestión identificada como ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio ($U=79.000$, $W=899.000$, $Z=-2.373$, $p<.018$) destacando el profesorado con formación en máster ($RP=34.63$) frente a los licenciados ($RP=22.48$). Para el resto de cuestiones no se observa ningún contraste estadísticamente significativo, por lo que nos centramos en un análisis descriptivo. A saber, ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son nulas. En mi formación no he tratado estos temas destaca el profesorado con máster ($RP=25.79$) frente a los licenciados ($RP=21.88$). Igualmente, al plantear que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son necesarias. Soy quien asume la responsabilidad de este alumnado y me rodeo de profesionales para trabajar juntos ($RP=25.36$) frente a los licenciados ($RP=22.57$).

Por otra parte, destacan los licenciados al defender que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son limitadas, y la realidad me exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados ($RP=23.49$) frente a los que tienen un máster ($RP=17.29$). Y en la cuestión, ante la acción educativa con el alumnado C.M. siento que mis competencias profesionales son suficientes. Procuro tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere ($RP=19.17$) frente a los que tienen un máster ($RP=12.33$).

8.3.16.2. A modo de conclusión

La Tabla 211 ayuda a detectar las fortalezas, las debilidades y la significación estadística de la variable referida a constatar el nivel de competencia en educación intercultural.

Tabla 211. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el nivel de competencia en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 10	Constatar el nivel de competencia en educación intercultural
Fortalezas	Las profesoras plantean que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son suficientes, procurando tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere. Los profesores admiten que sus competencias profesionales son aceptables al poseer un dominio sobre el tema bastante amplio. Y en otros casos, resaltan que sus competencias profesionales son necesarias, asumiendo la responsabilidad de este alumnado y rodeándose de profesionales para trabajar juntos. El grupo de hasta 30 años advierte que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 10	Constatar el nivel de competencia en educación intercultural
	aceptables. Posee un dominio sobre el tema bastante amplio. Este mismo grupo destaca al apoyar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son necesarias, asumiendo la responsabilidad de este alumnado para conseguirlo se rodea de profesionales para trabajar juntos. El grupo de catedráticos otorga las mayores puntuaciones al referir que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son aceptables, al poseer un dominio sobre el tema bastante amplio, y además, aceptan que son necesarias, al asumir la responsabilidad de este alumnado para lo que se rodea de profesionales para trabajar juntos. El funcionariado en prácticas sostiene que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son suficientes. Procura tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere. El grupo entre 12 y 20 años de experiencia respalda que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son suficientes, procurando tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere. Y además, cree que sus competencias profesionales hacia este alumnado, son necesarias, al asumir la responsabilidad de este alumnado para lo que se rodea de profesionales para trabajar juntos. El grupo entre 1 y 5 años señala que sus competencias profesionales son aceptables para la docencia con alumnado C.M. por poseer un dominio sobre el tema bastante amplio. El profesorado con formación en máster aprecia que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son aceptables, al poseer un dominio sobre el tema bastante amplio, además, las considera necesarias, asumiendo la responsabilidad de este alumnado para lo que se rodea de profesionales para trabajar juntos. Los licenciados admiten que ante la acción educativa con el alumnado C.M. sus competencias profesionales son limitadas, y la realidad le exige formarse permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados, y al mismo tiempo, consideran que su competencias profesionales hacia este alumnado es suficiente, procurando tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere.
Debilidades	Los profesores opinan que ante la acción educativa con el alumnado C.M., sienten que sus competencias profesionales son nulas puesto

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 10	Constatar el nivel de competencia en educación intercultural
	que en su formación no ha tratado estos temas. Las profesoras y los profesores coinciden en valorar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. sienten que sus competencias profesionales son limitadas, y la realidad le exige formarse permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados. Los docentes hasta 30 años admiten que sus competencias profesionales son nulas puesto que en mi formación no he tratado estos temas. el grupo entre 31 y 40 años resalta que siente que sus competencias profesionales son limitadas, y la realidad le exige formarme permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados. El grupo de interinos sobresale al valorar que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son nulas, al no haber tratado estos temas en su formación. El funcionariado en prácticas y de carrera siente que sus competencias profesionales son limitadas, y la realidad le exige formarse permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados. Los docentes entre 6 y 11 años de experiencia confirman que ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son nulas, puesto que en su formación no ha tratado estos temas y, además, consideran que son limitadas, y la realidad le exige formarse permanentemente que no siempre se ve compensado con los recursos adecuados. El profesorado con máster afirma que con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son nulas, puesto que en su formación no ha tratado estos temas.
Significación estadística	Ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son suficientes. Procura tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere (género). Ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son necesarias, asumiendo la responsabilidad de este alumnado y se rodea de profesionales para trabajar juntos (género).

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 10	Constatar el nivel de competencia en educación intercultural
	Ante la acción educativa con el alumnado C.M. siente que sus competencias profesionales son aceptables. Posee un dominio sobre el tema bastante amplio (formación académica).

8.3.17. Conocer el tipo de formación en educación intercultural

La información para atender esta variable proviene del profesorado.

8.3.17.1. Análisis del tipo de formación en educación intercultural del profesorado

Al interesarnos por conocer el tipo de formación en educación intercultural, se plantearon nueve opciones diferentes al profesorado participante que concluyeron en las siguientes apreciaciones, que pasamos a detallar. La mayoría de los docentes (58%) han optado por la asistencia a cursos para formarse en educación intercultural ($\bar{X}=1.42, \sigma=.499, ME=1$). El 34% ha desarrollado actividades de formación específica en educación intercultural a través de la asistencia a congresos y/o jornadas ($\bar{X}=1.66, \sigma=.479, ME=2$). El 28% se ha formado a partir de proyectos de innovación educativa ($\bar{X}=1.72, \sigma=.454, ME=2$). Un 20% ha participado en grupos de trabajo de temática intercultural ($\bar{X}=1.80, \sigma=.404, ME=2$). Asimismo, el 18% ha realizado seminarios o formación en centros ($\bar{X}=1.82, \sigma=.388, ME=2$). Y en el caso de haber elegido para esta formación intercultural el intercambio de experiencias en foros de debate y la participación en investigaciones sobre la propia práctica las cifras son similares, un 14.6% ($\bar{X}=1.85, \sigma=.357, ME=2$) y un 14.3% ($\bar{X}=1.86, \sigma=.354, ME=2$) respectivamente. No obstante, el 26.5% reconoce no poseer ninguna formación específica en educación intercultural ($\bar{X}=1.73, \sigma=.446, ME=2$).

Hipótesis 1. Se plasman diferencias entre el género y el tipo de formación en educación intercultural.

El planteamiento de esta hipótesis nos lleva a realizar la prueba *U* de Mann-Whitney para conocer si entre el género y el tipo de formación en educación intercultural se experimentan diferencias significativas. Los resultados son concluyentes al constatar que no se registran contrastes estadísticamente significativos entre ambas variables. Aunque a través de un análisis descriptivo cabe distinguir que las mujeres destacan entre las distintas opciones formativas en educación intercultural representadas, así en la asistencia a cursos ($RP=27.96$) frente a los hombres ($RP=22.61$); en la asistencia a congresos y/o jornadas ($RP=26.59$) frente a los hombres ($RP=24.22$); en la realización de proyectos de innovación educativa ($RP=26.94$) frente a los hombres ($RP=23.80$); en la participación en seminarios o formación en centros ($RP=26.30$) frente a los hombres ($RP=24.57$); en la participación en investigaciones sobre la propia práctica ($RP=26.62$).

frente a los hombres ($RP=23.17$) y finalmente, en el intercambio de experiencias en foros de debate ($RP=26.15$) frente a los hombres ($RP=22.55$). Solo destacan los hombres en la realización de grupos de trabajo acerca de interculturalidad ($RP=26.15$) frente a las mujeres ($RP=24.94$). Y además, son los hombres los que reconocen mayormente que no poseen ninguna formación específica en educación intercultural ($RP=27.05$) frente a las mujeres ($RP=23.33$).

Hipótesis 2. Se identifican diferencias entre la edad y el tipo de formación en educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis manifiesta que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la edad y el tipo de formación en educación intercultural. Del análisis descriptivo constatamos que:

1. El grupo de edad más joven, hasta 30 años, se significa por participar en proyectos de innovación educativa ($RP=30.23$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=30.23$), entre 51 y 60 años ($RP=26.25$) y entre 41 y 50 años ($RP=22.50$). Además, por potenciar intercambios de experiencias en foros de debate ($RP=28$), seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=25.82$), entre 41 y 50 años ($RP=24$) y entre 31 y 40 años ($RP=23.64$). Aunque también destaca al admitir no poseer ninguna formación en educación intercultural ($RP=31.50$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=27.05$), entre 51 y 60 años ($RP=24.82$) y entre 41 y 50 años ($RP=23.66$).
2. Destacan en la realización de seminarios o formación en centros, el grupo entre 31 y 40 años ($RP=30$), seguido del grupo entre 41 y 50 años ($RP=25$), entre 51 y 60 años ($RP=23.75$) y hasta 30 años ($RP=17.50$). Igualmente, destaca el grupo entre 31 y 40 años por la participación en investigaciones sobre la propia práctica ($RP=28.50$), seguido de los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=24.42$, en ambos casos) y hasta 30 años ($RP=16.25$).
3. El grupo comprendido entre 41 y 50 años destaca por haber elegido la modalidad de cursos para formarse en educación intercultural ($RP=27$), seguido entre 51 y 60 años ($RP=25.42$), entre 31 y 40 años ($RP=24.09$) y hasta 31 años ($RP=15$).
4. El grupo de mayor edad entre 51 y 60 años sobresale en la asistencia a congresos y/o jornadas ($RP=27.75$), seguido entre 41 y 50 años ($RP=26$), entre 31 y 40 años ($RP=22.64$) y hasta 30 años ($RP=21.50$). Igualmente, destacan en la participación en proyectos de innovación educativa destacan junto con el grupo entre 31 y 40 años ($RP=28.23$ y $RP=28.42$, respectivamente) seguido entre 41 y 50 años ($RP=23.50$) y hasta 30 años ($RP=18$).

Hipótesis 3. Se descubren desemejanzas entre la situación administrativa y el tipo de formación en educación intercultural.

Al plantear la hipótesis acerca de si existen diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y la formación en educación intercultural, la prueba de Kruskal-Wallis resuelve negativamente esta supuesto, por lo que procedemos a efectuar un análisis descriptivo a continuación:

1. El grupo de catedráticos destaca por una formación intercultural a partir de cursos ($RP=27.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.90$), interinidad ($RP=24.38$) y funcionariado en prácticas ($RP=15$). Asimismo, este grupo destaca

- por la asistencia a congresos y/o jornadas ($RP=34$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.67$), interinidad ($RP=24.63$) y funcionariado en prácticas ($RP=9$).
2. Se observa una coincidencia entre los grupos de interinos, funcionarios en prácticas y catedráticos en optar por los grupos de trabajo para formarse en educación intercultural ($RP=30.50$, para los tres grupos) quedando relegado el funcionariado de carrera ($RP=24.09$). La misma situación se plantea al referirnos a la realización de proyectos de innovación educativa, donde, de nuevo, interinos, funcionarios en prácticas y catedráticos destacan ($RP=32.50$ en los tres casos) mientras que los funcionarios de carrera quedan por debajo de esta opción ($RP=23.53$).
 3. El grupo de interinos y funcionarios en prácticas se distinguen por realizar seminarios o formación en centros ($RP=30$, respectivamente), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.87$) y cátedra ($RP=17.50$).
 4. El funcionariado en prácticas y cátedra opta de forma mayoritaria por la participación en investigaciones sobre la propia práctica ($RP=28.50$, respectivamente), seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.28$) e interinidad ($RP=22.38$). Situación similar la encontramos al resaltar el funcionariado en prácticas y cátedra, de nuevo, en el intercambio de experiencias en foros de debate ($RP=28$), seguido de interinidad ($RP=25$) y finalmente, del funcionariado de carrera ($RP=24.11$).
 5. Por último, es el funcionariado en prácticas el que reconoce con mayor ahínco no poseer ninguna formación específica en educación intercultural ($RP=31.50$), seguido de interinidad y funcionariado de carrera ($RP=25.38$ y $RP=25.05$, respectivamente) y finalmente, el grupo de catedráticos ($RP=19.25$).

Hipótesis 4. Se identifican desigualdades entre los años de experiencia docente y el tipo de formación en educación intercultural.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre la experiencia docente y el tipo de formación en educación intercultural. Por lo que los datos obtenidos son meramente descriptivos, que a continuación detallamos:

1. El grupo con una experiencia docente entre 21 y 30 años destaca por la formación a través de cursos ($RP=30$), seguido del grupo entre 1 y 5 años ($RP=27.50$), más de 31 años ($RP=25$), entre 12 y 20 años ($RP=22.14$) y entre 6 y 11 años ($RP=20.56$).
2. El grupo de más de 31 años sobresale por la asistencia a congresos y/o jornadas ($RP=29$), seguido del grupo entre 21 y 30 años ($RP=26.50$), entre 12 y 20 años ($RP=25.07$), entre 6 y 11 años ($RP=22.89$) y entre 1 y 5 años ($RP=21.50$). Igualmente, predomina este grupo de mayor experiencia docente en cuanto a la realización de grupos de trabajo ($RP=30.50$), seguido entre 6 y 11 años ($RP=27.72$), entre 12 y 20 años ($RP=25.14$), entre 21 y 30 años ($RP=24.25$) y entre 1 y 5 años ($RP=18$). Además, destaca por realizar proyectos de innovación educativa y participar en investigaciones acerca de la propia práctica (en estas dos últimas opciones coincide con el grupo entre 1 y 5 años de experiencia) situándose los valores en $RP=32.50$, respectivamente, para la primera opción, seguido entre 6 y 11 años ($RP=29.72$), entre 12 y 20 años ($RP=23.57$) y entre 21 y 30 años ($RP=22.50$). Y para la segunda opción ($RP=28.50$), seguido entre 6 y 11 años y 12 y 20 años ($RP=29.72$ y $RP=25$, respectivamente) y entre 21 y 30 años

- ($RP=23.34$). Del mismo modo, los grupos entre 1 y 5 años y más de 31 años, se distinguen por elegir el intercambio de experiencias en foros de debate para formarse ($RP=28$), seguido entre 12 y 20 años ($RP=26.29$) y finalmente, entre 6 y 11 años y 21 y 30 años ($RP=22.67$).
3. El grupo entre 6 y 11 años sobresale en elegir la realización de seminarios o formación en centros para formarse en interculturalidad ($RP=30$), seguido entre 21 y 30 años ($RP=26.25$), más de 31 años ($RP=25$), entre 12 y 20 años ($RP=22.86$) y entre 1 y 5 años ($RP=17.50$). No obstante, este grupo entre 6 y 11 años registra las mayores valoraciones al aceptar no poseer ninguna formación específica en educación intercultural ($RP=28.78$), seguido con escasa diferencia del grupo entre 12 y 20 años ($RP=28$), entre 21 y 30 años ($RP=22.47$), más de 31 años ($RP=21.70$) y entre 1 y 5 años ($RP=19.25$).

Hipótesis 5. Se constatan contrastes entre la formación académica y el tipo de formación en educación intercultural.

La prueba U de Mann-Whitney sostiene que no se reflejan diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y el tipo de formación en educación intercultural. De forma descriptiva podemos advertir que en la mayoría de los casos son los licenciados los que han adquirido una formación en educación intercultural desde diferentes contextos formativos: en cursos ($RP=26.31$) frente a los docentes con formación en máster ($RP=21.25$); en congresos y/o jornadas ($RP=26.26$), frente a los que tienen un máster ($RP=21.50$); en grupos de trabajo ($RP=25.74$) frente a los que tienen un máster ($RP=24.25$); en seminarios o formación en centros ($RP=25.83$) frente a los que tienen un máster ($RP=23.75$); participando en investigaciones sobre la propia práctica ($RP=25.51$) frente a los que tienen un máster ($RP=22.38$) y finalmente, intercambiando experiencias en foros de debate ($RP=25$) frente a los que tienen un máster ($RP=22$).

Por otra parte, resalta únicamente el profesorado con formación en máster al apostar por proyectos de innovación educativa ($RP=26.25$) frente a los licenciados ($RP=25.36$). Asimismo, es este profesorado quien reconoce no tener ninguna formación en educación intercultural ($RP=25.38$) frente a los licenciados ($RP=24.93$).

8.3.17.2. A modo de conclusión

La Tabla 212 que presentamos a continuación facilita información de las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable de conocer el tipo de formación en educación intercultural.

Tabla 212. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el tipo de formación en educación intercultural, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 11	Conocer el tipo de formación en educación intercultural
Fortalezas	Las profesoras destacan entre las distintas opciones formativas en educación intercultural representadas, como en la asistencia a cursos; en la asistencia a congresos y/o jornadas; en la realización de proyectos de innovación educativa; en la participación en seminarios o formación en centros; en la participación en investigaciones sobre la propia práctica y finalmente, en el intercambio de experiencias en foros de debate. Los profesores admiten la realización de grupos de trabajo acerca de interculturalidad. El grupo de hasta 30 años predomina en participar en proyectos de innovación educativa y en intercambios de experiencias en foros de debate. El grupo entre 31 y 40 años destaca en la realización de seminarios o formación en centros, la participación en investigaciones sobre la propia práctica. El grupo entre 41 y 50 años destaca por haber elegido la modalidad de cursos para formarse en educación intercultural. El grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años, sobresale en la asistencia a congresos y/o jornadas y, además, en la participación en proyectos de innovación educativa. El grupo de catedráticos destaca por una formación intercultural a partir de cursos y por la asistencia a congresos y/o jornadas y la participación en investigaciones sobre la propia práctica y en el intercambio de experiencias en foros de debate (estas dos últimas opciones coinciden con el funcionariado en prácticas). Los grupos de interinos, funcionarios en prácticas y catedráticos optan por los grupos de trabajo para formarse en educación intercultural y la realización de proyectos de innovación educativa. Los grupos de interinos y funcionarios en prácticas se distinguen por realizar seminarios o formación en centros. El grupo con una experiencia docente entre 21 y 30 años destaca por la formación a través de cursos. El grupo de más de 31 años sobresale por la asistencia a congresos y/o jornadas, la realización de grupos de trabajo, destaca por realizar proyectos de innovación educativa y participar en investigaciones acerca de la propia práctica, y el intercambio de experiencias en foros de debate para formarse. Estas tres últimas opciones contempladas son compartidas con el grupo entre 1 y 5 años de experiencia. El grupo entre 6 y 11 años sobresale en elegir la realización de seminarios o formación en centros para formarse en interculturalidad.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión III	Competencias en educación intercultural
Variable 11	Conocer el tipo de formación en educación intercultural
	Los licenciados han adquirido una formación en educación intercultural desde diferentes contextos formativos: en cursos, en congresos y/o jornadas; en grupos de trabajo; en seminarios o formación en centros; participando en investigaciones sobre la propia práctica y finalmente, intercambiando experiencias en foros de debate. El profesorado con formación en máster apuesta por proyectos de innovación educativa para formarse en educación intercultural.
Debilidades	Los profesores admiten no poseer ninguna formación específica en educación intercultural. El grupo de menor edad, hasta 30 años, confirma no poseer ninguna formación en educación intercultural. El funcionariado en prácticas reconoce no poseer ninguna formación específica en educación intercultural. El grupo entre 6 y 11 años de experiencia admite no poseer ninguna formación específica en educación intercultural. El profesorado con formación en máster reconoce no tener ninguna formación en educación intercultural.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.3.18. Descubrir el prototipo de alumnado ideal

Es el profesorado el protagonista para recabar información de esta variable.

8.3.18.1. Análisis del prototipo de alumnado ideal del profesorado

Al solicitar la opinión del profesorado sobre el prototipo de alumnado ideal cabe resaltar que un aplastante 98% afirma que sería el que se identifica con un alumnado que le exige pensar, intentado que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica frente a un escaso 2% que rechaza este modelo ($\bar{X}=3.40, \sigma=.756, ME=4$). Igualmente, el 87.2% destaca como un valor el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro frente a un 12.8% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.47, \sigma=.905, ME=2$). Además, un 69.6% manifiesta que su prototipo de alumnado ideal se corresponde con aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo mientras que un 30.4% manifiesta su

disconformidad ($\bar{X}=2, \sigma=.843, ME=2$). Finalmente, el 61.7% valora aquel alumnado que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos, un 61.7% frente a un 38.3% que rechaza este prototipo ($\bar{X}=1.85, \sigma=.834, ME=2$).

Hipótesis 1. Se evidencian disparidades entre el género y el prototipo de alumnado ideal.

No se aprecia ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el género y el prototipo de alumnado ideal como constata la prueba *U* de Mann-Whitney. A nivel descriptivo se evidencia que las mujeres destacan que su alumnado ideal se corresponde con aquel que le exige pensar. Intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica ($RP=25.89$) con escasa diferencia respecto a los hombres ($RP=25.04$). Además, son las mujeres las que valoran el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro ($RP=24.37$) frente a los hombres ($RP=23.55$).

Por otra parte, son los hombres los que sobresalen al admitir un alumnado que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo ($RP=24.73$) frente a las mujeres ($RP=22.38$) y finalmente, de nuevo son los hombres los que respaldan con mayor valoración aquel alumnado que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos ($RP=24.69$) frente a las mujeres ($RP=23.44$).

Hipótesis 2. Se reflejan desemejanzas entre la edad y el prototipo de alumnado ideal.

Esta hipótesis no se cumple a nivel de significación estadística tal y como se confirma con la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo que los datos recogidos se analizan descriptivamente. A saber:

1. El grupo más joven hasta 30 años destaca al valorar al alumnado ideal con aquel que le exige pensar, intentado que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica ($RP=37$), seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=27.73$), entre 31 y 40 años ($RP=26$) y entre 41 y 50 años ($RP=23.36$).
2. Para el resto de ítems que conforman esta variable sobresale en todos los casos el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años. En concreto, al defender que el alumnado que más valora es aquel que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro ($RP=26.83$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=25.67$), entre 41 y 50 años ($RP=23.27$) y hasta 30 años ($RP=10$). En relación a identificar a su alumnado ideal con aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo ($RP=27.10$), seguido entre 31 y 40 años ($RP=25.92$), entre 41 y 50 años ($RP=21.23$) y hasta 30 años ($RP=16$). Finalmente, al destacar que el prototipo de alumnado ideal es aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos ($RP=31.78$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=25.92$), entre 41 y 50 años ($RP=20.54$) y por último, hasta 30 años ($RP=19$).

Hipótesis 3. Se plasman diferencias entre la situación administrativa y el prototipo de alumnado ideal.

Al relacionar la situación administrativa y el prototipo de alumnado ideal para contrastar esta hipótesis, la prueba de Kruskal-Wallis confirma que no se aprecian

diferencias estadísticamente significativas en estas dos variables (predictora y criterio). Por otra parte, el análisis descriptivo evidencia que cada uno de los grupos representados destaca en una de los ítems que integran esta variable, que a continuación, detallamos:

1. El grupo de catedráticos destaca al identificar a su alumnado ideal con aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica ($RP=37$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=25.71$), de interinidad ($RP=24.78$) y un escasísimo funcionariado en prácticas ($RP=1$).
2. El grupo de interinos opta por significar en su alumnado ideal aquel que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro ($RP=25$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.76$), del funcionariado en prácticas ($RP=16.50$) y cátedra ($RP=10$).
3. El funcionariado de carrera escoge como su alumnado ideal en primera opción, es aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo ($RP=27.67$), seguido de interinidad ($RP=20$) y funcionariado en prácticas y cátedra ($RP=7.50$, respectivamente).
4. El funcionariado en prácticas defiende que el prototipo de alumnado ideal es aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos ($RP=42$) seguido del grupo de catedráticos ($RP=35.25$) y finalmente, de interinidad y funcionariado de carrera ($RP=23.06$ y $RP=23.08$, respectivamente).

Hipótesis 4. Se constatan desigualdades entre los años de experiencia docente y el prototipo de alumnado ideal.

La prueba de Kruskal-Wallis demuestra que no se registran contrastes estadísticamente significativos entre la experiencia docente y el prototipo de alumnado ideal. Si bien una valoración descriptiva nos aporta la siguiente información:

1. El grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, respalda con mayor contundencia que su alumnado ideal es aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica ($RP=37$), seguido del grupo de más de 31 años ($RP=29.80$), entre 21 y 30 años y entre 6 y 11 años ($RP=26.58$ y $RP=26$, respectivamente) y entre 12 y 20 años ($RP=20.50$). Igualmente, es el grupo entre 1 y 5 años el que destaca al apreciar que el alumnado prototipo ideal es el que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo ($RP=32$), seguido del grupo entre 12 y 20 años ($RP=25.25$), más de 31 años y entre 6 y 11 años ($RP=23.70$ y $RP=23$, respectivamente) y entre 21 y 30 años ($RP=21.50$).
2. El grupo entre 21 y 30 años arroja las mayores puntuaciones en la consideración que el alumnado que más valora se corresponde con aquel que sigue mi esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro ($RP=27.59$), seguido del grupo entre 6 y 11 años ($RP=25.80$), entre 12 y 20 años ($RP=20.54$), más de 31 años ($RP=19.40$) y entre 1 y 5 años ($RP=18.50$).
3. El grupo de más de 31 años contempla como prototipo de alumnado ideal aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos ($RP=35.50$), seguido del grupo entre 1 y 5 años ($RP=25.75$), entre 6 y 11 años ($RP=24.60$), entre 12 y 20 años ($RP=23.27$) y entre 21 y 30 años ($RP=20.62$).

Hipótesis 5. Se reflejan disparidades entre la formación académica y el prototipo de alumnado ideal.

Esta hipótesis ha sido verificada a partir de la prueba *U* de Mann-Whitney, cuyos resultados admiten que no se detectan diferencias estadísticamente significativas entre la formación académica y el prototipo de alumnado ideal. En un plano descriptivo encontramos que el profesorado con formación en máster arroja una mayor valoración al considerar que el alumnado que más estima es aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica (*RP*=27) frente a los licenciados (*RP*=25.14). Asimismo, destaca este grupo de los que tienen un máster en relación a apreciar que su alumnado ideal se identifica con aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo (*RP*=24) quedando los licenciados en posiciones similares (*RP*=23.39).

En el caso del profesorado licenciado destaca al defender que el alumnado que más valora es aquel que sigue mi esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro (*RP*=25.33) frente a los que tienen un máster (*RP*=17.50). Y en admitir que el alumnado que más valora es aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos (*RP*=25.03) frente a los que tienen un máster (*RP*=19).

8.3.18.2. A modo de conclusión

La Tabla 213 que se expone a continuación, recoge las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable de invitar a descubrir el prototipo de alumnado ideal.

Tabla 213. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir el prototipo de alumnado ideal, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 12	Descubrir el prototipo de alumnado ideal
Fortalezas	El profesorado en general destaca al admitir que su alumnado ideal se corresponde con aquel que le exige pensar. Intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. Mientras que las profesoras valoran el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. Los profesores sobresalen al admitir un alumnado que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo, y además, posibilidad de establecer con él más relaciones y lazos afectivos. El grupo más joven hasta 30 años destaca al valorar al alumnado ideal con aquel que le exige pensar, intentado que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. Mientras que el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años defiende que el alumnado que más valora es aquel que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 12	Descubrir el prototipo de alumnado ideal
	roles, las normas del Centro; aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo, y finalmente, aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos. El grupo de catedráticos destaca al identificar a su alumnado ideal con aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. El grupo de interinos opta por significar en su alumnado ideal aquel que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. El funcionariado de carrera escoge como su alumnado ideal, aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El funcionariado en prácticas defiende que el prototipo de alumnado ideal es aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos. El grupo con menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, respalda con mayor contundencia que su alumnado ideal es aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica, y además, el que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El grupo entre 21 y 30 años arroja las mayores puntuaciones al valorar el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. El grupo de más de 31 años contempla como prototipo de alumnado ideal aquel que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos. El profesorado con formación en máster arroja una mayor valoración al considerar que el alumnado que más estima es aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. Así como aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El profesorado licenciado destaca al defender que el alumnado que más valora es aquel que sigue mi esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro.
Debilidades	Los profesores son más reticentes con el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. Las profesoras son más críticas con el alumnado que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo, y además, posibilidad de establecer con él más relaciones y lazos afectivos.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 12	Descubrir el prototipo de alumnado ideal
	El grupo entre 41 y 50 años muestra mayor reticencia hacia el alumnado que le exige pensar, intentado que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. El grupo hasta 30 años de edad, critica con mayor contundencia que el alumnado siga su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro; que prefiera materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo, y finalmente, establezca con él más relaciones y lazos afectivos. El grupo de funcionariado en prácticas resulta más crítico con el alumnado que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. El grupo de catedráticos demuestra más reticencia hacia el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. El funcionariado de prácticas y catedráticos escogen como su alumnado ideal en primera opción, es aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El funcionariado de carrera e interinos muestran mayor recelo hacia aquel alumnado que prefiere establecer con él más relaciones y lazos afectivos. El grupo con menor experiencia docente, entre 12 y 20 años, respalda con mayor contundencia su alumnado ideal es aquel que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. Asimismo, el grupo entre 21 y 30 años no aprecia tanto al alumnado que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El grupo entre 1 y 5 años muestra mayor reticencia hacia el alumnado que sigue mi esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro. El grupo entre 21 y 30 años prefiere no establecer con el alumnado relaciones y lazos afectivos. Los licenciados estiman en menor grado el alumnado que le exige pensar, intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica, así como aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo. El profesorado con formación en máster valora menos aquel que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.3.19. Identificar el prototipo de profesorado ideal

Finalmente, de nuevo al profesorado se le invita para desarrollar esta variable.

8.3.19.1. Análisis del prototipo de profesorado ideal según profesorado

Para la valoración del prototipo de profesorado ideal se plantearon cuatro cuestiones que arrojan los siguientes datos: la mayoría del profesorado (97.8%) ante la cuestión de si cree que, el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado ($\bar{X}=2.87, \sigma=.833, ME=2$). Del mismo modo, el 89.4% manifiesta que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($\bar{X}=2.66, \sigma=.891, ME=2$). Cifras similares las encontramos (89.1%) al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto ($\bar{X}=2.72, \sigma=.911, ME=2$). Finalmente, el 82.6% estima que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporcione en el aula ($\bar{X}=2.50, \sigma=.960, ME=2$).

Hipótesis 1. Se descubren desemejanzas entre el sexo y el prototipo de profesorado ideal.

Las desemejanzas que se observan entre el sexo y el prototipo de profesorado ideal no se deben a ninguna significación estadística como demuestra la prueba *U* de Mann-Whitney. Centrándonos en un análisis descriptivo destacamos que en las cuatro cuestiones que integran esta variable destaca el grupo de los hombres en todos los casos. En concreto, al apreciar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto ($RP=25.21$) frente a las mujeres ($RP=22.06$); al estimar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporcione en el aula ($RP=26.12$) frente a las mujeres ($RP=21.30$); al defender que el alumnado que le estima más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($RP=26.35$) frente a las mujeres ($RP=21.75$) y finalmente, son los hombres los que resaltan ante la cuestión de que el alumnado que le aprecia más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos ($RP=26.95$) frente a las mujeres ($RP=20.85$).

Hipótesis 2. Se constatan contrastes entre la edad y el prototipo de profesorado ideal.

La relación entre la edad y el prototipo del profesorado ideal ha sido comprobada con la realización de la prueba de Kruskal-Wallis, que evidencia que los contrastes entre estas dos variables se deben al azar por lo que no poseen significación estadística. Es por lo que extraemos las conclusiones de los datos de forma descriptiva, que a continuación detallamos:

1. El grupo de menor edad hasta 30 años destaca al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto ($RP=34.75$) seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=25.58$), entre 41 y 50 años ($RP=22.33$) y entre 51 y 60 años ($RP=21.22$). Así, estas valoraciones se observan en sentido descendente de forma progresiva conforme se abordan grupos con mayor edad.
2. El grupo entre 31 y 40 años experimenta una mayor puntuación en relación a formular que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula ($RP=28.92$), seguido del grupo entre 51 y 60 años

($RP=25.56$), entre 41 y 50 años ($RP=21.52$) y hasta 30 años ($RP=4.50$). Igualmente, resalta el grupo entre 31 y 40 años al referir que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($RP=31.50$), seguido del grupo entre 51 y 60 años ($RP=22.86$), entre 41 y 50 años ($RP=21.96$) y hasta 30 años ($RP=12.50$).

3. El grupo de edad más avanzada entre 51 y 60 años predomina al advertir que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado ($RP=31.19$), seguido del grupo entre 31 y 40 años ($RP=27.75$), entre 41 y 50 años ($RP=19.29$) y hasta 30 años ($RP=17.75$).

Hipótesis 3. Se evidencian disparidades entre la situación administrativa y el prototipo de profesorado ideal.

No se constatan diferencias estadísticamente significativas entre la situación administrativa y el prototipo de profesorado ideal como muestra la prueba de Kruskal-Wallis. No obstante, se aprecian diferencias a nivel descriptivo, que se muestran a continuación:

1. El grupo de interinos admite con mayor proporción que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte ($RP=29.89$), seguido del grupo de catedráticos ($RP=27.50$), del funcionariado de carrera ($RP=22.44$) y en última instancia y con escaso respaldo, el funcionariado en prácticas ($RP=3$).
2. El funcionariado en prácticas se revela como el que otorga mayores puntuaciones al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula ($RP=31$), seguido del grupo de catedráticos ($RP=29.25$), del funcionariado de carrera ($RP=23.30$) y de interinidad ($RP=22$). Asimismo, destaca el grupo del funcionariado en prácticas al plantear que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($RP=29.50$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=24.56$), y de interinidad y cátedra ($RP=21.56$ y $RP=21$).
3. Finalmente, es el grupo de catedráticos el que apuesta con mayor contundencia al defender que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establece con él, ya que se siente comprendido y ayudado ($RP=33.25$), seguido del funcionariado de carrera ($RP=22.89$), de interinidad ($RP=25.50$) y del funcionariado en prácticas ($RP=9.50$) con gran diferencia.

Hipótesis 4. Se reflejan desemejanzas entre los años de experiencia docente y el prototipo de profesorado ideal.

La verificación de la prueba de Kruskal-Wallis constata que no se aprecian contrastes estadísticamente significativos entre los años de experiencia docente y el prototipo de profesorado ideal. Sin embargo, se pueden constatar las siguientes desemejanzas entre dichas variables, que exponemos a continuación:

1. El grupo de menor experiencia docente entre 1 y 5 años respalda mayormente que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte ($RP=34.75$), seguido del grupo entre 6 y 11

- años ($RP=26.80$), entre 21 y 30 años ($RP=23.69$), entre 12 y 20 años ($RP=20.58$) y más de 31 años ($RP=19.40$).
2. Sobresale el grupo entre 6 y 11 años en relación a dos ítems de la variable analizada. Nos referimos al plantear que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula ($RP=25$), seguido de más de 31 años ($RP=24.10$), de los grupos entre 1 y 5 años y entre 12 y 20 años ($RP=23.75$ y $RP=23.15$, respectivamente) y entre 21 y 30 años ($RP=22.63$). Situación similar con predominio del grupo entre 6 y 11 años, la encontramos al defender que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($RP=28.83$) seguido con escasa diferencia del grupo entre 1 y 5 años ($RP=28$), entre 12 y 20 años ($RP=25.12$), entre 21 y 30 años ($RP=22.17$) y más de 31 ($RP=17.40$).
 3. El grupo de más de 31 años resalta al creer que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establece con él, ya que se siente comprendido y ayudado ($RP=29.13$), seguido del grupo entre 6 y 11 años ($RP=26.85$), entre 1 y 5 años ($RP=25$) y entre 12 y 20 años y entre 21 y 30 años ($RP=21.08$ y $RP=21.88$, respectivamente).

Hipótesis 5. Se plasman diferencias entre la formación académica y el prototipo de profesorado ideal.

La prueba U de Mann-Whitney demuestra que no se perciben diferencias estadísticamente significativas entre la formación y el prototipo del profesorado ideal. A nivel descriptivo, el grupo de docentes con formación en máster es el que obtiene la mayor puntuación en tres de las cuatro cuestiones que integran la variable. En concreto, al defender que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto ($RP=29.13$) frente a los licenciados ($RP=22.32$); al destacar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula ($RP=24.88$) frente a los licenciados ($RP=23.21$); al afirmar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establece con él, ya que se siente comprendido y ayudado ($RP=25.43$), frente a los licenciados ($RP=23.15$). Sin embargo, corresponde a los licenciados la mayor puntuación referida a creer que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo ($RP=24.06$), frente a los que tienen un máster ($RP=23.69$).

8.3.19.2. A modo de conclusión

La Tabla 214 permite detectar las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable reconocida como la identificación del prototipo de profesorado ideal.

Tabla 214. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Identificar el prototipo de profesorado ideal, integrada en la dimensión Compromiso educativo con la educación intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 13	Identificar el prototipo de profesorado ideal
Fortalezas	Los profesores destacan al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparto; aquel que necesita la seguridad personal que proporciono en el aula; aquel que valora su estilo inclusivo, y finalmente, aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos. El grupo de menor edad hasta 30 años destaca al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte. El grupo entre 31 y 40 años experimenta una mayor puntuación en relación a formular que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciono en el aula, así como su estilo inclusivo. El grupo de edad más avanzada, entre 51 y 60 años predomina al advertir que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él. El grupo de interinos admite con mayor proporción que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte. El funcionariado en prácticas se revela con el que otorga mayores puntuaciones al considerar que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula y su estilo inclusivo. Por último, el grupo de catedráticos apuesta con mayor contundencia al defender que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado. El grupo de menor experiencia docente, entre 1 y 5 años, respalda mayormente que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte. Sobresale el grupo entre 6 y 11 años al plantear que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula y por su estilo inclusivo. El grupo de más de 31 años resalta al creer que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado.

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 13	Identificar el prototipo de profesorado ideal
	Destaca el profesorado con formación en máster al defender que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que está interesado en el contenido de la materia que imparte, aquel que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula y aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establece con él, ya que se siente comprendido y ayudado. Finalmente, los licenciados otorgan la mayor puntuación a creer que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que valora su estilo inclusivo.
Debilidades	Las profesoras muestran mayor reticencia hacia aquel alumnado que está interesado en el contenido de la materia que imparten; aquel que necesita la seguridad personal que proporcionan en el aula; aquel que valora su estilo inclusivo, y finalmente, aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos. El grupo entre 51 y 60 años aprecia en menor grado que el alumnado que está interesado en el contenido de la materia que imparte. El grupo de hasta 30 años estima menos al alumnado que necesita la seguridad personal que proporciono en el aula, así como su estilo inclusivo y las relaciones y lazos afectivos que establezco con él. El grupo de funcionariado en prácticas posee mayor reticencia hacia el alumnado que está interesado en el contenido de la materia que imparte. El profesorado en régimen de interinidad aprecia menos aquel alumnado que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula, así como su estilo inclusivo (junto con el grupo de catedráticos). Finalmente, el grupo de funcionariado en prácticas valora menos el alumnado que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que establece con él, ya que se siente comprendido y ayudado. El grupo de más de 31 años de experiencia docente valora menos positivamente aquel alumnado que está interesado en el contenido de la materia que imparte y por su estilo inclusivo. El grupo entre 21 y 30 años se muestra más crítico al apreciar al alumnado que necesita la seguridad personal que proporciona en el aula. Los grupos entre 12 y 20 años y entre 21 y 30 años critican con mayor contundencia que el alumnado que le valora más positivamente es aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos que se establecen con él, ya que se siente comprendido y ayudado. El profesorado con formación en licenciatura resulta más crítico con el alumnado que está interesado en el contenido de la materia que imparte, aquel que necesita la seguridad personal que proporciono en

Dimensión III	Compromiso educativo con la educación intercultural
Subdimensión IV	Interacción profesorado-alumnado
Variable 13	Identificar el prototipo de profesorado ideal
	el aula, así como aquel que aprecia las relaciones y lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado. El profesorado con formación en máster no cree que el alumnado le valore por su estilo inclusivo.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.3.20. A modo de discusión

Numerosos miembros pertenecientes a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista defienden la necesidad de que el centro educativo procure los medios necesarios para ofrecer una respuesta intercultural. Estas consideraciones están en la línea de numerosos autores que perciben los centros escolares como espacios privilegiados para el desarrollo de la educación intercultural (Arnáiz y de Haro, 2006; Calvo Buezas, 1989; Claudino, 2015; Fernández Herrerías, 2002; Jordán, 2001; Llano, 2001; Rodríguez Izquierdo, 2004; Sagastizabal, 2009; Tedesco, 2002).

De forma más explícita, estas informaciones obtenidas de nuestra investigación cabe relacionarlas con un estudio de Leiva (2009) en el que se señala que los centros escolares interculturales están, educando en la diversidad social, cultural, lingüística y emocional, y el profesorado es consciente de la dimensión social de los centros educativos y de sus nuevas funciones pedagógicas. En esta línea, se presenta el trabajo de López Martínez (2007) que confirma que la mayoría del profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia encuestado pone de manifiesto que el sistema educativo actual atiende con garantías a la diversidad étnica y cultural.

Ahora bien, no todo el profesorado está comprometido con la interculturalidad, sino que algunos plantean la educación en términos exclusivos de enseñanza y obvian o rechazan el nuevo carácter social y emocional de sus funciones como docentes. Y es que los centros educativos se encuentran afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto del permanente cambio social en el que estamos viviendo.

Si los participantes se hacen eco de la obligación de construir centros educativos interculturales, cuando centramos nuestro interés en conocer si, efectivamente, el IES Poeta Sánchez Bautista es afín a los presupuestos interculturales, la presente investigación denota entre los participantes cierto optimismo manifestada en el hecho de que nuestro centro es sensible al desarrollo de la educación intercultural y además, la lleva a la práctica. Si bien, se constata que algunos participantes asocian la educación intercultural con la presencia de alumnado culturalmente minoritario en el centro. Esta identificación corrobora un discurso muy extendido como confirman los autores Sánchez Fernández, 2003).

En relación con el tipo de agrupamiento en el aula preferido, se observa la dualidad de posturas de los participantes, identificadas con un agrupamiento homogéneo u heterogéneo según el rendimiento académico y ritmo de aprendizaje del alumnado. Entendiendo de forma más exhaustiva por agrupamiento homogéneo (*streaming*) la definición aportada por Wößmann y Schütz (2006) y recogida por la Comisión Europea (2006), que consiste en adaptar el currículo a distintos grupos en función del rendimiento escolar del alumnado, dentro de un mismo centro escolar. Esta misma Comisión señala que este modelo de agrupamiento produce cinco efectos distintos acerca: 1) del aprendizaje; 2) las expectativas del alumnado y su autoestima; 3) la influencia de las/os compañeras/os en el aprendizaje; 4) la movilidad entre niveles; y 5) el perjuicio que la formación de grupos homogéneos supone para aquel alumnado con determinadas características.

Habida cuenta de que se trata de un tema que sigue generando numerosas controversias entre los agentes educativos, estimamos oportuno ilustrar en la Tabla 215 los efectos que se derivan de un agrupamiento de tipo homogéneo según el Programa INCLUD-ED (2011).

Tabla 215. *Efectos del agrupamiento homogéneo.*

Fuente: Programa INCLUD-ED, 2011, p. 39.

1. EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE	El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta. El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento. Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo. El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y el rendimiento del alumnado que obtienen peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar. El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje.
2. EFECTOS SOBRE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO Y SU AUTOESTIMA	El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento. El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad. El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social.
3. INCIDENCIA SOBRE EL EFECTO DE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL APRENDIZAJE	El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje.

4. EFECTOS SOBRE LA MOVILIDAD ENTRE NIVELES	El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo.
5. ¿QUIENES RESULTAN MÁS PERJUDICADOS?	El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior. La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados.

Por el contrario, las consecuencias para el alumnado inscrito a un grupo heterogéneo, genera las siguientes potencialidades según el Programa INCLUD-ED (2011) y que se expone en la Tabla 216.

Tabla 216. *Efectos del agrupamiento heterogéneo.*

Fuente: Programa INCLUD-ED 2011, p. 48.

1. EFECTOS SOBRE EL RENDIMIENTO	El aprendizaje cooperativo y dialógico, dos posibles formas de agrupamiento heterogéneo, inciden positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados como del que tienen un menor nivel de aprendizaje. El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados. Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtiene mejores resultados académicos, y desarrollan una mayor autoestima en clases integradas que separados del grupo de referencia. La integración del alumnado con discapacidades no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros y proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje para todos.
2. OTROS EFECTOS	La relación entre iguales fomenta el respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y nivel de aprendizaje alcanzado) y el aprendizaje de actitudes de colaboración entre los y las alumnas. El aprendizaje cooperativo y dialógico favorece un mejor comportamiento, las actitudes de cooperación y el altruismo. En grupos heterogéneos el alumnado con discapacidad tiene mayores oportunidades para la interacción, recibe más apoyo, desarrolla mejores relaciones y habilidades sociales, y se prepara mejor para desarrollar mayor autonomía en el futuro.

Se han podido comprobar las reticencias que muestran de forma generalizada el alumnado y sus familias a la implementación de un currículo intercultural en el área de

Ciencias Sociales, Geografía e Historia. O en el mejor de los casos, supeditan este currículo intercultural a la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro.

Estas consideraciones conjugan con la información procedente de la investigación de López Martínez (2007) que señala que el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se mueve entre dos escenarios, por un lado, aquellos que suscriben que un currículo intercultural en su área debe limitarse a actividades puntuales y condicionados a la presencia de alumnado culturalmente minoritario y por otro, aquel profesorado que entiende que el currículo intercultural debe estar vigente con independencia de la presencia o no de diversidad étnica y cultural en el centro educativo.

En relación a los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono, se verifica que el conocimiento es escaso, si bien éste es superior cuando se trata del entorno latinoamericano que cuando se refiere al contexto magrebí. Esta circunstancia se puede interpretar como una mayor afinidad cultural hacia los países Latinoamericanos respecto a aquellos ubicados en el Magreb.

Esta información está en misma dirección de una investigación efectuada por De Lucas (2009) que confirma que los jóvenes escolares, generalmente, poseen escasos conocimientos sobre algunos aspectos geográficos básicos como, por ejemplo, los de la localización cartográfica de los países europeos y los de otros países del mundo. Igualmente indica que estos conocimientos son aún menores al tratar los principales acontecimientos de la historia de Europa y mucho más en lo que respecta a los otros países y continentes del mundo.

Por otra parte, los docentes participantes de nuestra investigación reconocen, generalmente, las potencialidades de la educación intercultural, pero se muestran críticos ante la posibilidad de su puesta en marcha, y en todo caso con la realización de actividades puntuales y desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, lo que denota no estar suficientemente comprometidos con las premisas interculturales.

Diferentes estudios (Aguado, 2003; Jordán, 1999 y 2007; Soriano, 2004 y 2008) ponen de manifiesto que la interculturalidad es apreciada por el profesorado, pero en la práctica docente está plagada de ambigüedades y contradicciones.

Otras investigaciones suscriben y refuerzan los resultados de nuestro estudio al considerar que la educación intercultural no se está aplicando de forma adecuada en los centros escolares, problematizando acerca de las cuestiones anteriormente referidas que inciden en la distancia que existe entre la teoría y la realidad educativa (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003; Márquez Lepe *et al.*, 2008; López Calvo y Torrego Egidio, 2009; Fernández Batanero, 2010; Louzano, 2011).

No obstante, también encontramos datos para la esperanza al confirmar que los docentes analizados establecen objetivos interculturales y aplican estrategias interculturales tales como la coordinación con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, la promoción de contenidos que permitan conocer la diversidad cultural del centro, una evaluación sensible a las diferencias culturales, la realización de actividades interculturales etc. Al tiempo que asumen, salvo excepciones, que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario corresponde a todo el profesorado y que están dispuestos a promover en el alumnado el reconocimiento de la diversidad cultural desde el análisis y la reflexión desvelando las causas y consecuencias

que se derivan de acciones discriminatorias. Estas informaciones confirman los resultados de una investigación de Etchevarría *et al.* (2010) en torno al profesorado vasco.

En este orden de cosas, se constata que los docentes participantes mantienen una situación de ambivalencia entre la puesta en marcha de acciones de calado intercultural con otras contrarias a la misma. De modo que es numeroso el profesorado que certifica la aplicación de actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones; la aplicación de actividades que fomenten actividades de indagación y demostraciones; la utilización de una metodología indagativa en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo, así como, desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo. Además, se incide en la necesidad de partir de las ideas previas, destacando la funcionalidad de los aprendizajes y la contrastación de la información con la que ya posee el alumnado.

En esta línea, Leiva (2008) en una investigación admite la existencia de una gran variedad de pensamiento por parte del profesorado entorno a su concepción de lo que es la interculturalidad. De modo que, la mitad del profesorado encuestado opta por considerar la interculturalidad una reflexión profunda acerca de la educación puesto que exige de una reflexión del profesorado acerca de su praxis profesional, al tiempo que la considera necesaria para el logro de unos centros educativos afines a los cambios sociales y culturales actuales. Siendo los menos, los que confirman que se trata de una buena idea romántica, pero sin aplicación práctica y una propuesta crítica de la educación.

Mientras que un sector del profesorado prefiere desarrollar actividades de marcado contenido conceptual al tiempo que ignora materiales curriculares y recursos educativos que favorezcan los presupuestos interculturales (Torres, 2008).

Por otra parte, la investigación confirma que, generalmente, los participantes apuestan porque sea toda la comunidad educativa quien asuma la tarea educativa del alumnado culturalmente minoritario. No obstante, también encontramos voces que aseguran que esta tarea corresponde a los docentes de apoyo o a aquellos que imparten la asignatura de Español para Extranjeros. Estos datos certifican otras investigaciones (Díaz Aguado, 2003; Aguado, 2003) que denuncian esta situación.

Al hilo de estas consideraciones, se evidencia que los principales problemas que detecta el profesorado para atender en el ámbito escolar al alumnado culturalmente minoritario son, entre otros, la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua, el absentismo escolar y la incorporación tardía al sistema educativo, su baja motivación hacia la actividad académica, así como, los diferentes valores, creencias y las distintas pautas de conducta o costumbres

Estos datos cabe relacionarlos con la investigación de Soriano y González (2010) al señalar que varios son los obstáculos que encuentra el profesorado con el alumnado culturalmente minoritario, destacando el desconocimiento de la lengua materna, la falta de tiempo para seleccionar materiales y recursos originarios de la cultura del alumnado de origen inmigrante, el desconocimiento de las culturas existentes en el aula, así como, la falta de participación y conexión de las familias inmigrantes con ellos y la ausencia de información sobre las circunstancias personales (económicas, sociales, familiares...) del alumnado de origen inmigrante.

Por su parte, Deusdad (2010) completa la lista de dificultades destacando la atención y acogida del alumnado extranjero y recién llegado en los centros; las dificultades de aprendizaje del alumnado extranjero y los recursos pedagógicos utilizados por el profesorado; la utilización de las TAC por parte del alumnado extranjero; las relaciones del alumnado extranjero con el resto del grupo-clase y la conflictividad en las aulas; las relaciones en los recreos y la participación en las salidas extraescolares y el rechazo por problemas de higiene. A esta larga enumeración de obstáculos, se añade otro de indudable trascendencia para lograr la motivación al aprendizaje de este alumnado. Se observa que, en demasiadas ocasiones, al alumnado de origen inmigrante se le encomienda actividades de enseñanza y aprendizaje que requieren un aprendizaje poco significativo, al tiempo, que para no diferenciarse niegan reconocer sus dificultades públicamente, y en consecuencia, renuncian a realizar tareas distintas al resto del grupo-clase.

En esta línea, otras investigaciones (Jordán, 1996; Lluch y Salinas, 1996; Colectivo Ioé, 1999, 2003; Besalú, 2002; Jordán y otros, 2004) confirman que las principales preocupaciones del profesorado para atender adecuadamente al alumnado culturalmente minoritario lo relacionan con: la incertidumbre e impotencia para ofrecer una adecuada respuesta en las aulas a la diversidad cultural; la contradicción entre una retórica que ensalza su responsabilidad social y unas prácticas que menosprecian su formación; la visión etnocéntrica de la diversidad cultural; la defensa de la asimilación a la cultura superior por parte de los grupos culturalmente minoritarios; la escasa formación inicial y/o permanente en educación intercultural del profesorado.

En relación a la necesidad de formación específica en educación intercultural del profesorado, cabe señalar que la mayoría de los docentes de nuestra investigación confirman que se trata de una cuestión ineludible al margen de la existencia o no de alumnado culturalmente diverso en los centros educativos. Están en esta dirección, distintas investigaciones que defienden dicha obligación del profesorado con el objetivo de poder contribuir a una mejor gestión de la diversidad cultural en su práctica profesional, entre las que destacamos a McAllister y Jordan (2000); Aguado, Gil y Mata (2008); Franzé (2008); Leiva (2010); Boni (2011); Cernadas, Santos Rego y Lorenzo (2013); Aguaded Ramírez, Rubia Ruiz y González Castellón (2013) o Santos Rego, Cernadas Ríos y Lorenzo Moledo (2014).

Recordemos que Arco Bravo (1998) aporta algunas recomendaciones para habilitar al profesorado en la competencia intercultural: a) conocer estrategias educativas y metodológicas que refuercen la labor docente en ámbitos interculturales; b) adquirir una competencia para diagnosticar las necesidades educativas del alumnado perteneciente a las minorías culturales; c) seleccionar el material didáctico más adecuado para la promoción de acciones interculturales.

Igualmente, por su parte Jordán, Castellá y Pinto (2001) concretan que los docentes suelen demandar para su formación intercultural una serie de aspectos relacionados con la clarificación conceptual de las nociones propias de la teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo, etc.); el conocimiento de las diferentes culturas; competencia pedagógica para enseñar a alumnado de otros referentes culturales a los propios; métodos eficaces para el logro del éxito académico de todo el alumnado; implementar un currículo intercultural a partir del ordinario, y finalmente, criterios para la resolución de conflictos y dilemas interétnicos.

En la misma dirección, recordamos que Leiva (2007, p. 3) nos resume que un docente competente interculturalmente se caracteriza por:

- a) Actitud positiva y receptiva a la diversidad de su aula como enriquecimiento personal y académico y por ende a la sociedad multicultural.
- b) Anticiparse y compensar posibles actuaciones que generen desigualdades por razones sociales y/o culturales.
- c) Promocionar un ambiente de trabajo que atienda a las motivaciones, los intereses y las capacidades del alumnado.
- d) Descubrir cauces para reforzar las relaciones entre la familia y la escuela.
- e) Idear espacios de reflexión en educación intercultural para actualizar sus conocimientos, además de compartir sus experiencias profesionales con otros docentes dentro de grupos de trabajo o comunidades de aprendizaje.

Siguiendo con nuestra investigación se atisba que el grueso de los docentes manifiesta que sus competencias en educación intercultural son aceptables y en menor medida que son mejorables e incluso, en algunos casos, admiten su ausencia total de dicha formación. Estas consideraciones coinciden con diferentes trabajos de García y Oliveras, 1999; Barragán, 2000; Rojas, 2003; Santos Rego y Lorenzo (2003); Peñalva y Soriano (2010); Borrero y Blázquez, 2012; Santos Rego (2013); Aguaded Ramírez; De la Rubia Ruiz y González Castellón (2013) que evidencian que el profesorado es escasamente competente en educación intercultural.

Consecuentemente la falta de formación en educación intercultural puede derivar en una praxis que no asume la necesidad del desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado. En la misma línea, se pronuncian autores como Aguado, Gil Jaurena y Mata (2008); Jordán (2004) que evidencian la ausencia de una formación tanto inicial como permanente en educación intercultural. Una formación que debería ser completada con la atención al contexto social, político y cultural de la escuela (Rodríguez Izquierdo, 2004; Santos Guerra, 1999; López Melero, 1995).

Ahondado en el tipo de formación en educación intercultural de los participantes se observa que el formato es múltiple y variado (cursos; congresos y/o jornadas; realización de proyectos de innovación educativa; seminarios o formación en centros; investigaciones sobre la propia práctica y finalmente, intercambio de experiencias en foros de debate, grupos de trabajo acerca de interculturalidad, etc.). En este sentido, Santos Rego, Cernadas Ríos y Lorenzo Moledo (2014) confirman que, fundamentalmente, el profesorado demanda conocer experiencias exitosas y estrategias pedagógicas acerca de la enseñanza en contextos multiculturales. Además, de resaltar que esta formación debe ofrecerse en el propio centro escolar. Sin duda, esta perspectiva se aleja del enfoque que otorga la administración educativa al elegir como formato los cursos y jornadas impartidos por expertos.

8.4. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural

El análisis e interpretación de los resultados conseguidos en el objetivo específico.1.4., que responde bajo la denominación de Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural, nos hemos ayudado de la Tabla 42, previamente señalada en el capítulo sexto, que presentamos a continuación, para que dicha tarea analítica e interpretativa responda a unos parámetros claramente determinados. En concreto, al establecimiento del ámbito evaluado, al momento para efectuar su aplicación, las estrategias y fuentes de recogida de información, así como aquellos relacionados con los criterios de evaluación establecidos y sus indicadores asociados.

Tabla 42. *Relación entre el objetivo específico 1.4: Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y, familias) ante el encuentro intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4. CONSTATAR LA IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO Y FAMILIAS) ANTE EL ENCUENTRO INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Detección de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la competencia intercultural: implicación ante el encuentro intercultural
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Cuestionario
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os	1. La predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os (alumnado y familias)
2. Descubrir las actitudes y habilidades interculturales	2. Las actitudes y habilidades interculturales (alumnado)
3. Determinar el nivel de compromiso social y solidario	3. Nivel de compromiso social y solidario (alumnado)
4. Conocer la utilización de las redes sociales con fines interculturales	4. La utilización de las redes sociales con fines interculturales (alumnado)
5. Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante	5. La identidad cultural declarativa (alumnado)
6. Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante	6. La identidad cultural procedimental (alumnado)
7. Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante	7. Las amistades de las familias del alumnado (alumnado)

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.4. CONSTATAR LA IMPLICACIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (ALUMNADO Y FAMILIAS) ANTE EL ENCUENTRO INTERCULTURAL	
8. Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante	8. Las preferencias del lugar de residencia del alumnado (alumnado)
9. Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante	9. Necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado (alumnado)
10. Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias	10. Grado de responsabilidad educativa intercultural (familias)
11. Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os	11. Grado de tolerancia hacia el contacto intercultural (familias)

8.4.1. Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigos/os

Esta variable exige la participación de, por un lado, el alumnado autóctono, y por otro, de las familias para su desarrollo. El proceso de análisis e interpretación de los resultados abordará en primer lugar, los datos obtenidos del alumnado, y finalmente, los recabados por las familias.

8.4.1.1. Análisis de la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigos/os según el alumnado autóctono

Para constatar la preferencia por el origen de las compañeras/os y amigos/os del alumnado culturalmente autóctono se plantearon seis cuestiones, distinguiendo tres de ellas relacionadas con los compañeros y tres con las amistades, cuyos datos confirman una buena predisposición a tener amistades de otras nacionalidades y culturas sin obviar las autóctonas, en tanto que el 78.6% estima que prefiere tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas frente al 21.4% que rechaza esta situación ($\bar{X}=3.01, \sigma=.954, ME=3$). Si bien, el 72.4% apuesta por preferir tener amigas/os de aquí y de su cultura, frente al 27.6% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.70, \sigma=.983, ME=3$). Y un 58.7% prefiere tener amigas/os de otros países y de otras culturas frente al 41.3% que no aprueba esta circunstancia ($\bar{X}=2.32, \sigma=.888, ME=2$).

Si nos centramos la preferencia del origen de las compañeras/os encontramos que un 76.2% manifiesta darle igual su origen frente al 23.8% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=2.96, \sigma=1.026, ME=3$). Y un significativo 71.9% confirma su predilección por tener compañeras/os que sean solo payos frente al 28.1% que lo rechaza ($\bar{X}=2.36, \sigma=1.098, ME=2$). Finalmente, las cifras decaen (64.2%) cuando se plantea si prefieren tener compañeras/os que sean payos y gitanos frente al 35.2% que rechaza este extremo ($\bar{X}=1.98, \sigma=.979, ME=2$) por lo que resulta evidente se manifiesta un recelo hacia el colectivo gitano a pesar de su origen autóctono.

Hipótesis 1. Se descubren contrastes entre el género y la opinión del alumnado autóctono acerca de la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os.

Los contrastes entre el género y la opinión del alumnado autóctono constatan con la prueba de U de Mann-Whitney que se perciben diferencias estadísticamente significativas en dos de los seis ítems que conforman esta variable. En concreto, al preferir tener amigas/os de aquí y de mi cultura ($U=15808.500$, $W=33386.500$, $Z=-2.740$, $p<.006$) destacando los chicos ($RP=208$) frente a las chicas ($RP=178$). Y al preferir tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas ($U=15340.500$, $W=34843.500$, $Z=-2.817$, $p<.005$) predominando las chicas ($RP=207$) frente a los chicos ($RP=176$).

El resto de ítems no registran diferencias estadísticamente significativas, aunque podemos observar los siguientes contrastes a nivel descriptivo. Al preferir tener amigas/os de otros países y de otras culturas, predominan las chicas ($RP=197$) frente a los chicos ($RP=189$). Al elegir tener compañeras/os que sean sólo payos, destacan los chicos ($RP=197$) frente a las chicas ($RP=193$). Al decidir tener compañeras/os que sean payos y gitanos, destacan las chicas ($RP=201$) frente a los chicos ($RP=187$). Al optar por la indiferencia en el origen de mis compañeras/os, sobresalen las chicas ($RP=203$) frente a los chicos ($RP=187$). Estos datos advierten que las chicas demuestran mejor predisposición a tener tanto amistades como compañeros de otros países y culturas frente a los chicos. Además, éstos rechazan con mayor ahínco al colectivo gitano frente a las chicas.

Hipótesis 2. Se reconocen disparidades entre el curso y la opinión del alumnado autóctono ante la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os.

La prueba de Kruskal-Wallis evidencia que las disparidades entre curso y la opinión del alumnado autóctono ante la preferencia en el origen de las compañeras/os y amigas/os es estadísticamente significativa en dos cuestiones. Nos referimos al ítem acerca de preferir tener compañeras/os que sean payos y gitanos ($Chi\ cuadrado=9.849$, $gl=4$, $p<.043$) destacando FB ($RP=285$), 2.º ESO ($RP=208$), 4.º ESO ($RP=200$) y 1.º y 3.º ESO ($RP=187$ y $RP=177$). Igualmente, se observan diferencias estadísticamente significativas al afirmar que le da igual el origen de mis compañeras/os ($Chi\ cuadrado=12.771$, $gl=4$, $p<.012$) predominando FB ($RP=275$), 3.º y 4.º ESO ($RP=216$ y $RP=201$) y 1.º y 2.º ESO ($RP=194$ y $RP=171$).

El resto de cuestiones sigue una valoración descriptiva, a saber, al optar por tener compañeras/os que sean sólo payos, resalta 2.º y 1.º ESO ($RP=208$ y $RP=203$, 4.º ESO ($RP=194$) y FB y 3.º ESO ($RP=175$ y $RP=171$, respectivamente). Al admitir preferir tener amigas/os de aquí y de mi cultura, respalda mayormente 2.º y 1.º ESO ($RP=205$ y $RP=203$), FB ($RP=196$), 4.º y 3.º ESO ($RP=182$ y $RP=177$). Al considerar preferir tener amigas/os de otros países y de otras culturas, sobresale 3.º ESO ($RP=210$), 4.º ESO ($RP=198$), 1.º ESO ($RP=195$), 2.º ESO ($RP=178$) y FB ($RP=161$). Finalmente, al preferir tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas, predomina 3.º ESO ($RP=210$), FB y 4.º ESO ($RP=195$ y $RP=193$) y 1.º y 2.º ESO ($RP=189$ y $RP=178$).

Los datos muestran que los cursos académicamente más bajos manifiestan tener mayor recelo ante las amistades procedentes de otros países y otras culturas incluido el colectivo gitano. Sin embargo, 3.º ESO destaca por desear tener amistades tanto

autóctonas como alóctonas. Además, FB sobresale por advertir no diferenciar en el origen de las compañeras/os tanto si son autóctonos (incluido el colectivo gitano) como de origen inmigrante.

8.4.1.2. A modo de conclusión

Tras efectuar este análisis pormenorizado, se expone, a continuación, la Tabla 217 que ilustra las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable de conocer la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono.

Tabla 217. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 1	Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os del alumnado autóctono
Fortalezas	Las chicas prefieren tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas, así como prefieren tener amigas/os de otros países y de otras culturas. Asimismo, son las chicas quienes destacan tener compañeras/os que sean payos y gitanos. Ilustrado en el hecho de que éstas mantienen una actitud de indiferencia en el origen de mis compañeras/os. El alumnado de FB prefiere tener compañeras/os que sean payos y gitanos. Aunque les da igual el origen de mis compañeras/os. El alumnado de 3.º y 4.º ESO manifiesta preferir tener amigas/os de otros países y de otras culturas y, además, tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas.
Debilidades	Los chicos prefieren tener amigas/os de aquí y de mi cultura, así como, prefieren tener compañeras/os que sean sólo payos. El alumnado de 2.º y 1.º ESO opta por tener compañeras/os que sean sólo payos, además, preferir tener amigas/os de aquí y de su cultura.
Significación estadística	Preferir tener amigas/os de aquí y de mi cultura (género). Preferir tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas (género). Preferir tener compañeras/os que sean payos y gitanos (curso). Da igual el origen de mis compañeras/os (curso).

8.4.1.3. Análisis de la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os según las familias

Esta variable ha sido formulada para conocer la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de sus hijos desde el punto de vista de las familias. A tal fin, se han realizado cinco cuestiones, quedando resueltas a partir de la siguiente información. Ante la cuestión de si al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, un 96.4% manifiesta su conformidad frente al 3.6% que rechaza ($\bar{X}=3.35, \sigma=.910, ME=4$). En esta línea, el 91.5% determina que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas frente al 8.5% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=2.97, \sigma=1.048, ME=3$). Además, el 88% confiesa que le da igual el origen de los compañeros frente al 12% que niega tal posibilidad ($\bar{X}=3.19, \sigma=1.089, ME=4$).

No obstante, el 76% estima que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, un frente al 24% que confirma su desacuerdo ($\bar{X}=2.60, \sigma=1.201, ME=2$). Por último, el 59.5% establece que su hijo prefiere compañeros de origen español mientras que el 40.5% indica lo contrario ($\bar{X}=2.33, \sigma=1.271, ME=2$).

Hipótesis 1. Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

La prueba de Kruskal-Wallis indica que las diferencias entre el parentesco y la valoración de la preferencia en el origen de los compañeros y amigos de sus hijos no responde a criterios estadísticamente significativos. Por tanto, una valoración descriptiva confirma que al considerar si su hijo prefiere compañeros de origen español, destaca el tutor/a ($RP=102$) frente a la madre ($RP=71$), quedando en valoraciones intermedias ambos cónyuges ($RP=95$) y padre ($RP=83$). Al afirmar que le da igual el origen de los compañeros, predomina el tutor/a ($RP=107$) frente al padre ($RP=86$), mientras que ambos cónyuges ($RP=97$) y madre ($RP=91$) alcanzan valores medios. Al mantener que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, sobresalen ambos cónyuges ($RP=90$) frente a padre y madre ($RP=76$, respectivamente), mientras en puntuaciones intermedias encontramos el tutor/a ($RP=78$). Al determinar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, resaltan ambos cónyuges ($RP=85$) frente al tutor/a ($RP=63$), quedando en posiciones intermedias padre ($RP=79$) y madre ($RP=74$). Al apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, destaca el tutor/a ($RP=108$) frente a padre y madre ($RP=96$), situándose ambos cónyuges en valores medios ($RP=104$).

La información aportada determina que el tutor/a se significa en varias cuestiones, relacionadas con destacar que su hijo prefiere compañeros de origen español, afirmar que le da igual el origen de los compañeros y que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Mientras que ambos cónyuges coinciden en apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, y, además, que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas.

Hipótesis 2. Se reconocen desemejanzas entre la edad de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

Las disimilitudes entre la edad de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hijo, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, justifica que no se percibe significación estadística, hecho que motiva un análisis descriptivo. Así pues, ante la cuestión de si su hijo prefiere compañeros de origen español, predomina el grupo de hasta 30 años ($RP=88$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=64$), mientras que los grupos entre 31 y 40 años ($RP=67$) y entre 41 y 50 años ($RP=65$) obtienen valores intermedios. Al considerar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, sobresalen los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=77$, respectivamente) frente hasta 30 años ($RP=66$), situándose el grupo entre 41 y 50 años en valores medios ($RP=74$). Al mantener que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, respalda mayormente el grupo hasta 30 años ($RP=75$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=50$), quedando el resto en valores medias: entre 31 y 40 años ($RP=67$) y entre 41 y 50 años ($RP=63$). Al formular que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, se acentúa el grupo entre 41 y 50 años ($RP=65$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=46$), posicionándose los restantes en valores intermedios: entre 31 y 40 años ($RP=62$) y hasta 30 años ($RP=52$). Al defender que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, destaca el grupo entre 41 y 50 años ($RP=85$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=25$), quedando en valores medios el grupo entre 31 y 40 años ($RP=75$) y entre 51 y 60 años ($RP=64$).

Estos datos advierten que el grupo de edad más joven representado, hasta 30 años, defiende con mayor vehemencia que su hijo prefiere compañeros de origen español, y además que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, por lo tanto, menos proclive hacia la interculturalidad. Mientras que el grupo entre 41 y 50 años se muestra partidario de que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Finalmente, los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 afirman que a su hijo le da igual el origen de los compañeros.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la edad del padre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

Las desemejanzas entre la edad del padre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hijo, no ofrece significación estadística alguna, como atestigua la prueba de Kruskal-Wallis. Una valoración descriptiva confirma que al sugerir si su hijo prefiere compañeros de origen español, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=54$) frente al grupo entre 31 y 40 años ($RP=37$), situándose en valores medios los grupos entre 41 y 50 años ($RP=44$) y entre 51 y 60 años ($RP=40$). Al sugerir si a su hijo le da igual el origen de los compañeros, sobresale el grupo hasta 30 años ($RP=73$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=30$), tomando posiciones medias los grupos entre 31 y 40 años ($RP=62$), entre 51 y 60 años ($RP=58$) y entre 41 y 50 años ($RP=48$). Al considerar si al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, se distingue el grupo hasta 30 años ($RP=73$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=32$), quedando en valores medios los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=45$ y $RP=44$, respectivamente) y entre 51 y 60 años ($RP=41$). Al sostener

que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, destaca el grupo hasta 30 años ($RP=72$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=12$), quedando los grupos restantes en valores intermedios: entre 31 y 40 años ($RP=52$) y entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=44$ y $RP=42$, respectivamente). Al establecer que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, predomina el grupo hasta 30 años ($RP=75$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=39$), quedando en valores medios: entre 51 y 60 años ($RP=61$) y entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=55$ y $RP=54$, respectivamente).

El análisis descrito demuestra que el colectivo de edad más joven representado, estima que a su hijo le da igual el origen de los compañeros; que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura; que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y, que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Mientras que el grupo de 61 años en adelante estima que su hijo prefiere compañeros de origen español.

Hipótesis 4. Existen contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

La prueba de Kruskal-Wallis determina que se producen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de los compañeros y/o amigos de su hijo, en uno de los ítems establecidos. Nos referimos aquel que plantea que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas ($\chi^2=9,073$, $gl=4$, $p<.059$) destacando el grupo sin estudios ($RP=86$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=50$), situándose en valores medios los grupos con Primaria ($RP=69$), con FP ($RP=77$) y con Bachillerato ($RP=55$). Para el resto de cuestiones se realiza un análisis descriptivo, de modo que al plantear que su hijo prefiere compañeros de origen español, predomina el grupo sin estudios ($RP=92$) frente a los grupos con ESO/EGB y Bachillerato ($RP=56$), situándose en términos intermedios con Primaria ($RP=61$) y con FP ($RP=58$). Al afirmar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, predomina el colectivo, de nuevo, sin estudios ($RP=93$) frente a ESO/EGB ($RP=64$), alcanzando valores intermedios con FP ($RP=80$) y con Primaria y Bachillerato ($RP=69$ y $RP=66$, respectivamente). Al considerar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, sobresale el grupo sin estudios ($RP=86$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=50$), mientras que puntúan de forma intermedia los grupos con FP ($RP=77$), con Primaria ($RP=69$) y con Bachillerato ($RP=55$). Al establecer que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, resalta el colectivo con Bachillerato ($RP=76$) frente a sin estudios ($RP=44$), quedando en valores medios los grupos con ESO/EGB ($RP=71$), con FP ($RP=69$) y con Primaria ($RP=65$).

Estos datos confirman que, en todos los ítems propuestos en esta variable, excepto en uno, el colectivo sin estudios destaca respecto a los demás representados. En concreto al afirmar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas; que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, aunque observa que su hijo prefiere compañeros de origen español, si bien, esta última afirmación se contradice cuando igualmente valora que a su hijo le da igual el origen de sus compañeros. Finalmente, el colectivo con estudios de Bachillerato se significa al afirmar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras.

Hipótesis 5. Se experimentan diferencias entre el nivel de estudios del padre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

Los contrastes entre el nivel de estudios del padre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hijo, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis, predice que no se atiende de forma estadísticamente significativa. No obstante, a nivel descriptivo, se evidencia que al sugerir que su hijo prefiere compañeros de origen español, destaca el colectivo con FP ($RP=66$) frente al grupo sin estudios ($RP=40$), situándose en valores medios, los grupos con Primaria ($RP=58$) y con Bachillerato y ESO/EGB ($RP=49$ y $RP=42$, respectivamente). Al afirmar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, predomina el grupo con Bachillerato ($RP=61$) frente al grupo con FP ($RP=46$), mientras que el resto de grupos mantienen posiciones intermedias: con ESO/EGB ($RP=56$) y sin estudios y con Primaria ($RP=50$ y $RP=48$, respectivamente). Al sostener que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, se significa el grupo sin estudios ($RP=56$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=45$), mientras que los restantes grupos adquieren valores intermedios: con FP y Primaria ($RP=55$ y $RP=54$, respectivamente) y con Bachillerato ($RP=47$). Al estimar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, destaca el grupo con Bachillerato ($RP=55$) frente al grupo sin estudios ($RP=21$), situándose en puntuaciones intermedias con Primaria y con FP ($RP=53$ y $RP=47$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=41$). Al considerar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, resalta el grupo con Bachillerato ($RP=66$) frente al grupo sin estudios ($RP=27$), alcanzando los grupos restantes valores medios: con FP y ESO/EGB ($RP=60$ y $RP=58$, respectivamente) y con Primaria ($RP=51$).

El análisis descriptivo confirma que el colectivo con titulación en Bachillerato justifica con mayor contundencia que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, por lo que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, si bien, reconoce que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. Mientras que el grupo con estudios en FP destaca que su hijo prefiere compañeros de origen español y el grupo sin estudios resalta que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, hecho que demuestra una menor receptividad hacia la sociedad multicultural.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigas/os de su hija/o.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral de la madre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hijo, una vez aplicada la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que a partir de un análisis descriptivo se constata que al referir si su hijo prefiere compañeros de origen español, sobresalen los pequeños propietarios y autónomos ($RP=84$) frente a los inactivos ($RP=59$), mientras que adquieren valores intermedios, obreros cualificados ($RP=76$), obreros y trabajadores administrativos ($RP=68$ y $RP=66$, respectivamente) y clase subalterna de servicio ($RP=60$). Al admitir que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, resaltan los obreros cualificados ($RP=90$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=48$), mientras que el resto de grupos representados advierten valores

intermedios: inactivos y trabajadores administrativos ($RP=85$ y $RP=84$, respectivamente), clase subalterna de servicio ($RP=82$) y obreros ($RP=79$). Al determinar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, sobresalen los obreros cualificados ($RP=76$) frente a la clase subalterna de servicio e inactivos ($RP=63$, en ambos casos), obteniendo puntuaciones intermedias, pequeños propietarios y autónomos y trabajadores administrativos ($RP=75$ y $RP=72$, respectivamente) y obreros ($RP=64$). Al defender que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, destacan los inactivos ($RP=82$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=52$), quedando en valores medios, obreros y trabajadores administrativos ($RP=68$ y $RP=64$, respectivamente) y clase subalterna de servicio y obreros cualificados ($RP=62$, en ambos casos). Al apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, predomina la clase subalterna de servicio ($RP=92$) frente a trabajadores administrativos ($RP=73$), alcanzando valores intermedios pequeños propietarios y autónomos e inactivos ($RP=89$ y $RP=87$ respectivamente), obreros ($RP=85$) y obreros cualificados ($RP=75$).

Este análisis atestigua que los obreros cualificados optan por admitir que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, aunque estiman que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. Los pequeños propietarios y autónomos defienden mayormente que su hijo prefiere compañeros de origen español. Mientras que, en una línea receptiva hacia la multiculturalidad, encontramos el colectivo de inactivos que defiende que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas. En este sentido, la clase subalterna de servicio igualmente aprecia que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras.

Hipótesis 7. Se registran disimilitudes entre la ocupación laboral del padre y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigos/os de su hija/o.

La prueba de Kruskal-Wallis experimenta diferencias estadísticamente significativas entre la ocupación laboral del padre y la valoración de la preferencia en el origen de los compañeros y/o amigos de su hijo en un de los ítems que conforman esta variable. En concreto en el ítem referido a considerar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura ($Chi\ cuadrado=13,634$, $gl=7$, $p<.058$) predominando la clase alta de servicio ($RP=106$) frente a técnicos supervisores ($RP=36$), situándose en valores intermedios, pequeños propietarios y autónomos ($RP=82$), inactivos ($RP=74$), clase subalterna de servicio ($RP=68$), trabajadores administrativos y obreros ($RP=59$) y obreros cualificados ($RP=58$).

El resto de cuestiones formuladas sigue los parámetros de análisis descriptivo. De tal forma que al defender que su hijo prefiere compañeros de origen español, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=72$) frente a los obreros cualificados ($RP=58$), situándose en posiciones intermedias, la clase subalterna de servicio ($RP=71$), trabajadores administrativos ($RP=66$), técnicos supervisores e inactivos ($RP=62$ y $RP=60$, respectivamente) y obreros ($RP=59$). Al apoyar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, se significan los técnicos supervisores ($RP=106$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=61$), obteniendo valores medios obreros y obreros cualificados ($RP=75$, en ambos casos), pequeños propietarios y autónomos ($RP=73$) y trabajadores administrativos e inactivos ($RP=70$ y $RP=68$, respectivamente). Al defender

que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, predominan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$) frente a la clase alta de servicio ($RP=15$), mientras que adquieren valoraciones intermedias, inactivos y obreros ($RP=67$ y $RP=65$, respectivamente), técnicos supervisores ($RP=61$), obreros cualificados y clase subalterna de servicio ($RP=58$ y $RP=54$, respectivamente) y trabajadores administrativos ($RP=40$). Al mantener que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, destaca la clase alta de servicio ($RP=109$) frente a trabajadores administrativos ($RP=74$), mientras que alcanza puntuaciones intermedias, técnicos supervisores ($RP=98$), inactivos ($RP=85$), pequeños propietarios y autónomos y clase subalterna de servicio ($RP=80$ y $RP=79$, respectivamente) y obreros y obreros cualificados ($RP=77$ y $RP=75$, respectivamente).

La información anteriormente referida demuestra que la clase alta de servicio destaca por considerar que su hijo al finalizar los estudios tendrá amigos de aquí y de su cultura, aunque también valora que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Los pequeños propietarios y autónomos se distinguen por afirmar que su hijo prefiere compañeros de origen español, si bien, mantiene que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas. Finalmente, los técnicos supervisores consideran que a su hijo le da igual el origen de los compañeros.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigos/os de su hija/o.

Las disimilitudes entre la religión y la valoración de la preferencia en el origen de compañeros y/o amigos de su hijo no registra significación estadística alguna, tras realizar la prueba de U Mann-Whitney. A tal fin, un análisis descriptivo conlleva mostrar que ante la cuestión de si su hijo prefiere compañeros de origen español, destaca el grupo musulmán ($RP=57$) frente al católico ($RP=38$). Al defender que a su hijo le da igual el origen de los compañeros, se significa el colectivo, nuevamente, musulmán ($RP=52$) frente al católico ($RP=47$). Al apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, predomina el grupo musulmán ($RP=45$) frente al católico ($RP=39$). Al apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, existen tibias diferencias, aunque destaca el grupo católico ($RP=40$) frente al musulmán ($RP=39$). Por último, al confirmar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, sobresale el grupo católico ($RP=52$) frente al musulmán ($RP=43$).

La información aportada demuestra que el colectivo católico abraza mayormente la diversidad cultural, puesto que afirma que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y lo refuerza considerando que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Mientras que el colectivo musulmán representado opta por defender que su hijo prefiere compañeros de origen español, aunque, igualmente destaca por mantener le da igual el origen de los compañeros de su hijo. Finalmente, este grupo certifica que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la valoración de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigos/os de su hija/o.

Los contrastes entre el sexo del hijo y la valoración de la preferencia en el origen de los compañeros y/o amigos de su hijo se definen estadísticamente significativos en una de las cuestiones que integran esta variable, habida cuenta tras efectuar la prueba de U Mann-Whitney. Nos referimos a considerar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas ($W=2290,000$, $W=4501,000$, $Z=-2,062$, $p<.039$), predominando cuando se trata de una hija ($RP=82$) frente a chico ($RP=68$). Para las demás cuestiones planteadas se sigue un criterio descriptivo, así pues, al sugerir si su hijo prefiere compañeros de origen español, destaca al tratarse de hija ($RP=77$) frente a chico ($RP=75$). Al defender si a su hijo le da igual el origen de los compañeros, predomina cuando se trata de un hijo ($RP=93$) frente a la chica ($RP=89$). Al considerar si al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, sobresale al tratarse de la hija ($RP=79$) frente al chico ($RP=73$). Al sostener si al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, resalta cuando se trata de una hija ($P=97$) frente al chico ($RP=95$).

Este análisis advierte que cuando se trata de una hija destaca en relación a defender que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas; aunque su hijo prefiere compañeros de origen español; que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura y que, finalmente, tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Mientras que cuando se trata de un hijo se significa por mostrar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros.

8.4.1.4. A modo de conclusión

En la Tabla 218 quedan expuestas las fortalezas, las debilidades y su significación estadística de la variable identificada con la constatación de la preferencia en el origen de compañeras/os y/o amigos/os de su hija/o.

Tabla 218. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os de su hija/o, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 13	Constatar la preferencia en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os de su hija-o/s
Fortalezas	El tutor/a destaca que a su hijo que le da igual el origen de los compañeros y que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Mientras que ambos cónyuges coinciden en apoyar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, y, además, tendrá amigos de otros países y de otras culturas. El grupo de edad de madres de hasta 30 años defiende que su hijo al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, por lo tanto, menos proclive hacia la interculturalidad. Mientras que el grupo entre 41 y 50 años se muestra partidario de que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y, que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. El grupo entre 31

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 13	Constatar la preferencia en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os de su hija-o/s
	y 40 años y entre 51 y 60 años afirma que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. El colectivo de padres de hasta 30 años estima que a su hijo le da igual el origen de los compañeros; que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura; que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y, que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. El colectivo de madres sin estudios admite que, al terminar los estudios, su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, además, tendrá amigos de aquí y de su cultura. El colectivo con Bachillerato se significa al afirmar que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. El colectivo de padres con Bachillerato estima que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas, por lo que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras, si bien, reconoce que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. El grupo sin estudios resalta que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura. El grupo de madres pertenecientes a los obreros cualificados admite que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, aunque estiman que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. El colectivo de inactivos que defiende que al terminar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas. En este sentido, la clase subalterna de servicio igualmente aprecia que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. El grupo de los padres ocupado en la clase alta de servicio considera que su hijo al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura, aunque también valora que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Los técnicos supervisores consideran que a su hijo le da igual el origen de los compañeros. El colectivo católico mantiene que al finalizar los estudios mi hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas y lo refuerza considerando que tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. El colectivo musulmán acepta que le da igual el origen de los compañeros de su hijo. Y, además, que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura. Cuando se trata de una hija destaca en relación a defender que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 13	Constatar la preferencia en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os de su hija-o/s
	culturas, además, tendrá amigos de aquí y de su cultura y que, finalmente, tendrá amigos de nuestra cultura y de otras. Cuando se trata de un hijo se significa por mostrar que a su hijo le da igual el origen de los compañeros.
Debilidades	El tutor/a destaca que su hijo prefiere compañeros de origen español. El grupo de edad de madres de hasta 30 años defiende que su hijo prefiere compañeros de origen español. El grupo de padres de 61 años en adelante estima que su hijo prefiere compañeros de origen español. El grupo de madres sin estudios observa que su hijo prefiere compañeros de origen español, si bien, esta última afirmación se contradice cuando igualmente valora que a su hijo le da igual el origen de sus compañeros. El grupo de padres con FP destaca que su hijo prefiere compañeros de origen español. El grupo de madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos defienden mayormente que su hijo prefiere compañeros de origen español. El grupo de los padres identificado con los pequeños propietarios y autónomos se distinguen por afirmar que su hijo prefiere compañeros de origen español, si bien, mantiene que al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas. El colectivo musulmán representado opta por defender que su hijo prefiere compañeros de origen español. Cuando se trata de una hija destaca que su hijo prefiere compañeros de origen español.
Significación estadística	Al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de otros países y de otras culturas (estudios de la madre). Al finalizar los estudios su hijo tendrá amigos de aquí y de su cultura (ocupación laboral del padre).

8.4.2. Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales

Para la consecución de esta variable se ha sugerido la participación al alumnado.

8.4.2.1. Análisis de las actitudes y las habilidades interculturales del alumnado

El hallazgo de las actitudes y habilidades interculturales del alumnado participante se ha obtenido a partir de trece cuestiones que registran la siguiente información. De forma contundente, el 92.5% considera que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura frente a un 7.5% que rechaza ($\bar{X}=3.50, \sigma=.747, ME=2$). El 88.5% cree que es importante aprender otros idiomas, un 88.5% frente a un 11.5% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=3.27, \sigma=.932, ME=4$). El 85.7% respeta la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda, un 85.7% frente a un 14.3% que está en desacuerdo ($\bar{X}=3.28, \sigma=.844, ME=3$). El 83.8%, ante la conversación con una persona de otra cultura, se preocupa por mostrarle que le comprende frente a un 16.2% que rechaza ($\bar{X}=3.05, \sigma=.810, ME=3$). El 82.7% permite que cada uno pueda llevar a clase la ropa característica de su cultura, un 82.7% frente a un 17.3% que rechaza ($\bar{X}=2.55, \sigma=1.197, ME=3$). El 79.5% le gusta relacionarse con personas de otras culturas frente a 20.5% que no contempla esta situación ($\bar{X}=3, \sigma=.890, ME=3$). Iguales cifras las encontramos al defender que le gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas, un 79.5% frente a un 20.5% que rechaza ($\bar{X}=3, \sigma=.938, ME=3$). El 75%, cuando conoce a alguien de otra cultura, procura no guiarse por las imágenes sobre dicha cultura frente a un 25% está disconforme ($\bar{X}=2.79, \sigma=.953, ME=3$). Aunque, encontramos la misma cifra al indicar que se confía más cuando se relacionan con personas de su cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura frente a un 25% que rechaza ($\bar{X}=2.66, \sigma=1.084, ME=3$). Además, un 68.7% con frecuencia se desespera cuando trabaja con personas de otros países o culturas frente a un 31.3% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=1.93, \sigma=.966, ME=2$). E incluso, un 68.2% afirma que tiende a evitar aquellas situaciones que le exigen relacionarse con personas de otras culturas frente a un 31.2% que rechaza ($\bar{X}=1.86, \sigma=.928, ME=2$). Y en esta línea, un 64.7% sostiene que le cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de su propia cultura frente a un 35.3% está disconforme ($\bar{X}=2.20, \sigma=1.054, ME=2$). Finalmente, el 60.1% asegura que encuentra difícil comprender a personas de otras culturas frente a un 39.9% que rechaza ($\bar{X}=2.25, \sigma=.953, ME=2$). Estos datos advierten de que si bien, en términos generales, se desarrollan actitudes y habilidades interculturales, hay cuestiones que es preciso mejorar, fundamentalmente, relacionadas con la convivencia directa con personas culturalmente minoritarias (grado de confianza, aceptación de opiniones, entendimiento).

Hipótesis 1. Se descubren disimilitudes entre el género del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

La prueba de U de Mann-Whitney constata que se reflejan disimilitudes estadísticamente significativas entre el género del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales en diez de los trece ítems que integran esta variable. Los datos confirman que se manifiestan actitudes y habilidades interculturales mayormente en las chicas respecto a los chicos. En concreto, al considerar que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura ($U=22807.000, W=50068.000, Z=-2.538, p<0.11$) donde destacan las chicas ($RP=241$) frente a los chicos ($RP=214$). Al plantear que cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura ($U=21810.500, W=49540.500, Z=-3.019, p<.003$) predominando las chicas ($RP=246$) frente a los chicos ($RP=214$). Al mantener que confío

más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura ($U=22304.500$, $W=46835.500$, $Z=-2.623$, $p<.009$) sobresaliendo los chicos ($RP=243$) frente a las chicas ($RP=211$). Al sostener que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas ($U=21921.000$, $W=49651.000$, $Z=-3.189$, $p<.001$) predominando las chicas ($RP=248$) frente a los chicos ($RP=211$). Al admitir que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo ($U=23139.000$, $W=50869.000$, $Z=-2.261$, $p<.024$) resaltan las chicas ($RP=242$) frente a los chicos ($RP=216$). Al apoyar que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura ($U=21973.500$, $W=46726.500$, $Z=-2.897$, $p<.004$) destacando los chicos ($RP=244$) frente a las chicas ($RP=210$). Al sostener que respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda ($U=22390.000$, $W=49651.000$, $Z=-2.619$, $p<.004$) sobresaliendo las chicas ($RP=242$) frente a los chicos ($RP=213$). Al mantener que tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas ($U=22402.500$, $W=47378.500$, $Z=-2.867$, $p<.004$) significando los chicos ($RP=245$) frente a las chicas ($RP=212$). Al admitir que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura ($U=22020.000$, $W=49515.000$, $Z=-2.915$, $p<.004$) resaltando las chicas ($RP=246$) frente a los chicos ($RP=211$). Y por último, al sostener que es importante para mí aprender otros idiomas ($U=22605.000$, $W=48711.000$, $Z=-2.158$, $p<.031$) sobresaliendo las chicas ($RP=237$) frente a los chicos ($RP=213$).

Las tres cuestiones restantes no registran diferencias estadísticamente significativas por lo que se efectúa un análisis descriptivo. En concreto, al considerar que me gusta relacionarme con personas de otras culturas, destacan las chicas ($RP=237$) frente a los chicos ($RP=221$). Al mantener que encuentro difícil comprender a personas de otras culturas, se contempla escasa diferencia entre chicas ($RP=228$) y chicos ($RP=227$). Al defender que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, sobresalen los chicos ($RP=233$) frente a las chicas ($RP=222$).

Hipótesis 2. Se registran desigualdades entre el curso del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

Los contrastes que se reflejan entre el curso y las actitudes y habilidades interculturales, son estadísticamente significativos como revela la prueba de Kruskal-Wallis en diez de las trece cuestiones que conforman esta variable. En concreto, al encontrar difícil comprender a personas de otras culturas ($Chi\ cuadrado=9.437$, $gl=4$, $p<.051$) destacando 1.º ESO y FB ($RP=252$ y $RP=243$, respectivamente), 4.º ESO ($RP=224$) y 2.º y 3.º ESO ($RP=210$ y $RP=214$, respectivamente). Al considerar que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura ($Chi\ cuadrado=35.893$, $gl=4$, $p<.000$) predominando 3.º ESO y FB ($RP=273$ y $RP=274$, respectivamente), 4.º ESO ($RP=238$), y 1.º ESO y 2.º ESO ($RP=225$ y $RP=184$, respectivamente). Al sostener que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas ($Chi\ cuadrado=13.058$, $gl=4$, $p<.011$) destacando FB ($RP=311$), 2.º y 1.º ESO ($RP=244$ y $RP=234$, respectivamente), 4.º ESO ($RP=223$) y 3.º ESO ($RP=196$). Al afirmar que confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura ($Chi\ cuadrado=26.936$, $gl=4$, $p<.000$) sobresaliendo FB ($RP=348$), 1.º y 2.º ESO ($RP=250$ y $RP=240$, respectivamente), 3.º y 4.º ESO ($RP=178$ y $RP=218$, respectivamente). Al certificar que

me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas (*Chi cuadrado*=21.335, *gl*=4, *p*<.000) predominando 4.º y 3.º ESO (*RP*=263 y *RP*=251, respectivamente), 1.º ESO y FB (*RP*=230 y *RP*=223, respectivamente) y 2.º ESO (*RP*=189). Al mantener que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura (*Chi cuadrado*=27.983, *gl*=4, *p*<.000) resaltando 1.º y 2.º ESO (*RP*=254, respectivamente), 4.º ESO (*RP*=200), 3.º ESO y FB (*RP*=187 y *RP*=161, respectivamente). Al respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda (*Chi cuadrado*=15.604, *gl*=4, *p*<.004) destacando FB (*RP*=276), 3.º ESO (*RP*=258), 1.º ESO (*RP*=234), 4.º ESO (*RP*=219) y 2.º ESO (*RP*=197). Al tender a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas (*Chi cuadrado*=9.635, *gl*=4, *p*<.047) predominando 2.º ESO y FB (*RP*=248 y *RP*=246, respectivamente), 1.º y 4.º ESO (*RP*=232 y *RP*=235, respectivamente) y 3.º ESO (*RP*=196). Al permitir cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura (*Chi cuadrado*=14.925, *gl*=4, *p*<.005) sobresaliendo 4.º y 3.º ESO (*RP*=247 y *RP*=244, respectivamente), 1.º ESO (*RP*=239), FB (*RP*=215) y 2.º ESO (*RP*=191). Al admitir que es importante para mí aprender otros idiomas (*Chi cuadrado*=17.752, *gl*=4, *p*<.001) predominando 3.º ESO (*RP*=249), 1.º y 4.º ESO (*RP*=236 y *RP*=224, respectivamente) y 2.º ESO (*RP*=205).

Las siguientes cuestiones no manifiestan desigualdades estadísticamente significativas por lo que éstas son analizadas de forma descriptiva. A saber, al considerar que me gusta relacionarme con personas de otras culturas, sobresale FB (*RP*=271), 4.º y 3.º ESO (*RP*=249 y *RP*=241, respectivamente) y 1.º y 2.º ESO (*RP*=221 y *RP*=211, respectivamente). Al mantener que cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, predomina FB (*RP*=287), 3.º y 4.º ESO (*RP*=243 y *RP*=238, respectivamente) y 2.º ESO (*RP*=208). Finalmente, al afirmar que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo, sobresale FB (*RP*=316), 1.º y 2.º ESO (*RP*=237 y *RP*=232, respectivamente), 3.º ESO (*RP*=221) y 4.º ESO (*RP*=209).

El análisis expuesto evidencia que, en términos generales, los niveles académicos mayores disfrutan de actitudes y habilidades manifiestamente interculturales, mientras que en los niveles más bajos se observan mayores deficiencias en este sentido. Y el alumnado que cursa Formación Básica fluctúa entre actitudes positivas y negativas interculturales.

Hipótesis 3. Se evidencian contrastes entre la nacionalidad del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales.

La prueba de Kruskal-Wallis denota que se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad del alumnado y sus actitudes y habilidades interculturales. En detalle encontramos que en tres de los trece ítems que integran esta variable se advierte esta circunstancia. Nos referimos, al considerar que me gusta relacionarme con personas de otras culturas (*Chi cuadrado*=27.267, *gl*=11, *p*<.004) sobresaliendo las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=382 en todos los casos) frente a la nacionalidad italiana (*RP*=168). Al tender a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas (*Chi cuadrado*=21.566, *gl*=11, *p*<.028) predominando las nacionalidades egipcia y búlgara (*RP*=388) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=101

en todos los casos). Al admitir que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura (*Chi cuadrado*=24.255, *gl*=11, *p*<.012) destacando las nacionalidades egipcia, rumana y boliviana (*RP*=387, en todos los casos) frente a la nacionalidad estadounidense (*RP*=171).

Para el resto de cuestiones el análisis es meramente descriptivo. En concreto, al considerar que dificultoso comprender a personas de otras culturas, destacando la nacionalidad rumana (*RP*=345) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=54 en todos los casos). Al mantener que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura, predomina las nacionalidades egipcia, rumana, salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=313 en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=211). Al sostener que cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, sobresale la nacionalidad salvadoreña (*RP*=396) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=179). Al admitir que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, destaca la nacionalidad rumana (*RP*=320) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=96 en todos los casos). Al defender que confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura, destaca la nacionalidad española (*RP*=233) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=43 en todos los casos). Al considerar que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas, resaltan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense (*RP*=376 en todos los casos) frente a la nacionalidad italiana (*RP*=169). Al mantener que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo, predomina la nacionalidad salvadoreña (*RP*=388) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=58). Al sostener que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura, resalta la nacionalidad egipcia (*RP*=341) frente a las nacionalidades boliviana y estadounidense (*RP*=71, respectivamente). Al respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda, predominan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana, estadounidense e italiana (*RP*=342 en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=103). Finalmente, al considerar que es importante para mí aprender otros idiomas, sobresalen las nacionalidades egipcia, salvadoreña y estadounidense (*RP*=331 en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara y boliviana (*RP*=148, respectivamente).

Hipótesis 4. Se manifiestan diferencias entre la nacionalidad de la madre respecto a sus actitudes y habilidades interculturales.

Al plantear como hipótesis la relación entre la nacionalidad de la madre y sus actitudes y habilidades interculturales, la prueba de Kruskal-Wallis constata que se observan diferencias estadísticamente significativas en tres de las trece preguntas que se plantean en esta variable. Se trata de la cuestión que valora que me gusta relacionarme con personas de otras culturas (*Chi cuadrado*=30.268, *gl*=16, *p*<.017), destacando las nacionalidades cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense (*RP*=380 en todos los casos). Al defender que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas (*Chi cuadrado*=27.226, *gl*=16, *p*<.039), predomina las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense (*RP*=373 en todos los casos) frente a la nacionalidad alemana (*RP*=83). Al mantener que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura (*Chi cuadrado*=29.710, *gl*=16, *p*<.020) destacando

las nacionalidades egipcia, cubana, rumana, boliviana e italiana ($RP=385$ en todos los casos) frente a la nacionalidad alemana ($RP=66$).

Las diez cuestiones se analizan de manera descriptiva dado que no se manifiestan diferencias estadísticamente significativas. Nos referimos cuando se plantea la dificultad de comprender a personas de otras culturas, destaca las nacionalidades cubana y rumana ($RP=343$, respectivamente) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=54$, en todos los casos). Al mantener que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura, sobresalen la mayoría de las nacionalidades: egipcia, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=312$ en todos los casos) frente a las nacionalidades argentina, búlgara y ucraniana ($RP=210$ en todos los casos). Al considerar que cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, resaltan las nacionalidades cubana y salvadoreña ($RP=394$, respectivamente) frente a la nacionalidad alemana ($RP=25$). Al sostener que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, predominan las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=318$, respectivamente) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=96$ en todos los casos). Al admitir que confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura, destaca la nacionalidad cubana ($RP=262$) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y nicaragüense ($RP=43$ en todos los casos). Al considerar que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo, resaltan las nacionalidades salvadoreña y alemana ($RP=385$, respectivamente) frente a la nacionalidad italiana ($RP=58$). Al admitir que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura, resaltan las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=338$, respectivamente) frente a la nacionalidad boliviana ($RP=70$). Al respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda, destacan la mayoría de las nacionalidades: argentina, egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=340$ en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=102$). Al sostener que tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas, sobresalen las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=385$) frente a las nacionalidades cubana, salvadoreña, boliviana, alemana, brasileña y nicaragüense ($RP=101$ en todos los casos). Finalmente, al valorar que es importante para mí aprender otros idiomas, predominan las nacionalidades egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, italiana, alemana y nicaragüense ($RP=328$) frente a la nacionalidad argentina ($RP=16$).

Hipótesis 5. Se registran desigualdades entre la nacionalidad del padre y sus actitudes y habilidades interculturales.

Las desigualdades establecidas entre la nacionalidad del padre y sus actitudes y habilidades, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas entre estas dos variables en dos de las trece cuestiones que se formulan. En concreto, en relación al ítem que admite el gusto por relacionarse con personas de otras culturas ($Chi\ cuadrado=24.022$, $gl=13$, $p<.013$) destacando las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=380$, respectivamente) frente a la nacionalidad guatemalteca ($RP=76$). Asimismo, al reconocer que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas ($Chi\ cuadrado=22.114$, $gl=13$, $p<.054$) sobresaliendo las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña y estadounidense ($RP=374$ en todos los casos) frente a la nacionalidad ecuatoriana ($RP=203$).

Las restantes cuestiones son analizadas de forma descriptiva. En detalle, al mantener que encuentro difícil comprender a personas de otras culturas, sobresalen las nacionalidades guatemalteca y luxemburguesa ($RP=344$, respectivamente) frente a la nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=54$, en ambos casos). Al considerar que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura, destacan las nacionalidades egipcia, cubana, guatemalteca, estadounidense y francesa ($RP=321$ en todos los casos) frente a la nacionalidad luxemburguesa ($RP=29$). Al admitir que cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, predominan las nacionalidades guatemalteca y salvadoreña ($RP=395$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=179$). Al reconocer que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, sobresale la nacionalidad guatemalteca ($RP=375$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=96$, respectivamente). Al sostener que confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura, predominando la nacionalidad francesa ($RP=266$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=43$, respectivamente). Al apoyar que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo, destacan las nacionalidades salvadoreña y luxemburguesa ($RP=386$, respectivamente) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=58$). Al sostener que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura, destaca la nacionalidad egipcia ($RP=339$) frente a las nacionalidades estadounidense y luxemburguesa ($RP=71$, respectivamente). Al respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda, predominan la mayoría de las nacionalidades: egipcia, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense, italiana y luxemburguesa ($RP=340$ en todos los casos) frente a la búlgara ($RP=102$). Al admitir que tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas, destacan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=386$, respectivamente) frente a las nacionalidades cubana, estadounidense y luxemburguesa ($RP=101$, en todos los casos). Al mantener que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura, sobresale la nacionalidad egipcia ($RP=386$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=119$). Finalmente, al valorar que es importante para mí aprender otros idiomas, predominan las nacionalidades egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña y estadounidense ($RP=329$ en todos los casos) frente las nacionalidades guatemalteca, búlgara y francesa ($RP=146$ en todos los casos).

8.4.2.2. A modo de conclusión

Tras realizar el análisis se procede a presentar en formato Tabla 219, las fortalezas, las debilidades y su significación estadística detectadas de la variable denominada descubrimiento de las actitudes y las habilidades interculturales.

Tabla 219. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 2	Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
Fortalezas	Las chicas afirman que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura. Mantienen que

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 2	Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
	cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura. Sostienen que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas. Que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo. Respetan la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda. Que admiten que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura. Confirman que es importante para ellas aprender otros idiomas. Admiten que me gusta relacionarme con personas de otras culturas. El alumnado de 3.º y 4.º ESO manifiesta que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura. Admite que me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas. Mantienen respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda. Permiten que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura. Aprecian aprender otros idiomas. Consideran que me gusta relacionarme con personas de otras culturas. Al conocer a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura. El alumnado de FB y 1.º ESO manifiesta que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo. Las nacionalidades del alumnado que admiten gustar relacionarme con personas de otras culturas son la salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que admiten que cada uno puede llevar a clase la ropa característica son la egipcia, rumana y boliviana. Las nacionalidades del alumnado que aceptan que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura son la egipcia, rumana, salvadoreña, boliviana y estadounidense. La nacionalidad del alumnado que afirma que cuando conozco a alguien de otra cultura procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura es la salvadoreña. Las nacionalidades del alumnado que apoya conocer y aprender de personas de diferentes culturas son la egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense. La nacionalidad del alumnado que determina que cuando converso con una persona de otra cultura me preocupo por mostrarle que le comprendo es la salvadoreña. Las nacionalidades del alumnado que apoyan respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda son la egipcia, salvadoreña, boliviana, estadounidense e italiana. Finalmente, las nacionalidades del alumnado que afirman que es importante para mí aprender otros idiomas son la egipcia, salvadoreña y estadounidense.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 2	Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
	Las nacionalidades de la madre que apoyan que me gusta relacionarme con personas de otras culturas son la cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que gustan conocer y aprender de personas de diferentes culturas son la egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que aceptan que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura son la egipcia, cubana, rumana, boliviana e italiana. Las nacionalidades de la madre que plantean que los valores de todas las personas son importantes, sea cual sea su país de origen o cultura, son la egipcia, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que observan que cuando conozco a alguien de otra cultura procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, son la cubana y salvadoreña. Las nacionalidades de la madre que defienden que cuando converso con una persona de otra cultura me preocupo por mostrarle que le comprendo son la salvadoreña y alemana. Las nacionalidades de la madre que admiten respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda, son la argentina, egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que reconocen que es importante para mí aprender otros idiomas son la egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, italiana, alemana y nicaragüense. Las nacionalidades del padre que valoran el gusto por relacionarse con personas de otras culturas son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que gustan conocer y aprender de personas de diferentes culturas son la egipcia, cubana, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que valoran que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura son la egipcia, cubana, guatemalteca, estadounidense y francesa. Las nacionalidades del padre aceptan cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura, son la guatemalteca y salvadoreña. Las nacionalidades del padre que aceptan que cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo, son la salvadoreña y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que aceptan respetar la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda son la egipcia, guatemalteca, salvadoreña, estadounidense, italiana y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que aceptan que es importante para mí aprender otros idiomas son la egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña y estadounidense.
Debilidades	Los chicos mantienen que confían más cuando se relacionan con personas de su cultura, que cuando lo hacen con personas de otra cultura. Destacan que cuesta más aceptar las opiniones de personas

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 2	Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
	extranjeras o de otra cultura, que cuando son de su propia cultura. Asimismo, afirman que tienden evitar aquellas situaciones que les exigen relacionarme con personas de otras culturas. Y finalmente, se desesperan cuando trabajan con personas de otros países o culturas. Las chicas observan que encuentran difícil comprender a personas de otras culturas. El alumnado de 1.º y 2.º ESO admite encontrar difícil comprender a personas de otras culturas. Mantiene que con frecuencia se desespera cuando trabaja con personas de otros países o culturas. Confían más cuando se relacionan con personas de su cultura, que cuando lo hacen con personas de otra cultura. Les cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura. Tienden a evitar aquellas situaciones que les exigen relacionarse con personas de otras culturas. El alumnado de FB fluctúa entre actitudes y habilidades interculturales y otras contrarias a ellas. Las nacionalidades del alumnado que sostienen evitar aquellas situaciones que le exigen relacionarse con personas de otras culturas son la egipcia y búlgara. La nacionalidad del alumnado que encuentra dificultoso comprender a personas de otras culturas, así como admitir que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, es la rumana. La nacionalidad del alumnado que confía más cuando se relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura, es la española. La nacionalidad del alumnado que admite que le cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de su propia cultura, es la egipcia. Las nacionalidades de la madre que plantean la dificultad de comprender a personas de otras culturas son la cubana y rumana. Las nacionalidades de la madre que admiten que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas, son la rumana y ucraniana. La nacionalidad de la madre que defiende que confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura, es la cubana. Las nacionalidades de la madre que admiten que me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura, son la egipcia e italiana. Las nacionalidades de la madre que evitan aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas son la egipcia y búlgara. Las nacionalidades del padre que admiten encontrar difícil comprender a personas de otras culturas son la guatemalteca y luxemburguesa. La nacionalidad del padre reconoce que con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas es la guatemalteca. La nacionalidad del padre que

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 2	Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
	confía más cuando se relaciona con personas de su cultura que cuando lo hace con personas de otra cultura es la francesa. La nacionalidad del padre que admite que le cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de su propia cultura, así como que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura, es la egipcia. Las nacionalidades del padre que evitan aquellas situaciones que exigen relacionarse con personas de otras culturas son egipcia y búlgara.
Significación estadística	Los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura (género, curso). Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura (género). Confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de otra cultura (género). Cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo (género). Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura (género, curso). Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda (género, curso). Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas (género, curso, nacionalidad del alumnado). Cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura (género, curso, nacionalidad del alumnado, nacionalidad de la madre). Es importante para mí aprender otros idiomas (género). Encontrar difícil comprender a personas de otras culturas (curso, nacionalidad del alumnado). Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas (curso). Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas (curso, nacionalidad de la madre, nacionalidad del padre). Me gusta relacionarme con personas de otras culturas (nacionalidad del alumnado, nacionalidad de la madre, nacionalidad del padre).

8.4.3. Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad

Esta variable ha podido ser resuelta gracias a la participación del alumnado.

8.4.3.1. Análisis del nivel de compromiso social y de solidaridad del alumnado

Dos son las cuestiones planteadas para dar respuesta a esta variable orientada a descubrir la disposición del alumnado a desarrollar acciones de compromiso social y de solidaridad.

Los datos atestiguan que existe una voluntad favorable a este tipo de iniciativas, puesto que el 87.9% afirma que es importante para él ser solidario con las personas que necesitan ayuda frente a un 12.1% que rechaza esta situación ($\bar{X}=3.27, \sigma=.781, ME=3$). Asimismo, encontramos cifras elevadas (77.8%), al manifestar que le gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, si bien un 22.2% rechaza esta propuesta ($\bar{X}=2.88, \sigma=.993, ME=3$).

Hipótesis 1. Se reconocen desemejanzas entre el género del alumnado y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

Esta hipótesis nos lleva a preguntarnos si las diferencias entre el sexo del alumnado y su disposición a participar en iniciativas sociales y solidarias es fruto de diferencias estadísticamente significativas o no. Para comprobar este planteamiento, se ha realizado la prueba de U de Mann-Whitney, que advierte que, efectivamente, estas diferencias responden a una significación estadística en las dos cuestiones que configuran esta variable. Así pues, al referirnos a si les gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada ($U=19258.500, W=46286.500, Z=-4.789, p<.000$) siendo las chicas quienes presentan una mayor predisposición ($RP=255$) frente a los chicos ($RP=199$). Asimismo, al formular si es importante para mi ser solidario con las personas que necesitan ayuda ($U=22658.000, W=49919.000, Z=-2.489, p<.013$) donde, de nuevo, destacan las chicas ($RP=242$) frente a los chicos ($RP=214$).

Hipótesis 2. Se constatan disimilitudes entre el curso del alumnado y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que las desigualdades entre el curso al que pertenece el alumnado y su disposición a desempeñar iniciativas solidarias y de compromiso social, son estadísticamente significativas en uno de los ítems de esta variable. En concreto, en la cuestión que estima si es importante para uno ser solidario con las personas que necesitan ayuda ($Chi\ cuadrado=20.363, gl=4, p<.000$) destacando 1.º ESO ($RP=256$), 3.º ESO y FB ($RP=242$ y $RP=234$, respectivamente) y 4.º ESO ($RP=210$) y 2.º ESO ($RP=194$). La otra cuestión formulada no posee diferencias estadísticamente significativas por lo que la valoración se realiza a nivel descriptivo. Así pues, encontramos que al plantear si les gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, la respuesta con mayor respaldo se atribuye a FB ($RP=251$), 1.º ESO ($RP=243$), 4.º ESO ($RP=224$) y 3.º y 2.º ESO ($RP=218$ y $RP=214$, respectivamente). Destacamos a la luz de este análisis que los cursos más bajos, generalmente, mantienen una mayor predisposición a formar parte de actividades solidarias, mientras que los cursos académicamente más elevados mantienen una posición menos proclive a estas prácticas.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la nacionalidad y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

Los contrastes experimentados entre la nacionalidad del alumnado y su disposición a desarrollar actividades solidarias evidencian, tras la prueba de Kruskal-Wallis que se constatan diferencias estadísticamente significativas en la cuestión relacionada con el deseo de pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas

de la gente más necesitada ($Chi\ cuadrado=29.222$, $gl=11$, $p<.002$) destacando las nacionalidades egipcia y salvadoreña ($RP=380$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=26$). En la siguiente cuestión, relacionada con la importancia de ser solidario con las personas que necesitan ayuda, no se establecen algunas estadísticamente significativas, aunque destacan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=355$, en todos los casos) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=161$).

Hipótesis 4. Existen contrastes entre la nacionalidad de la madre respecto a su disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que se contemplan en una de las cuestiones formuladas diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad de la madre y la disposición del alumnado a participar en acciones solidarias. Nos referimos a valorar la pertenencia a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada ($Chi\ cuadrado=38,893$, $gl=16$, $p<.001$) resaltando las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña y brasileña ($RP=378$ en todos los casos) frente a la nacionalidad rumana ($RP=25$).

Sin embargo, la cuestión relacionada con la importancia de ser solidario con las personas que necesitan ayuda no muestra significación estadística alguna, aunque a título descriptivo predominan las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=352$ en todos los casos) frente a las nacionalidades argentina y alemana ($RP=159$, respectivamente).

Hipótesis 5. Se reconocen desemejanzas entre la nacionalidad del padre y la disposición para desarrollar actividades de compromiso social y solidario.

Las desemejanzas entre la nacionalidad del padre y la predisposición del alumnado a participar en actividades solidarias, muestra tras la prueba de Kruskal-Wallis que son estadísticamente significativas en la pregunta que permite conocer la voluntad para pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada ($Chi\ cuadrado=33.973$, $gl=13$, $p<.001$), donde sobresalen las nacionalidades egipcia, salvadoreña y luxemburguesa ($RP=378$, en todos los casos) frente a la nacionalidad guatemalteca ($RP=25$).

En la cuestión relacionada con la importancia de ser solidario con las personas que necesitan ayuda, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, si bien a nivel descriptivo se evidencia que las nacionalidades que otorgan una mayor valoración son egipcia, cubana, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa ($RP=353$ en todos los casos) frente a la nacionalidad guatemalteca ($RP=40$).

8.4.3.2. A modo de conclusión

La Tabla 220 ilustra las fortalezas, las debilidades y su significación estadística detectadas alrededor de la variable de determinar en nivel de compromiso social y de solidaridad.

Tabla 220. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 3	Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad
Fortalezas	Las chicas destacan al plantear si les gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, así como, si es importante para mi ser solidario con las personas que necesitan ayuda. El alumnado de 1.º ESO afirma que es importante para uno ser solidario con las personas que necesitan ayuda. El alumnado de FB está abierto a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada. Las nacionalidades del alumnado que expresan su deseo de pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada se corresponde con la egipcia y salvadoreña. Las nacionalidades del alumnado proclives a ser solidario con las personas que necesitan ayuda son la egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades de la madre que valoran la pertenencia a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada son la egipcia, cubana, salvadoreña y brasileña. Las nacionalidades de la madre que afirman la importancia de ser solidario con las personas que necesitan ayuda son la egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades del padre que mantienen el deseo de pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada son la egipcia, salvadoreña y luxemburguesa. Las nacionalidades del padre que valoran la importancia de ser solidario con las personas que necesitan ayuda son la egipcia, cubana, salvadoreña, estadounidense y luxemburguesa.
Debilidades	Los chicos presentan una menor disposición a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, así como si es importante para mi ser solidario con las personas que necesitan ayuda. El alumnado de 2.º ESO se muestra más reticente a ser solidario con las personas que necesitan ayuda. El alumnado 2.º ESO se muestra más resistente a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada. La nacionalidad del alumnado más reticente a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, se corresponde con la rumana. La nacionalidad del alumnado más

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 3	Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad
	crítico con ser solidario con las personas que necesitan ayuda es la búlgara. La nacionalidad de la madre que expresa un mayor recelo a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada es la búlgara. Las nacionalidades de la madre más críticas con ser solidario con las personas que necesitan ayuda son la argentina y alemana. La nacionalidad del padre más reticente a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada junto con ser solidario con las personas que necesitan ayuda es la guatemalteca.
Significación estadística	Te gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada (género, nacionalidad del alumnado, nacionalidad de la madre, nacionalidad del padre). Es importante para mi ser solidario con las personas que necesitan ayuda (género, curso).

8.4.4. Conocer la utilización de redes sociales con fines interculturales

Esta variable ha exigido para su desarrollo la participación del alumnado.

8.4.4.1. Análisis de la utilización de las redes sociales con fines interculturales del alumnado

Esta cuestión tiene como finalidad determinar si el alumnado utiliza las redes sociales para mantener contacto con personas de otras culturas y nacionalidades. Los datos atestiguan que un contundente 92,7% expresa que admite su utilización frente al 7,3% ($\bar{X} = 1,073, \sigma = .259$) restante que niega este uso. Asimismo, nos ha interesado conocer cuáles son las redes sociales más utilizadas para tales fines. Las cifras determinan que la red social de mayor implementación entre el alumnado es Twitter con un 66,9%, seguido de Facebook con un 41,5%, quedando en tercera posición, Tuenti con un 38,9%. Mientras que el resto de las opciones contempladas quedan en valores más residuales, en concreto, WhatsApp con 3%, Skipe con 2,3%, Instagram con 0,8% y Messenger con 0,43%. Además, el 3,2% del alumnado admite que utiliza todas las representadas.

Estas cuestiones se han visto completadas con otras que permiten conocer el número aproximado de amigas/os autóctonos y de otras nacionalidades que tienen en las redes sociales. No obstante, más que plantear la cuestión en términos cuantitativos, ha interesado orientar la pregunta de forma cualitativa, es decir, conocer las distintas zonas geográficas de procedencia de las amistades que se tienen en las redes sociales. En este sentido, los datos revelan que la mayoría del alumnado (67,9%) tiene amigas/os en las redes sociales españolas, el 41,7% posee amigas/os de origen latinoamericano y el 28,9% del Magreb. Las cifras descienden cuando se pregunta por otras nacionalidades, en concreto, al referirse a amigas/os del Este de Europa, la cifra se sitúa en el 14,5%, al tratarse de amigas/os del África subsahariana encontramos que el 9,7% del alumnado

afirma este extremo, al tratarse de orientales se reduce al 6,3%, y finalmente, en relación con las amistades de otras procedencias el dato se posiciona en el 5,4%. Estos datos revelan que existe una coincidencia entre las nacionalidades de las amistades con los países con mayor presencia en España.

Hipótesis 1. Se registran diferencias entre el género del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

Las desemejanzas entre el género del alumnado y la utilización de redes sociales con fines interculturales, muestra tras la prueba de Kruskal-Wallis que no son estadísticamente significativas ($Chi\ cuadrado=1,016$, $gl=1$, $p<.313$), donde sobresale los chicos ($RP=217$) frente a las chicas ($RP=204$).

Hipótesis 2. Existen desemejanzas entre el curso del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

En este caso, se aprecian diferencias entre los distintos cursos de ESO en relación a la utilización de las redes sociales con fines interculturales. Encontrando que conforme avanzamos en el curso, la utilización es menor de las redes sociales con este objetivo. De forma concreta, el alumnado de 1.º ESO obtiene una mayor valoración ($RP=135$), seguido del alumnado que cursa 2.º ESO ($RP=109$), a continuación, el de 3.º ESO ($RP=89$) y finalmente, el alumnado de 4.º ESO ($RP=80$).

Hipótesis 3. Se registran diferencias entre la nacionalidad del alumnado y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

En esta ocasión, se advierten diferencias en las nacionalidades y la utilización de redes sociales con fines interculturales. Como es obvio, el mayor porcentaje corresponde al alumnado de nacionalidad española por ser el mayormente representado ($RP=372$), seguido de aquel de nacionalidad marroquí ($RP=20$), a continuación, del ecuatoriano ($RP=11$) y colombiano ($RP=9$), quedando el resto de nacionalidades representadas con valores igual o por debajo de RP de 3 (ucraniana, búlgara, italiana, egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense) e incluso con valores negativos, para el caso de las nacionalidades rumana.

Hipótesis 4. Se evidencian disimilitudes entre la nacionalidad de la madre y la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

Las cifras concretan que existen diferencias entre la nacionalidad de la madre y la utilización de las redes sociales con fines interculturales, advirtiéndose que, de nuevo, el alumnado con nacionalidad de la madre española alcanza las cifras más elevadas ($RP=359$), seguido de la nacionalidad de la madre marroquí ($RP=23$), ecuatoriana ($RP=11$) y colombiana ($RP=10$). El resto de nacionalidades de la madre representadas, mantiene cifras $RP=1$, tales como, las nacionalidades búlgara, salvadoreña, boliviana, italiana, alemana, brasileña, nicaragüense, argentina, egipcia y cubana. Tan solo la nacionalidad francesa se sitúa por encima, con un $RP=4$ y ucraniana ($RP=2$). Además,

hay que advertir que la nacionalidad de la madre rumana, alcanza un $RP=0$, como ya ocurriera con los datos del alumnado.

Hipótesis 5. Se manifiestan contrastes entre la nacionalidad del padre en torno a la utilización de redes sociales para favorecer el encuentro intercultural.

En esta ocasión, la nacionalidad del padre española alcanza la primera posición ($RP=363$), seguido de marroquí ($RP=21$) y colombiana ($RP=12$). Mientras que en el extremo se sitúan los rumanos ($RP=0$) y con cifras reducidas el resto de nacionalidades representadas, tales como, cubana ($RP=3$), ucraniana e italiana ($RP=2$) y búlgara, salvadoreña, estadounidense, francesa, luxemburguesa y egipcia ($RP=1$).

8.4.4.2. A modo de conclusión

En la Tabla 221 se explicita información referente a las fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable analizada.

Tabla 221. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer la utilización de redes sociales con fines interculturales, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 4	Conocer la utilización de las redes sociales con fines interculturales
Fortalezas	El alumnado autóctono utiliza de forma mayoritaria las redes sociales con fines interculturales, siendo los chicos los que lo hacen de forma mayoritaria y los cursos más bajos académicamente.
Debilidades	La nacionalidad rumana no utiliza redes sociales con fines interculturales tanto en el caso del alumnado, como de la madre y padre. Las chicas utilizan en menor medida las redes sociales con este objetivo, así como los cursos mayores.
Significación estadística	No se observan

8.4.5. Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante

Esta variable se ha realizado atendiendo a las respuestas otorgadas por el alumnado de origen inmigrante.

8.4.5.1. Análisis del grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante

Con esta variable se pretende obtener información acerca del grado de identidad cultural declarativa que se advierte en el alumnado de origen inmigrante. A tal fin, se han realizado once preguntas, siendo todas ellas dobles para contrastar las respuestas entre el país de origen y el país de acogida, a excepción de una cuestión triple en relación a la preferencia por el lugar de nacimiento. Y finalmente, una pregunta referida a la identificación con la ciudadanía. A continuación, quedan expuestas las valoraciones que han efectuado el alumnado participante, teniendo en cuenta que cuando el respaldo es alto se identifica con las contestaciones de “bastante” y “mucho”, cuando se sitúa en valoraciones intermedias, se corresponde con “algo” y cuando existe rechazo se toma la opción de “nada”. Ante la cuestión de si ¿te hubiera gustado nacer aquí?, el 35.4% que muestra su conformidad frente al 27.7% que está en desacuerdo y el 36.9% se mantiene en una situación intermedia ($\bar{X}=2.20, \sigma=.987, ME=2$). Planteado si ¿te hubiera gustado nacer en otro país?, el 29.7% está conforme frente al 37.5% que muestra su rechazo y un 32.8% se posiciona en una situación intermedia ($\bar{X}=2.11, \sigma=1.114, ME=2$). Por último, al afirmar si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? un contundente 83.3% expresa su acuerdo frente al 12.1% muestra su rechazo y el 4% registra una situación intermedia ($\bar{X}=3.39, \sigma=1.036, ME=4$). Por lo que resulta evidente que la inmensa mayoría del alumnado de origen inmigrante valora el país de origen de su familia para nacer.

Al considerar si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí?, el 55.9% muestra su conformidad con rotundidad frente al 17.6% que rechaza y un 26.5% mantiene una situación intermedia ($\bar{X}=2.62, \sigma=1.037, ME=3$). Esta misma cuestión, pero planteada en relación con el país de origen de sus familiares, denota que existe una mejor valoración, en tanto que el 73.2% demuestra su acuerdo frente al 5.6% que manifiesta su disconformidad y el 21.2% se muestra en posiciones intermedias ($\bar{X}=3.13, \sigma=0.940, ME=3$).

Al sostener si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí?, un 44.9% manifiesta su acuerdo frente a un 33.3%, quedando un 21.8% en situación intermedia ($\bar{X}=2.33, \sigma=1.159, ME=2$). La misma pregunta, pero referida al lugar de origen de la familia, confirma un 72.9% frente al 11.4% que muestra su desacuerdo y el 15.7% se sitúa en valoraciones intermedias ($\bar{X}=3.10, \sigma=1.052, ME=3$).

Ante la cuestión de si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país?, el 78.3% demuestra su acuerdo frente al 8.7% que está en desacuerdo y el 13% valora de forma intermedia ($\bar{X}=2.76, \sigma=.992, ME=3$). Igual enunciado, pero respecto al país de acogida, muestra cifras ligeramente inferiores, así el 59.2% manifiesta su acuerdo frente al 11.3% quedando en valoraciones intermedias el 29.6% ($\bar{X}=3.13, \sigma=.954, ME=3$).

Al formular ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí?, el 73.9% está de acuerdo frente al 5.8% que muestra su disconformidad, mientras que el 20.3% puntúa de forma intermedia ($\bar{X}=3.13, \sigma=.938, ME=3$). Al comparar esta cuestión con su país de origen, un elevado 93% manifiesta su acuerdo frente al 7% que rechaza, no existiendo valoraciones intermedias ($\bar{X}=3.66, \sigma=.608, ME=4$).

Al considerar ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí?, el 67.2% muestra su conformidad frente al 7.5% que está disconforme y un 25.3% muestra una situación intermedia ($\bar{X}=3.07, \sigma=1.020, ME=3$). Referida la cuestión a su país, el 71% muestra su acuerdo frente al 10.1% que está en desacuerdo y el 18.9% se sitúa en valoraciones intermedias ($\bar{X}=3.12, \sigma=1.051, ME=4$).

Ante la cuestión de ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí?, el 92.8% muestra su conformidad con rotundidad frente al 2.9% que rechaza, quedando el 4.3% en situación intermedia ($\bar{X}=3.48, \sigma=.720, ME=4$). Al contrastar esta cuestión con su país de origen, las cifras descienden al 75.7% frente al 7.1% que rechaza y el 17.25 que se muestra en situación intermedia ($\bar{X}=3.04, \sigma=.908, ME=3$).

Al afirmar ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí?, el 80.3% muestra su conformidad frente al 7% quedando el 12.7% en puntuaciones intermedias ($\bar{X}=3.28, \sigma=.944, ME=4$). En comparación con su país de origen, el 84.3% está de acuerdo frente al 1.4% y 14.3% de valoración intermedia ($\bar{X}=3.49, \sigma=.794, ME=4$).

Al formular ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí?, el 52.2% respalda esta circunstancia frente al 18.8% que no, mientras que el 29% muestra una situación intermedia ($\bar{X}=2.51, \sigma=.994, ME=3$). Aplicada la cuestión al país de origen, encontramos que el 81.2% muestra su conformidad frente al 5.8% que rechaza, mientras que el 13% se sitúa en puntuaciones intermedias ($\bar{X}=3.25, \sigma=.898, ME=3$).

Al plantear si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí?, el 62.9% manifiesta su conformidad frente al 17.1% y el 20% muestra una situación intermedia ($\bar{X}=2.80, \sigma=1.098, ME=3$). Estos datos referidos al país de origen, evidencian un mayor respaldo, el 72.5% frente al 11.6% quedando el 15.9% en valoraciones intermedias ($\bar{X}=2.94, \sigma=.983, ME=3$). Finalmente, al preguntar si te sientes ciudadano, un 32.8% defiende que, del país de origen, un 10.3% de Europa, un 19% del país donde se vive y un 37.9% del mundo ($\bar{X}=2.62, \sigma=1.295, ME=3$).

La conclusión que podemos extraer a los datos expuestos es significar que en todas las cuestiones planteadas el país de origen o de la familia tiene una mayor valoración, respecto al país de acogida, a excepción de la forma de vestir, en donde en este caso destaca España.

Hipótesis 1. Se manifiestan disparidades entre el género del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

Esta hipótesis ha sido sometida a la prueba de *U* de Mann-Whitney para estudiar si las disparidades entre el género del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa son o no estadísticamente significativas. De los resultados obtenidos podemos deducir que no se contempla esta significación en todas las cuestiones planteadas excepto en dos de ellas, relacionadas con si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? ($U=427.500, W=988.500, Z=-1.909, p<.056$), destacando ligeramente las chicas ($RP=36$) frente a los chicos ($RP=35$). Además, se registra una significación estadística respecto al ítem de si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí? ($U=430.500, W=1060.500, Z=-2.225, p<.026$), resaltando los chicos ($RP=40$) frente a las chicas ($RP=30$).

El resto de cuestiones no manifiesta significación estadística alguna en los contrastes, por lo que el análisis se efectúa a título descriptivo. Así pues, al considerar si ¿te hubiera gustado nacer aquí?, destacan los chicos ($RP=34$) frente a las chicas ($RP=31$). Al plantear si ¿te hubiera gustado nacer en otro país?, sobresalen los chicos ($RP=33$) frente a las chicas ($RP=31$). Al sostener si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? resaltan las chicas ($RP=34$) frente a los chicos ($RP=32$). Por lo que las chicas muestran mayor índice de aceptación a nacer en el país de origen de su familia, mientras que los chicos se decantan por su preferencia por nacer en España o en otro país, distinto al país originario de su familia.

Al formular si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? sobresalen los chicos ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=29$). Al sostener si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? se significan los chicos ($RP=35$) frente a las chicas ($RP=34$). Planteada la misma cuestión, pero en el país de origen, no se aprecian diferencias entre sexos ($RP=35$, en ambos casos). Al apoyar si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? destacan los chicos ($RP=40$) frente a las chicas ($RP=31$). Si la pregunta se formula en relación al país de origen encontramos, que, de nuevo, son los chicos los que otorgan mayor puntuación ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=31$). Formulando ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? se distinguen los chicos ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=31$). Si nos centramos en el país de origen, sobresalen, de nuevo, los chicos ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=33$). Al mantener ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí? destacan ligeramente las chicas ($RP=34$) frente a los chicos ($RP=33$). Este ítem desde el punto de vista del país de origen, se advierte que son las chicas quienes otorgan mayores puntuaciones ($RP=36$) frente a los chicos ($RP=33$). Al afirmar ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? las chicas atribuyen una ligera valoración superior ($RP=35$) frente a los chicos ($RP=34$). Si la pregunta hace referencia al país de origen las puntuaciones son coincidentes ($RP=35$ en ambos casos). Al confirmar ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí? destacan los chicos ($RP=39$) frente a las chicas ($RP=32$). Situación similar la encontramos referida al país de origen, donde, de nuevo, son los chicos los que adquieren mayores puntuaciones ($RP=36$) frente a las chicas ($RP=34$). Al confirmar ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí? sobresalen los chicos con escaso margen ($RP=35$) frente a las chicas ($RP=34$). La misma situación la encontramos referida la pregunta al país de origen. Al admitir si ¿te gustaría casarte con una persona de tu país? se constata que son los chicos quienes respaldan mayormente esta afirmación ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=31$). Finalmente, al valorar si se sienten ciudadanos del país donde nacieron, destacan los chicos ($RP=32$) frente a las chicas ($RP=26$).

Estos datos expuestos confirman que, generalmente, los chicos se identifican más con aspectos culturales de España en comparación con las chicas. Aunque también los chicos se significan por considerar importante esas mismas cuestiones referidas a su país de origen o de sus familiares, por lo que se mueven en una posición de equilibrio. Mientras que las chicas, por lo general, se muestran más cautelosas con parámetros culturales del país de acogida frente al suyo o de sus familias. Únicamente, la excepción la observamos al estimar su valoración por la forma de vestir de aquí y de su país donde las diferencias son ligeramente superiores frente a los chicos.

Hipótesis 2. Existen disimilitudes entre el curso del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que para seis cuestiones que conforman esta variable, se registran diferencias estadísticamente significativas. En concreto, al valorar si ¿te hubiera gustado nacer en otro país? (*Chi cuadrado*=9.792, *gl*=4, *p*<.044) destacando 4.º ESO (*RP*=42), 3.º ESO (*RP*=34), 1.º y 2.º ESO (*RP*=28 y *RP*=27) y FB (*RP*=20). Al mantener que ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? (*Chi cuadrado*=12.980, *gl*=4, *p*<.011) sobresaliendo FB (*RP*=54), 1.º ESO (*RP*=35), 2.º ESO (*RP*=26) y 3.º ESO (*RP*=23). Al considerar si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? (*Chi cuadrado*=13.831, *gl*=4, *p*<.008) predominando FB (*RP*=51), 1.º ESO (*RP*=43), 2.º ESO (*RP*=36), 4.º ESO (*RP*=26) y 3.º ESO (*RP*=22). Al sostener si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? (*Chi cuadrado*=10.773, *gl*=4, *p*<.029) destacando 1.º y 2.º ESO (*RP*=41 y *RP*=40), FB (*RP*=31), 3.º ESO (*RP*=35) y 4.º ESO (*RP*=23). Al apoyar si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? (*Chi cuadrado*=12.796, *gl*=4, *p*<.012) resaltando 1.º ESO (*RP*=46), 4.º ESO (*RP*=35), FB y 2.º ESO (*RP*=33 y *RP*=32, respectivamente) y 3.º ESO (*RP*=20). Al mantener si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? (*Chi cuadrado*=10.391, *gl*=4, *p*<.034) predominando 1.º ESO (*RP*=41), 2.º ESO (*RP*=37), 4.º ESO (*RP*=34), FB (*RP*=31) y 3.º ESO (*RP*=18).

El resto de cuestiones son analizadas forma descriptiva puesto que no se contemplan diferencias estadísticamente significativas. Así, al afirmar si ¿te hubiera gustado nacer aquí? destaca 4.º ESO (*RP*=39), FB (*RP*=37), 1.º y 2.º ESO (*RP*=33, respectivamente) y 3.º ESO (*RP*=19). Al sostener si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? se distingue 1.º ESO (*RP*=35), 3.º ESO (*RP*=37), 2.º ESO (*RP*=33), 4.º ESO (*RP*=29) y FB (*RP*=25). Al confirmar si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? se aprecia la mayor valoración en 3.º ESO (*RP*=42), 4.º ESO (*RP*=36), 1.º y 2.º ESO (*RP*=34, respectivamente) y FB (*RP*=32). Al sostener ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? sobresale FB (*RP*=45), 1.º ESO (*RP*=38), 2.º y 4.º ESO (*RP*=35) y 3.º ESO (*RP*=23). Al afirmar ¿cuánto te gustan las comidas típicas de tu país? predomina 2.º ESO (*RP*=40), 4.º y 1.º ESO (*RP*=37, respectivamente), FB (*RP*=34) y 3.º ESO (*RP*=22). Al respaldar ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí? destaca FB (*RP*=44), 1.º ESO (*RP*=38), 4.º ESO (*RP*=34), 2.º ESO (*RP*=31) y 3.º ESO (*RP*=24). Al mantener ¿cuánto te gusta la música y el baile de tu país? sobresale 2.º ESO (*RP*=45), 4.º ESO (*RP*=34), 1.º y 2.º ESO (*RP*=30, respectivamente) y FB (*RP*=26). Al considerar ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? destaca FB (*RP*=49), 1.º ESO (*RP*=39), 4.º ESO (*RP*=35) y 2.º y 3.º ESO (*RP*=30 y *RP*=27, respectivamente). Al sostener ¿cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? predomina FB (*RP*=49), 2.º ESO (*RP*=37), 1.º y 4.º ESO (*RP*=36 y *RP*=35, respectivamente) y 3.º ESO (*RP*=27). Al afirmar ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí? resalta FB (*RP*=42), 2.º ESO (*RP*=40), 1.º y 4.º ESO (*RP*=37, respectivamente) y 3.º ESO (*RP*=22). Al mantener ¿cuánto te gustan las fiestas de tu país? sobresale 4.º ESO (*RP*=38) y FB (*RP*=37), 2.º ESO (*RP*=36), 3.º ESO (*RP*=34) y 1.º ESO (*RP*=32). Al afirmar ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí? destaca FB (*RP*=57), 1.º ESO (*RP*=37), 4.º ESO (*RP*=34) y 2.º y 3.º ESO (*RP*=30, respectivamente). Al considerar ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? sobresale FB (*RP*=43), 1.º ESO (*RP*=39), 4.º ESO (*RP*=32) y 2.º y 3.º ESO (*RP*=31, respectivamente). Al confirmar si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí? predomina FB (*RP*=51), 1.º ESO (*RP*=41), 4.º ESO (*RP*=35), 2.º ESO (*RP*=31) y 3.º ESO (*RP*=26). Al certificar si ¿te gustaría casarte con una persona de tu país? destaca 3.º y 4.º ESO (*RP*=38), 2.º ESO (*RP*=36), 1.º ESO (*RP*=31) y FB (*RP*=23). Finalmente, al afirmar si te sientes ciudadano del país de origen de tu familia

encontramos que resalta FB ($RP=42$), 4.º ESO ($RP=34$), 2.º ESO ($RP=28$), 3.º ESO ($RP=26$) y 1.º ESO ($RP=24$).

Los datos aportados pueden ser sintetizados en la siguiente conclusión: el alumnado que cursa Formación Básica posee un mayor grado de integración en el país de acogida puesto que respalda mayormente sus normas, su religión, sus comidas, su baile, sus fiestas, su forma de vestir, la defensa de sus costumbres incluso estaría dispuesto a casarse con alguien de España. Aunque también defiende la forma de vestir y las costumbres del país del origen de su familia o de él, además de significarse por considerarse ciudadano de dicho país. En el resto del alumnado se aprecia una menor vinculación con aspectos identitarios españoles y sí con los de su país de origen o de su familia. En detalle, observamos que el alumnado de 4.º ESO destaca en relación con las fiestas y su deseo de casarse con una persona del país de origen, aunque no le importaría haber nacido en otro país o incluso aquí. El alumnado de 3.º ESO destaca en cuestiones referidas a su país de origen o de su familia como las normas y su deseo de casarse, así como el deseo de haber nacido en su país. Asimismo, el alumnado de 1.º y 2.º ESO manifiesta su mayor consideración a aspectos referidos a su país de origen o de su familia, así para 1.º ESO sobresale su religión y su forma de ser, y para 2.º ESO sus comidas y bailes.

Hipótesis 3. Se evidencian diferencias entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

Para determinar esta hipótesis y su nivel de significación estadística en los contrastes entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis, que evidencia que existe significación estadística únicamente en la cuestión referida a si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? ($Chi\ cuadrado=24.283$, $gl=11$, $p<.012$) destacando la nacionalidad egipcia ($RP=53$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=9$). El resto de ítems que integran esta variable no registran sus diferencias significación estadística por lo que su análisis es descriptivo. A saber, al plantear si ¿te hubiera gustado nacer aquí? sobresalen las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=50$, respectivamente) frente a la nacionalidad colombiana ($RP=26$). Al afirmar si ¿te hubiera gustado nacer en otro país? predomina la nacionalidad salvadoreña ($RP=58$) frente a las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=12$, respectivamente). Al mantener si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? se significan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=44$) frente a la nacionalidad boliviana ($RP=16$). Al considerar si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? predominan las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=60$, respectivamente) frente a la nacionalidad ecuatoriana ($RP=26$). Al sostener si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? destacan las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=55$, respectivamente) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=2$). Al afirmar si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? sobresalen las nacionalidades egipcia, boliviana y estadounidense ($RP=46$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=12$). Al mantener si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? sobresalen las nacionalidades boliviana y estadounidense ($RP=61$, respectivamente) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=19$). Al afirmar si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? predominan las nacionalidades boliviana e italiana ($RP=54$, respectivamente) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=3$). Al confirmar ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? resaltan las nacionalidades rumana, salvadoreña,

boliviana, estadounidense e italiana ($RP=54$) frente a la nacionalidad ecuatoriana ($RP=23$). Al afirmar ¿cuánto te gustan las comidas típicas de tu país? sobresalen las nacionalidades egipcia, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=45$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=23$). Al sostener ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí? destaca la nacionalidad boliviana ($RP=51$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=14$). Al mantener ¿cuánto te gusta la música y el baile de tu país? predomina la nacionalidad búlgara ($RP=52$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=4$). Al apoyar ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? destacan las nacionalidades rumana, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=49$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=17$). Al defender ¿cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? predominan las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=58$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=22$). Al considerar ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí? destacan las nacionalidades egipcia, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=52$) frente a la nacionalidad boliviana ($RP=23$). Al apoyar ¿cuánto te gustan las fiestas de tu país? destacan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=47$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=18$). Al sostener ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí? predominan las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=45$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=23$). Al afirmar ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? predominan las nacionalidades egipcia, boliviana y estadounidense ($RP=52$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=9$). Al considerar si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí? resaltan las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=58$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=30$). Al sostener si ¿te gustaría casarte con una persona de tu país? sobresale la nacionalidad estadounidense ($RP=58$) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=14$). Al mantener si te sientes ciudadano del país de origen de tu familia, destaca la nacionalidad estadounidense ($RP=47$) frente a las nacionalidades egipcia y boliviana ($RP=10$).

Hipótesis 4. Existen contrastes entre la nacionalidad de la madre del alumnado del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

Las comparaciones entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, confirma que no anuncian diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables (predictora y criterio) a excepción del ítem que plantea si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? ($Chi\ cuadrado=26.385$, $gl=15$, $p<.034$) destacando las nacionalidades egipcia, cubana y brasileña ($RP=52$) frente a la nacionalidad francesa ($RP=4$).

El resto de cuestiones quedan analizadas de forma descriptiva. Así pues, encontramos que al formular si ¿te hubiera gustado nacer aquí? predominan las nacionalidades francesa y brasileña ($RP=59$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=19$). Al apoyar si ¿te hubiera gustado nacer en otro país? predomina la nacionalidad salvadoreña ($RP=57$) frente a las nacionalidades ucraniana y argentina ($RP=12$). Al defender si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? destacan la mayor parte de las nacionalidades representadas: argentina, egipcia, cubana, salvadoreña, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=42$) frente a la nacionalidad boliviana ($RP=15$). Al defender si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? predominan las nacionalidades egipcia, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=59$) frente a la

nacionalidad francesa ($RP=20$). Al confirmar si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? destacan las nacionalidades egipcia, cubana y nicaragüense ($RP=54$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=2$). Al mantener si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? predomina la nacionalidad brasileña ($RP=60$) frente a las nacionalidades búlgara y francesa ($RP=11$). Al defender si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? sobresalen las nacionalidades argentina, cubana, boliviana e italiana ($RP=59$) frente a las nacionalidades egipcia, ucraniana y francesa ($RP=17$). Al mantener si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? destacan las nacionalidades cubana, boliviana, italiana y brasileña ($RP=53$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=3$). Al sostener si ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? predominan la mayoría de las nacionalidades representadas: argentina, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense ($RP=52$) frente a la nacionalidad francesa ($RP=11$). Al apoyar ¿cuánto te gustan las comidas típicas de tu país? destacan la mayoría de las nacionalidades representadas: egipcia, cubana, rumana, ucraniana, salvadoreña, boliviana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=44$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=10$). Al afirmar ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí? destacan las nacionalidades egipcia, cubana, boliviana y brasileña ($RP=50$) frente a las nacionalidades búlgara, italiana y francesa ($RP=14$). Al defender ¿cuánto te gusta la música y el baile de tu país? predominan las nacionalidades cubana, búlgara y brasileña ($RP=51$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=4$). Al apoyar ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? resaltan las nacionalidades cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=48$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=16$). Al mantener ¿cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? sobresalen las nacionalidades salvadoreña, brasileña y nicaragüense ($RP=56$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=2$). Al sostener ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí? resaltan las nacionalidades argentina, egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=51$) frente a la nacionalidad boliviana ($RP=23$). Al afirmar ¿cuánto te gustan las fiestas de tu país? destacan las nacionalidades egipcia, salvadoreña, boliviana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=46$) frente a la nacionalidad cubana ($RP=6$). Al sostener que ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí? resaltan las nacionalidades argentina, egipcia, cubana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=45$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=15$). Al defender ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? sobresalen las nacionalidades egipcia, cubana, boliviana y nicaragüense ($RP=51$) frente a la nacionalidad salvadoreña ($RP=2$). Al considerar si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí? predominan las nacionalidades cubana, salvadoreña, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=57$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=28$). Al apoyar si ¿te gustaría casarte con una persona de tu país? destacan las nacionalidades cubana, francesa, brasileña y nicaragüense ($RP=56$) frente a las nacionalidades egipcia, italiana y búlgara ($RP=14$). Finalmente, al defender si se sienten ciudadanos del país de origen de ellos o de su familia, predominan las nacionalidades salvadoreña, italiana, francesa y nicaragüense ($RP=46$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=10$).

Hipótesis 5. Existen desemejanzas entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que las diferencias entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural declarativa no son estadísticamente significativas excepto la cuestión que formula ¿qué importancia tiene

para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? (*Chi cuadrado*=19.346, *gl*=11, *p*<.055) destacando las nacionalidades egipcia, cubana y estadounidense (*RP*=52) frente a la nacionalidad salvadoreña (*RP*=2). Para el resto de los ítems que conforman esta variable se realiza un análisis descriptivo. Así, ante la cuestión de si ¿te hubiera gustado nacer aquí? predominan las nacionalidades salvadoreña y estadounidense (*RP*=49) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=20). Al afirmar si ¿te hubiera gustado nacer en otro país? sobresale la nacionalidad salvadoreña (*RP*=57) frente a las nacionalidades guatemalteca y ucraniana (*RP*=12). Al considerar si ¿te hubiera gustado nacer en el país de tu familia? resaltan las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, estadounidense e italiana (*RP*=43) frente a la nacionalidad guatemalteca (*RP*=16). Al apoyar si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? se distingue las nacionalidades egipcia, guatemalteca y estadounidense (*RP*=60) frente a la nacionalidad ucraniana (*RP*=24). Al admitir si ¿es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? el mayor respaldo se observa en las nacionalidades egipcia, cubana y estadounidense (*RP*=55) frente a la nacionalidad salvadoreña (*RP*=2). Al confirmar si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? predominan las nacionalidades egipcia, cubana, guatemalteca y estadounidense (*RP*=46) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=12). Al reconocer si ¿estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? sobresalen las nacionalidades egipcia y cubana (*RP*=53) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana (*RP*=9). Al mantener si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? destaca la nacionalidad italiana (*RP*=53) frente a las nacionalidades egipcia y ucraniana (*RP*=18). Al admitir si ¿estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? sobresale la nacionalidad colombiana (*RP*=42) frente a la nacionalidad salvadoreña (*RP*=3). Al sostener ¿cuánto te gustan las comidas típicas de aquí? destacan las nacionalidades guatemalteca, salvadoreña y estadounidense (*RP*=53) frente a las nacionalidades egipcia y cubana (*RP*=28). Al certificar ¿cuánto te gustan las comidas típicas de tu país? resaltan las nacionalidades egipcia, cubana, búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense (*RP*=45) frente a la nacionalidad guatemalteca (*RP*=12). Al admitir ¿cuánto te gusta la música y el baile de aquí? predominan las nacionalidades egipcia y guatemalteca (*RP*=50) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=14). Al considerar ¿cuánto te gusta la música y el baile de tu país? resaltan las nacionalidades cubana y búlgara (*RP*=51) frente a la nacionalidad salvadoreña (*RP*=4). Al confirmar ¿cuánto te gusta la forma de vestir de aquí? predominan las nacionalidades guatemalteca, salvadoreña y estadounidense (*RP*=49) frente a la nacionalidad egipcia (*RP*=17). Al sostener ¿cuánto te gusta la forma de vestir de tu país? sobresalen las nacionalidades salvadoreña y estadounidense (*RP*=57) frente a la nacionalidad cubana (*RP*=21). Al admitir ¿cuánto te gustan las fiestas de aquí? destacan las nacionalidades egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña y estadounidense (*RP*=51) frente a la nacionalidad guatemalteca (*RP*=23). Al apoyar ¿cuánto te gustan las fiestas de tu país? sobresalen las nacionalidades egipcia, salvadoreña y estadounidense (*RP*=47) frente a la nacionalidad cubana (*RP*=12). Al confirmar ¿qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones de aquí? destacan las nacionalidades guatemalteca y estadounidense (*RP*=45) frente a la nacionalidad ucraniana (*RP*=15). Al mantener si ¿te gustaría casarte con una persona de aquí? resaltan las nacionalidades salvadoreña y estadounidense (*RP*=58) frente a la nacionalidad ecuatoriana (*RP*=27). Al apoyar si ¿te gustaría casarte con una persona de tu país? sobresale la nacionalidad estadounidense (*RP*=57) frente a la nacionalidad egipcia (*RP*=14). Finalmente, al defender si te consideras ciudadano del país de origen, destacan las nacionalidades cubana, guatemalteca, salvadoreña y estadounidense (*RP*=47) frente a la nacionalidad egipcia (*RP*=10).

8.4.5.2. A modo de conclusión

En la Tabla 222 se muestra las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en relación a la variable de conocer el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante.

Tabla 222. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
Fortalezas	Los chicos valoran, más seguir las normas y costumbres tanto de su país como de aquí; casarse con una persona de aquí; estar de acuerdo con las creencias religiosas de aquí; estar de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí y de tu país de origen; gustar las comidas típicas de aquí y del país de origen; gustar las fiestas de aquí y del país de origen; defender las costumbres y tradiciones de aquí y país de origen; y finalmente, se sienten ciudadanos del país donde nacieron. Las chicas mantienen que les hubiera gustado nacer en el país de tu familia; gustan de la música y el baile de aquí y del país de origen; y la forma de vestir de aquí. El alumnado de FB valora seguir las normas y costumbres de aquí; está de acuerdo con las creencias religiosas de aquí y de su país; le gustan las comidas típicas de aquí; le gusta la música y el baile de aquí; le gusta la forma de vestir de aquí y de su país; le gustan las fiestas de aquí; defiende las costumbres y tradiciones de aquí y de su país; le gustaría casarte con una persona de aquí y se siente ciudadano del país de origen de su familia. El alumnado de 1.º y 2.º ESO afirma estar de acuerdo con las creencias religiosas de su país. El alumnado de 1.º ESO está de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí y de su país. El alumnado de 3.º ESO le hubiera gustado nacer en el país de tu familia y otorga importancia a seguir las normas y costumbres de su país. El alumnado de 2.º ESO le gustan las comidas típicas de su país y la música y el baile de su país. El alumnado de 4.º ESO le gusta las fiestas de su país. El alumnado de 3.º y 4.º ESO le gustaría casarse con una persona de su país.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	La nacionalidad del alumnado que destaca por estar de acuerdo con las creencias religiosas de su país es la egipcia. Las nacionalidades del alumnado que les hubiera gustado nacer en el país de su familia son la egipcia, salvadoreña, estadounidense e italiana. Las nacionalidades del alumnado que dan importancia a seguir las normas y costumbres de aquí son la egipcia y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que dan importancia seguir las normas y costumbres de su país, son la egipcia y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que están de acuerdo con las creencias religiosas de aquí son la egipcia, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que están de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí son la boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que están de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país son la boliviana e italiana. Las nacionalidades del alumnado que les gustan las comidas típicas de aquí, son la rumana, salvadoreña, boliviana, estadounidense e italiana. La nacionalidad del alumnado que le gustan las comidas típicas de tu país son la egipcia, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense. La nacionalidad del alumnado que le gusta la música y el baile de aquí es la boliviana. La nacionalidad del alumnado que le gusta la música y el baile de su país es la búlgara. Las nacionalidades del alumnado que le gustan la forma de vestir de aquí son la rumana, salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que le gustan la forma de vestir de tu país son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que le gustan las fiestas de aquí son la egipcia, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana. Las nacionalidades del alumnado que le gustan las fiestas de su país son la egipcia, salvadoreña, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí son la egipcia y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de su país son la egipcia, boliviana y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que les gustaría casarse con una persona de aquí son la salvadoreña y estadounidense. La nacionalidad del alumnado que le gustaría casarse con una persona de su país es la estadounidense. La nacionalidad del alumnado que se siente ciudadano del país de origen de tu familia es la estadounidense. Las nacionalidades de la madre que están de acuerdo con las creencias religiosas de su país son la egipcia, cubana y brasileña. Las nacionalidades de la madre que les hubiera gustado nacer aquí son la francesa y brasileña. La nacionalidad de la madre que le hubiera gustado nacer en otro país es la salvadoreña. Las nacionalidades de la madre que les hubiera gustado nacer en el país de su familia son la argentina, egipcia, cubana, salvadoreña,

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	italiana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que dan importancia a seguir las normas y costumbres de aquí son la egipcia, italiana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que dan importancia a seguir las normas y costumbres de su país son la egipcia, cubana y nicaragüense. La nacionalidad de la madre que está de acuerdo con las creencias religiosas de aquí es la brasileña. Las nacionalidades de la madre que están de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí son la argentina, cubana, boliviana e italiana. Las nacionalidades de la madre que están de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país son la cubana, boliviana, italiana y brasileña. Las nacionalidades de la madre que le gustan las comidas típicas de aquí son la argentina, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustan las comidas típicas de su país son la egipcia, cubana, rumana, ucraniana, salvadoreña, boliviana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustan la música y el baile de aquí son la egipcia, cubana, boliviana y brasileña. Las nacionalidades de la madre que le gustan la música y el baile de su país son la cubana, búlgara y brasileña. Las nacionalidades de la madre que le gustan la forma de vestir de aquí son la cubana, rumana, salvadoreña, boliviana, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustan la forma de vestir de su país son la salvadoreña, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustan las fiestas de aquí son la argentina, egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustan las fiestas de su país son la egipcia, salvadoreña, boliviana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí son la argentina, egipcia, cubana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de su país son la egipcia, cubana, boliviana y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustaría casarse con una persona de aquí son la cubana, salvadoreña, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que le gustaría casarse con una persona de su país son la cubana, francesa, brasileña y nicaragüense. Las nacionalidades de la madre que si se sienten ciudadanos del país de origen de ellos o de su familia son la salvadoreña, italiana, francesa y nicaragüense. Las nacionalidades del padre que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de su país son la egipcia, cubana y estadounidense. Las nacionalidades del padre que les hubiera gustado nacer aquí, son la salvadoreña y estadounidense. La nacionalidad del padre que le hubiera gustado nacer en otro país es

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	la salvadoreña. Las nacionalidades del padre que les hubiera gustado nacer en el país de su familia son la egipcia, cubana, salvadoreña, estadounidense e italiana. Las nacionalidades del padre que dan importancia a seguir las normas y costumbres de aquí son la egipcia, guatemalteca y estadounidense. Las nacionalidades del padre que dan importancia a seguir las normas y costumbres de su país son la egipcia, cubana y estadounidense. Las nacionalidades del padre que están de acuerdo con las creencias religiosas de aquí son la egipcia, cubana, guatemalteca y estadounidense. Las nacionalidades del padre que están de acuerdo con las creencias religiosas de su país son la egipcia y cubana. La nacionalidad del padre que está de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí es la italiana. La nacionalidad del padre que está de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país, es la colombiana. Las nacionalidades del padre que le gustan las comidas típicas de aquí son la guatemalteca, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustan las comidas típicas de su país son la egipcia, cubana, búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustan la música y el baile de aquí son la egipcia y guatemalteca. Las nacionalidades del padre que le gustan la música y el baile de su país son la cubana y búlgara. Las nacionalidades del padre que le gustan la forma de vestir de aquí son la guatemalteca, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustan la forma de vestir de su país son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustan las fiestas de aquí son egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustan las fiestas de su país son la egipcia, salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del padre que dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí son la guatemalteca y estadounidense. Las nacionalidades del padre que le gustaría casarse con una persona de aquí son la salvadoreña y estadounidense. La nacionalidad del padre que le gustaría casarse con una persona de su país es la estadounidense. Las nacionalidades del padre que se consideran ciudadano del país de origen son la cubana, guatemalteca, salvadoreña y estadounidense.
Debilidades	Los chicos admiten que les hubiera gustado nacer aquí, aunque también afirman que les hubiera gustado nacer en otro país. Al alumnado de 1.º ESO no le gustan las fiestas de su país de origen; no se siente ciudadano del país de origen de tu familia. Al alumnado de 4.º ESO le hubiera gustado nacer en otro país; no está de acuerdo con las creencias religiosas de su país. El alumnado de 3.º ESO no da importancia a seguir las normas y costumbres de aquí; no está de acuerdo con las creencias religiosas de aquí; no está de acuerdo con

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	las formas de ser de las personas de aquí ni de su país de origen; no le hubiera gustado nacer aquí; no le gustan las comidas típicas de aquí ni de su país; no le gusta la música y el baile de aquí; no le gusta la forma de vestir de aquí ni de su país de origen; no le gustan las fiestas de aquí; no dan importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí ni de su país de origen (junto con 2.º ESO); no le gustaría casarse con una persona de aquí. Al alumnado de FB no le hubiera gustado nacer en el país de su familia; no es importante seguir las normas y costumbres de su país; no le gusta la música y el baile de tu país; no le gustaría casarse con una persona de su país. La nacionalidad del alumnado que no está de acuerdo con las creencias religiosas de tu país, es la búlgara. Las nacionalidades del alumnado que no le hubiera gustado nacer aquí son la salvadoreña y estadounidense. Las nacionalidades del alumnado que no le hubiera gustado nacer en otro país, son la rumana y ucraniana. La nacionalidad del alumnado que no le hubiera gustado nacer en el país de tu familia es la boliviana. La nacionalidad del alumnado que no considera importante seguir las normas y costumbres de aquí es la ecuatoriana. La nacionalidad del alumnado que no considera, importante seguir las normas y costumbres de su país es la salvadoreña. La nacionalidad del alumnado que no está de acuerdo con las creencias religiosas de aquí es la búlgara. La nacionalidad del alumnado que no está de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí es la egipcia. La nacionalidad del alumnado que no está de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país es la salvadoreña. La nacionalidad del alumnado que no le gustan las comidas típicas de aquí es la ecuatoriana. La nacionalidad del alumnado que no le gustan las comidas típicas de su país es la italiana. La nacionalidad del alumnado que no le gusta la música y el baile de aquí es la búlgara. La nacionalidad del alumnado que no le gusta la música y el baile de su país, es la salvadoreña. La nacionalidad del alumnado que no le gusta la forma de vestir de aquí es la egipcia. La nacionalidad del alumnado que no le gusta la forma de vestir de su país es la italiana. La nacionalidad del alumnado que no le gustan las fiestas de aquí es la boliviana. La nacionalidad del alumnado que no le gustan las fiestas de su país es la rumana. La nacionalidad del alumnado que no da importancia defender las costumbres y tradiciones de aquí ni de su país es la búlgara. La nacionalidad del alumnado que no le gustaría casarse con una persona de aquí es la italiana. Las nacionalidades del alumnado que no les gustaría casarse con una persona de su país son la egipcia y búlgara. Las nacionalidades del alumnado que no se sienten ciudadano del país de origen de tu familia son la egipcia y boliviana. La nacionalidad de la madre que no está de acuerdo con las creencias religiosas de su país es la francesa. La nacionalidad de la

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	madre que no le hubiera gustado nacer aquí es la búlgara. Las nacionalidades de la madre que no le hubiera gustado nacer en otro país son la ucraniana y argentina. La nacionalidad de la madre que no le hubiera gustado nacer en el país de su familia es la boliviana. La nacionalidad de la madre que no da importancia a seguir las normas y costumbres de aquí es la francesa. La nacionalidad de la madre que no da importancia a seguir las normas y costumbres de su país, es la salvadoreña. Las nacionalidades de la madre que no están de acuerdo con las creencias religiosas de aquí son la búlgara y francesa. Las nacionalidades de la madre que no están de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí son la egipcia, ucraniana y francesa. La nacionalidad de la madre que no está de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país es la salvadoreña. La nacionalidad de la madre que no le gustan las comidas típicas de aquí es la francesa. La nacionalidad de la madre que no le gusta las comidas típicas de su país es la italiana. Las nacionalidades de la madre que no le gustan la música y el baile de aquí son la búlgara, italiana y francesa. La nacionalidad de la madre que no le gusta la música y el baile de su país es la salvadoreña. La nacionalidad de la madre que no le gusta la forma de vestir de aquí es la egipcia. La nacionalidad de la madre que no le gusta la forma de vestir de su país es la italiana. Las nacionalidades de la madre que no le gustan las fiestas de aquí es la boliviana. La nacionalidad de la madre que no le gusta las fiestas de su país es la cubana. La nacionalidad de la madre que no da importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí es la ucraniana. La nacionalidad de la madre que no da importancia a defender las costumbres y tradiciones de su país es la salvadoreña. La nacionalidad de la madre que no le gustaría casarse con una persona de aquí es la ucraniana. Las nacionalidades de la madre que no le gustaría casarse con una persona de su país son la egipcia, italiana y búlgara. La nacionalidad de la madre que no se sienten ciudadanos del país de origen de ellos o de su familia es la egipcia. La nacionalidad del padre que no da importancia a defender las costumbres y tradiciones de su país es la salvadoreña. La nacionalidad del padre que no les hubiera gustado nacer aquí es la búlgara. Las nacionalidades del padre que no les hubiera gustado nacer en otro país son la guatemalteca y ucraniana. La nacionalidad del padre que no le hubiera gustado nacer en el país de su familia es la guatemalteca. La nacionalidad del padre que no da importancia a seguir las normas y costumbres de aquí es la ucraniana. La nacionalidad del padre que no da importancia a seguir las normas y costumbres de su país es la salvadoreña. La nacionalidad del padre que no está de acuerdo con las creencias religiosas de aquí es la búlgara. Las nacionalidades del padre que no están de acuerdo con las creencias religiosas de su país son la búlgara y ucraniana. Las

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 1	Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante
	nacionalidades del padre que no están de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí son la egipcia y ucraniana. La nacionalidad del padre que no está de acuerdo con las formas de ser de las personas de su país es la salvadoreña. Las nacionalidades del padre que no le gustan las comidas típicas de aquí son la egipcia y cubana. La nacionalidad del padre que no le gusta las comidas típicas de su país es la guatemalteca. La nacionalidad del padre que no le gusta la música y el baile de aquí es la búlgara. La nacionalidad del padre que no le gustan la música y el baile de su país es la salvadoreña. La nacionalidad del padre que no le gusta la forma de vestir de aquí es la egipcia. La nacionalidad del padre que no le gusta la forma de vestir de su país es la cubana. La nacionalidad del padre que no le gusta las fiestas de aquí es la guatemalteca. La nacionalidad del padre que no le gusta las fiestas de su país es la cubana. La nacionalidad del padre que no da importancia a defender las costumbres y tradiciones de aquí es la ucraniana. La nacionalidad del padre que no le gustaría casarse con una persona de aquí es la ecuatoriana. La nacionalidad del padre que no le gustaría casarse con una persona de su país es la egipcia. La nacionalidad del padre que no se considera ciudadano del país de origen es la egipcia.
Significación estadística	¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de tu país? (sexo). ¿Te gustaría casarte con una persona de aquí? (sexo). ¿Te hubiera gustado nacer en otro país? (curso). ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres de aquí? (curso). ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas de aquí? (curso). ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas de tu país? (curso, nacionalidad del alumnado, nacionalidad de la madre). ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí? (curso). ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas de tu país? (curso). ¿Es importante para ti defender las costumbres y tradiciones de tu país? (nacionalidad del padre).

8.4.6. Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante

Para la consecución de esta variable se ha tomado como referencia al alumnado de origen inmigrante.

8.4.6.1. Análisis del grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante

Con el fin de descubrir el grado de identidad cultural procedimental que posee el alumnado de origen inmigrante se realizaron ocho cuestiones dobles, atendiendo a la utilización del idioma del país de origen o del país de acogida. Además, una pregunta relacionada con el origen de las amistades. A continuación, exponemos los datos obtenidos: ante la cuestión de ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí?, la mayor proporción se sitúa entre 5 y más de 6 con un porcentaje de 97.1%, mientras que por debajo de 4 solamente se muestra el 2.9% ($\bar{X}=3.87, \sigma=.479, ME=4$). Al plantear ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de tu país?, el mayor porcentaje se sitúa en más de 5 familias con 66.2% mientras que por debajo de 5 familias encontramos un 33.8% ($\bar{X}=3.10, \sigma=1.174, ME=4$).

Al referir si con mi familia hablo en castellano, el 33.3% afirma positivamente, frente a un 66.7% que defiende lo contrario ($\bar{X}=2.40, \sigma=1.037, ME=2$). La idea contraria se concreta al considerar si con mi familia hablo el idioma de mi país, el 70.6% afirma positivamente frente al 29.4% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.18, \sigma=.999, ME=4$). Situación distinta la encontramos cuando la pregunta se orienta a las amistades, donde el 87.9% afirma que habla en castellano frente al 12.1% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.85, \sigma=.442, ME=4$). Sin embargo, al referirnos a utilizar el idioma de su país, el 42.9% confirma esta situación frente al 39.3% que no lo emplea ($\bar{X}=2.32, \sigma=1.278, ME=2$).

Ante la cuestión de cuando escribo una carta personal redacto en castellano, el 90.6% afirma positivamente frente a un 9.4% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.63, \sigma=.751, ME=4$). Las cifras decrecen cuando con respecto cuando escribo una carta personal redacto en el idioma de mi país, el 39.3% afirma positivamente frente al 60.7% que defiende lo contrario ($\bar{X}=2.21, \sigma=1.258, ME=2$).

Al considerar que si cuando me enfado hablo en castellano, el 78.8% afirma positivamente frente al 21.2% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.30, \sigma=.951, ME=4$). Mientras que la misma cuestión, pero referida al idioma de su país de origen o de sus familiares, el 41.4% afirma positivamente frente al 58.6% que defiende lo contrario ($\bar{X}=2.48, \sigma=1.299, ME=2$).

Al mantener si cuando pienso lo hago en castellano, el 93.9% está conforme frente al 6.1% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.61, \sigma=.609, ME=4$). Mientras que el 44.8% lo hace en el idioma de su país de origen o de su familia frente al 55.6% que defiende lo contrario ($\bar{X}=2.55, \sigma=1.213, ME=2$).

Al afirmar que cuando rezo lo hago en castellano, el 24% afirma positivamente frente al 76% que defiende lo contrario ($\bar{X}=1.64, \sigma=1.186, ME=1$). Mientras que el 67.7% opina que lo hace en el idioma de su país frente al 32.3% que rechaza esta circunstancia ($\bar{X}=2.90, \sigma=1.423, ME=4$).

Al apoyar si las emisoras de radio o televisión que escucho hablan en castellano, el 97% afirma positivamente frente al 3% que defiende lo contrario ($\bar{X}=3.70, \sigma=.529$,

$ME=4$). Mientras que en el idioma de su país de origen lo hace un 28.1% frente al 71.4% que defiende lo contrario ($\bar{X}=2, \sigma=1.089, ME=2$).

Ante la cuestión de si hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, el 57.6% muestra su acuerdo frente al 42.4% que manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.52, \sigma=1.064, ME=3$). Las cifras se elevan cuando esas mismas cuestiones se refieren a su país de origen, donde el 61.8% muestra su acuerdo frente al 38.2% que manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=2.88, \sigma=1.066, ME=3$).

Hipótesis 1. Se experimentan disparidades entre el género del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

La prueba de U de Mann-Whitney certifica que las diferencias entre el género del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental son estadísticamente significativas en dos cuestiones. Las relacionadas con cuando me enfado hablo en castellano ($U=88.000, W=259.000, Z=-1.904, p<.057$) destacando los chicos ($RP=20$) frente a las chicas ($RP=14$). Asimismo, con respecto a la cuestión acerca de si hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí ($U=77.000, W=197.000, Z=-2.194, p<.028$) predominan las chicas ($RP=20$) frente a los chicos ($RP=13$).

El resto de cuestiones no manifiesta contrastes estadísticamente significativos por lo que el análisis se efectúa de forma descriptiva. Así, al considerar que tienen amigas/os de familias de aquí, sobresalen los chicos ($RP=37$) frente a las chicas ($RP=33$). Al mantener que poseen más amigas/os de familias de su país, destacan las chicas ($RP=37$) frente a los chicos ($RP=31$). Al sostener que con mi familia hablo en castellano, predominan las chicas ($RP=16$) frente a los chicos ($RP=14$), mientras que son los chicos los que mayormente eligen hablar con su familia en el idioma de su país ($RP=18$) frente a las chicas ($RP=16$). Al apoyar que con mis amigos/as hablo en castellano, sobresalen con escasa diferencia las chicas ($RP=17$) respecto a los chicos ($RP=16$), aunque destacan las chicas ($RP=15$) al elegir el idioma de su país para relacionarse con los amigos frente a los chicos ($RP=13$). Al defender que cuando escribo una carta personal redacto en castellano, resaltan las chicas ($RP=17$) frente a los chicos ($RP=14$) por lo que son mayoritariamente los chicos ($RP=15$) los que redactan en el idioma de su país, frente a las chicas ($RP=13$).

Si se utiliza el idioma de su país, al enfadarse, resaltan ligeramente los chicos ($RP=15$) frente a las chicas ($RP=14$). Al mantener que cuando pienso lo hago en castellano, sobresalen los chicos ($RP=18$) frente a las chicas ($RP=16$) e igualmente, al hacerlo en el idioma de su país ($RP=16$) frente a las chicas ($RP=13$). En el caso de cuando rezo lo hago en castellano, predominan las chicas ($RP=14$) frente a los chicos ($RP=11$), sin embargo, al hacerlo en el idioma de su país, resaltan los chicos ($RP=16$) frente a las chicas ($RP=15$). Al confiar que las emisoras de radio o televisión que escucho, hablan en castellano, predominan los chicos ($RP=18$) frente a las chicas ($RP=15$). Mientras que son las chicas quienes destacan ($RP=16$) frente a los chicos ($RP=15$) al escuchar las emisoras de radio o televisión en el idioma de mi país. Finalmente, al mantener que hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de mi país, sobresalen los chicos ($RP=19$) frente a los chicos ($RP=15$).

Los datos presentados permiten obtener una serie de conclusiones, así pues, los chicos destacan en poseer más amigos de familias autóctonas, eligen el castellano para enfadarse y pensar, pero también el idioma de su país y escuchan las emisoras de radio y televisión preferentemente en castellano. Además, optan por el idioma de su país para rezar y suelen hablar con sus familias de historias de su país de origen.

En el caso de las chicas, poseen más amistades originarias de su país de origen, eligen el castellano para hablar con su familia, incluso de historias de aquí, también, para hablar con los amigos, para redactar cartas y rezar. Aunque utilizan el idioma de su país para escuchar las emisoras de radio y televisión el idioma de su país.

Hipótesis 2. Se contemplan diferencias entre el curso del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

No se aprecian contrastes entre el curso del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental tal y como constata la prueba de Kruskal-Wallis, lo que nos condiciona a proceder a un análisis descriptivo. Al formular ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí? sobresale FB ($RP=38$), 2.º y 4.º ESO ($RP=36$, respectivamente), y 3.º ESO y 1.º ESO ($RP=34$ y $RP=33$). Al considerar ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de tu país? destaca 1.º ESO ($RP=38$), 2.º ESO ($RP=35$), 3.º ESO y 4.º ESO ($RP=33$ y $RP=31$, respectivamente) y FB ($RP=23$). Al mantener si con mi familia hablo en castellano, resalta FB ($RP=17$) y 4.º ESO ($RP=16$), 1.º y 2.º ESO ($RP=15$, en ambos casos) y 3.º ESO ($RP=14$). En caso del idioma elegido para hablar con su familia es el de su país de procedencia, predomina 2.º ESO ($RP=20$), 1.º y 4.º ESO ($RP=17$), FB ($RP=16$) y 3.º ESO ($RP=15$). Al sostener que con mis amigos hablo en castellano, se significa FB ($RP=19$), 1.º y 2.º ESO ($RP=17$) y 3.º y 4.º ESO ($RP=16$). Mientras, para hablar con los amigos en el idioma de su país, destaca 2.º ESO ($RP=20$), 1.º y 4.º ESO ($RP=14$), 3.º ESO ($RP=12$) y FB ($RP=6$). Al afirmar que cuando escribo una carta personal redacto en castellano, sobresale FB ($RP=20$), 2.º ESO ($RP=18$), 1.º y 4.º ESO ($RP=16$) y 3.º ESO ($RP=12$). Mientras en el caso de elegir el idioma de su país para redactar una carta, destaca 3.º ESO ($RP=17$), 2.º ESO ($RP=16$), 4.º ESO ($RP=14$), 1.º ESO ($RP=11$) y FB ($RP=6$). Al confirmar que cuando me enfado hablo en castellano, destaca FB ($RP=24$), 1.º ESO ($RP=20$), 4.º ESO ($RP=17$) y 2.º y 1.º ESO ($RP=13$ y $RP=12$, respectivamente). Mientras si se habla en el idioma de su país cuando se enfada, destaca 3.º ESO ($RP=19$), 4.º ESO y 2.º ESO ($RP=17$ y $RP=16$), 1.º ESO ($RP=11$) y FB ($RP=5$). Al apoyar si cuando pienso lo hago en castellano, sobresale 1.º ESO ($RP=20$), 3.º y 4.º ESO ($RP=16$ y $RP=15$), FB y 2.º ESO ($RP=14$). En el caso de pensar, generalmente, en el idioma de su país, sobresale FB ($RP=18$) y 2.º ESO ($RP=17$), 3.º ESO ($RP=16$), 4.º ESO ($RP=14$) y 1.º ESO ($RP=12$). Al afirmar que cuando rezo lo hago en castellano, predomina FB ($RP=20$), 1.º ESO ($RP=15$), 2.º ESO ($RP=12$), 4.º y 3.º ESO ($RP=11$ y $RP=10$). Si se utiliza para rezar el idioma del país de origen, resalta 3.º ESO ($RP=19$), 1.º ESO ($RP=18$), 2.º ESO ($RP=14$), 4.º ESO ($RP=12$) y FB ($RP=5$). Al afirmar que las emisoras de radio o televisión que escucho, hablan en castellano, predomina FB y 1.º ESO ($RP=21$, respectivamente), 4.º ESO ($RP=16$), 2.º ESO y 3.º ESO ($RP=13$ y $RP=12$ respectivamente). En el caso de optar por elegir el idioma del país para escuchar las emisoras de radio o televisión, destaca 3.º ESO ($RP=16$), 4.º ESO ($RP=15$), 1.º y 2.º ESO ($RP=14$ en ambos casos) y FB ($RP=6$). Finalmente, al considerar que hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, sobresale 1.º y 2.º ESO ($RP=18$), 4.º ESO ($RP=15$), 3.º ESO ($RP=13$) y FB ($RP=12$). Si se decide

hablar de con la familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de su país, destaca 4.º ESO ($RP=19$), 1.º y 3.º ESO ($RP=18$), 2.º ESO ($RP=16$) y FB ($RP=5$).

Con los datos anteriormente presentados podemos extraer una serie de conclusiones como que el alumnado de Formación Básica tiene más amigos de familias autóctonas, utiliza el castellano para hablar con su familia y amigos, si tiene que redactar una carta también emplea el castellano, y si se enfada y reza igualmente, aunque piensa en el idioma de su país. Finalmente, las emisoras de radio y televisión que escucha son en castellano.

Referido al alumnado de 1.º ESO, observamos que piensa en castellano, habla con su familia de cosas importantes de aquí y utiliza el idioma de su país cuando se enfada. Si nos centramos en el alumnado de 2.º ESO, se advierte que habla con su familia y amigos, preferentemente, en el idioma de su país, aunque de cosas importantes con su familia en castellano. En relación al alumnado de 3.º ESO opta por el idioma de su país, preferentemente, para rezar, enfadarse y redactar una carta personal, y además, generalmente, escucha también en su idioma, las emisoras de radio y televisión. Si atendemos al alumnado de 4.º ESO destaca por hablar con su familia de cosas importantes de su país.

Hipótesis 3. Se reflejan disparidades entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que las disparidades observadas entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental no son estadísticamente significativas, por lo que los datos que subyacen de esta variable, se muestran a través de un análisis descriptivo, que a continuación referimos: al afirmar ¿cuántos amigos/os tuyos son de familias de aquí? destacan las mayoría de las nacionalidades representadas: ecuatoriana, egipcia, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, estadounidense e italiana ($RP=38$) frente a las nacionalidades española y marroquí ($RP=33$). Al considerar ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de tu país? sobresale la nacionalidad búlgara ($RP=48$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=9$). Al afirmar que con mi familia hablo en castellano, resalta la nacionalidad rumana ($RP=20$) frente a las nacionalidades marroquí, egipcia y búlgara ($RP=13$). Si el idioma elegido para hablar con la familia es el idioma del país, destaca la nacionalidad búlgara ($RP=25$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=13$). Al respaldar que con mis amigos/as hablo castellano sobresalen las nacionalidades egipcia, rumana, búlgara y ucraniana ($RP=19$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=16$). Mientras que, si con los amigos/as se utiliza, preferentemente, el idioma de su país, destacan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=24$) frente a las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=6$). Al sostener que cuando escribo una carta personal redacto en castellano, se significa la nacionalidad egipcia ($RP=20$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=10$). En el caso de elegir el idioma del país de origen para redactar una carta, sobresale la nacionalidad egipcia ($RP=25$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=10$). Al considerar que cuando me enfado hablo en castellano, se significan las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=24$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Pero si se elige el idioma del país de origen para enfadarse, destaca la nacionalidad marroquí ($RP=17$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Al apoyar que cuando pienso lo hago en castellano, resaltan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=22$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=12$). Las mismas nacionalidades, egipcia y rumana destacan, también en pensar en el idioma de su país ($RP=24$) frente a

la nacionalidad búlgara ($RP=12$). Al mantener que cuando rezo lo hago en castellano, se significa la nacionalidad egipcia ($RP=23$) frente a las nacionalidades marroquí y búlgara ($RP=10$). Mientras que cuando se opta por el idioma de origen para rezar destaca la nacionalidad egipcia y rumana ($RP=22$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=5$). Al afirmar que las emisoras de radio o televisión que escucho, hablan en castellano, sobresalen las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=21$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=10$). Mientras que cuando se emplea el idioma de su país para escuchar las emisoras de radio y televisión vuelve a destacar la nacionalidad egipcia ($RP=22$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=11$). Finalmente, al defender que hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, resaltan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=21$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=16$). En el caso, de hablar con la familia de cosas importantes de su país destaca la nacionalidad marroquí ($RP=20$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=5$).

Hipótesis 4. Se descubren desemejanzas entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

Las diferencias entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental no son estadísticamente significativas como refleja la prueba de Kruskal-Wallis, por lo que se procede a realizar un análisis descriptivo. Ante la pregunta de ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí? destacan la gran mayoría de las nacionalidades representadas: ecuatoriana, argentina, egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense frente a la nacionalidad marroquí ($RP=31$). Al considerar ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de tu país? resaltan las nacionalidades egipcia, cubana y brasileña ($RP=47$) frente a las nacionalidades italiana y francesa ($RP=5$). Al sostener que con mi familia hablo en castellano, resalta la nacionalidad rumana ($RP=19$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=12$). Si el idioma elegido es el del país de origen para hablar con la familia, destaca la nacionalidad búlgara ($RP=24$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=12$). Al defender que con mis amigos hablo en castellano, se significan las nacionalidades egipcia, rumana, búlgara y ucraniana ($RP=18$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=15$). Mientras que se utiliza el idioma de su país para hablar con los amigos, de forma preferente, la nacionalidad búlgara ($RP=23$) frente a las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=6$). Al afirmar que cuando escribo una carta personal redacto en castellano, destaca la nacionalidad egipcia ($RP=20$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=10$). Mientras que si la redacción se realiza en el idioma de su país de origen destaca, de nuevo, la nacionalidad egipcia ($RP=24$) frente a las nacionalidades rumana y marroquí ($RP=13$). Al considerar que cuando me enfado hablo en castellano, sobresalen las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=23$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Mientras que al utilizar el idioma de su país al enfadarse, destaca la nacionalidad ucraniana ($RP=18$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Al afirmar que cuando pienso lo hago en castellano, destacan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=22$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=14$). Mientras que si es el idioma de origen elegido para pensar predominan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=24$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=13$). Al defender si cuando rezo lo hago en castellano, resalta la nacionalidad egipcia ($RP=22$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=9$). Si se opta por el idioma del país de origen para rezar destacan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=21$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=5$). Al defender si las emisoras de radio o televisión que escucho hablan

en castellano, resaltan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=21$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=5$). En el caso de escuchar en el idioma del país de origen las emisoras de radio y de televisión resalta la nacionalidad egipcia ($RP=21$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=10$). Finalmente, al mantener que hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, predominan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=20$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=7$). Mientras que cuando se tratan temas con la familia de cosas importantes de su país, destaca la nacionalidad marroquí ($RP=18$) frente a la nacionalidad rumana ($RP=15$).

Hipótesis 5. Se evidencian contrastes entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que las disimilitudes entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y su identidad cultural procedimental no son estadísticamente significativas salvo en una de las cuestiones que conforman esta variable. Nos referimos al ítem que plantea si cuando rezo lo hago en castellano ($\chi^2=9.783$, $gl=4$, $p<.044$) destacando la nacionalidad egipcia ($RP=23$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=10$). El resto de cuestiones al no registrar unas diferencias estadísticamente significativas nos orienta a realizar un análisis descriptivo con los datos obtenidos. A tal fin, al plantear ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de aquí? sobresalen las nacionalidades ecuatoriana, egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana frente a la nacionalidad colombiana ($RP=32$). Al considerar ¿cuántas amigas/os tuyos son de familias de tu país? sobresalen las nacionalidades egipcia, cubana, búlgara y ucraniana ($RP=48$) frente a la nacionalidad guatemalteca ($RP=5$). Al defender que con mi familia hablo en castellano, resalta la nacionalidad marroquí ($RP=15$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=12$). Mientras si se elige el idioma de su país para hablar con la familia, sobresale la nacionalidad búlgara ($RP=25$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=13$). Al afirmar que con mis amigos hablo en castellano, predominan las nacionalidades egipcia, búlgara, ucraniana e italiana ($RP=19$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=16$). En el caso, de utilizar el idioma del país de origen para hablar con los amigos, se significan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=24$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=6$). Al mantener que cuando escribo una carta personal redacto en castellano, predomina la nacionalidad egipcia ($RP=20$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=13$). En el caso, de redactar la carta en el idioma del país de origen destaca la nacionalidad egipcia ($RP=25$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=14$). Al defender que cuando me enfado hablo en castellano, sobresalen las nacionalidades ucraniana e italiana ($RP=24$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Mientras que, si al enfadarse se utiliza el idioma de su país, destaca la nacionalidad ucraniana ($RP=18$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=5$). Al defender que cuando pienso lo hago en castellano, sobresalen las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=22$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=14$). Mientras si al pensar se hace en el idioma de su país, destaca la nacionalidad egipcia ($RP=24$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=12$). Al mantener que cuando rezo lo hago en el idioma de mi país, resaltan las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=22$) frente a las nacionalidades búlgara y ucraniana ($RP=5$). Al sostener que las emisoras de radio o televisión que escucho, hablan en castellano, sobresalen las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=21$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=5$). Mientras que, si se escucha en el idioma de su país las emisoras de radio y televisión, se significan la nacionalidad egipcia ($RP=22$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=6$). Finalmente, al afirmar que hablo con mi familia

de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, sobresale la nacionalidad italiana ($RP=30$) frente a la nacionalidad guatemalteca ($RP=4$). Mientras que cuando se habla de cosas importantes de la historia de su país, vuelve a destacar la nacionalidad italiana ($RP=28$) frente, de nuevo, a la nacionalidad guatemalteca ($RP=2$).

8.4.6.2. A modo de conclusión

Para valorar esta dimensión hemos de advertir que las fortalezas y debilidades en ningún caso se presentan como deficiencias o problemas, sino que se identifican con situaciones donde se genera un mayor grado de interacción entre el idioma del país de origen de sus familias y el castellano, la existencia de más amigos/as autóctonos, además de interesarse por aspectos culturales de España (fortalezas) y un menor grado de dicha interacción, la presencia de más amigos/as del país de su familia, además de interesarse por aspectos culturales de su país de origen (debilidades). A continuación, se presentan estos aspectos en la Tabla 223.

Tabla 223. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 2	Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante
Fortalezas	Los chicos poseen más amigos de familias autóctonas, eligen el castellano para enfadarse y pensar, pero también el idioma de su país y escuchan las emisoras de radio y televisión preferentemente en castellano. Además, optan por el idioma de su país para rezar y para hablar con sus familias de historias de su país de origen. Las chicas poseen más amistades originarias de su país de origen, eligen el castellano para hablar con su familia, incluso de historias de aquí, también, para hablar con los amigos, para redactar cartas y rezar. Aunque utilizan el idioma de su país para escuchar las emisoras de radio y televisión el idioma de su país. El alumnado de Formación Básica estima que tiene más amigos de familias autóctonas, utiliza el castellano para hablar con su familia y amigos, si tiene que redactar una carta, también emplea el castellano, y si se enfada y reza igualmente, aunque piensa en el idioma de su país. Finalmente, las emisoras de radio y televisión que escucha son en castellano. El alumnado de 1.º ESO piensa en castellano, habla con su familia de cosas importantes de aquí y utiliza el idioma de su país cuando se enfada. El alumnado de 2.º ESO habla con su familia y amigos, preferentemente, en el idioma de su país, aunque de cosas importantes con su familia en castellano. El alumnado de 3.º ESO opta por el idioma de su país, preferentemente, para rezar, enfadarse y redactar una carta personal, y, además, generalmente, escucha también en su idioma, las emisoras de radio y televisión. El alumnado de 4.º ESO destaca por hablar con su familia de cosas importantes de su país.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 2	Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante
	Las nacionalidades del alumnado que advierten que tienen amigas/os de familias de aquí son la ecuatoriana, egipcia, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, estadounidense e italiana. La nacionalidad del alumnado que confirma que con su familia habla en castellano es la rumana. La nacionalidad del alumnado que elige el castellano para hablar con su familia es la egipcia. Las nacionalidades del alumnado confirman que sus amigos/as hablan castellano son la egipcia, rumana, búlgara y ucraniana. La nacionalidad del alumnado que al escribir una carta personal se redacta en castellano es la, egipcia, aunque también eligen el idioma del país de origen. Las nacionalidades que afirman que cuando se enfadan hablan en castellano son la rumana y ucraniana. Las nacionalidades del alumnado que cuando piensan lo hacen en castellano es la egipcia y rumana, aunque también utilizan su idioma materno. La nacionalidad del alumnado que cuando reza lo hace en castellano es la egipcia. Las nacionalidades del alumnado que escuchan, hablan en castellano, las emisoras de radio o televisión son la egipcia y rumana. Las nacionalidades del alumnado que hablan con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, son la egipcia y búlgara. Las nacionalidades de la madre que afirman que la mayoría de sus amigas/os son de familias de aquí son la mayoría de las nacionalidades representadas: ecuatoriana, argentina, egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, italiana, francesa, brasileña y nicaragüense. La nacionalidad de la madre que observa con su familia habla en castellano es la rumana. La nacionalidad de la madre que habla en castellano con sus amigos/a son la egipcia, rumana, búlgara y ucraniana. La nacionalidad de la madre que al escribir una carta lo hace en castellano es la egipcia, aunque también lo hace en el idioma de su país. Las nacionalidades de la madre que cuando se enfadan hablan en castellano son la rumana y ucraniana. Las nacionalidades de la madre que cuando pienso lo hacen en castellano son la egipcia y rumana, aunque también eligen su idioma materno. La nacionalidad de la madre que cuando reza lo hace en castellano es la egipcia. Las nacionalidades de la madre que si las emisoras de radio o televisión que escuchan, hablan en castellano, son la egipcia y rumana. Las nacionalidades de la madre que hablan con su familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí son la egipcia y búlgara. La nacionalidad del padre cuando reza lo hace en castellano es la egipcia. Las nacionalidades del padre que poseen más amigas/os de familias de aquí son la ecuatoriana, egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana. La

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 2	Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante
	nacionalidad del padre que con su familia habla en castellano es la marroquí. Las nacionalidades del padre que con sus amigos habla en castellano son la egipcia, búlgara, ucraniana e italiana. Las nacionalidades del padre que cuando escriben una carta personal se redacta en castellano es la egipcia, aunque también se utiliza su idioma materno. Las nacionalidades del padre que cuando se enfadan hablan en castellano son la ucraniana e italiana. Las nacionalidades del padre que cuando piensan lo hacen en castellano son la egipcia e italiana. Las nacionalidades del padre que las emisoras de radio o televisión que escuchan, hablan en castellano, son la egipcia e italiana, aunque esta última también lo hace en su idioma materno. La nacionalidad del padre que habla con su familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí, es la italiana, aunque también tratan temas de su país de origen.
Debilidades	No se advierten deficiencias en relación al sexo y curso académico ya que se observa que el alumnado interacciona con el idioma de su familia como con el castellano de forma habitual. Las nacionalidades del alumnado que estiman que poseen pocos amigos/as de familias de aquí son la marroquí y española. La nacionalidad que afirma que una alta proporción de sus amigos/as son de familias de su país es la búlgara. Las nacionalidades del alumnado que observan que con su familia no hablan en castellano son la marroquí, egipcia y búlgara. La nacionalidad del alumnado que elige el idioma de su país para hablar con la familia es la búlgara. Las nacionalidades del alumnado que advierten que con sus amigos/as utilizan, preferentemente, el idioma de su país, son la egipcia y búlgara. La nacionalidad del alumnado que elige el idioma de su país de origen para enfadarse es la marroquí. Las nacionalidades del alumnado que cuando rezan lo hacen en su idioma materno son la egipcia y rumana. La nacionalidad del alumnado que habla con la familia de cosas importantes de su país es la marroquí. Las nacionalidades de la madre que tienen más amigas/os de familias de su país son la egipcia, cubana y brasileña. La nacionalidad de la madre que habla con su familia hablo en el idioma materno es la búlgara. La nacionalidad de la madre que utiliza el idioma de su país para hablar con los amigos/as es la búlgara. La nacionalidad de la madre que cuando se enfada habla en el idioma de su país es la ucraniana. La nacionalidad de la madre que cuando reza lo hace en el idioma materno es la egipcia y rumana. La nacionalidad de la madre que las emisoras de radio o televisión que escucha, habla en el idioma materno es la rumana. La nacionalidad de la madre que se tratan temas con la familia de cosas importantes de su país es la marroquí.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 2	Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante
	Las nacionalidades del padre que tienen más amigos/as de familias de su país de origen son la egipcia, cubana, búlgara y ucraniana. La nacionalidad del padre que elige el idioma de su país para hablar con la familia es la búlgara. Las nacionalidades del padre que utilizan el idioma del país de origen para hablar con los amigos son la egipcia y búlgara. La nacionalidad del padre que al enfadarse se utiliza el idioma de su país es la ucraniana. La nacionalidad del padre que al pensar se hace en el idioma de su país es la egipcia. Las nacionalidades del padre que cuando rezan lo hacen en el idioma de su país son la egipcia e italiana.
Significación estadística	Cuando me enfado hablo en castellano (sexo). Hablo con mi familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, de historia de aquí (sexo). Cuando rezo lo hago en castellano (nacionalidad del padre).

8.4.7. Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante

Igualmente, como viene ocurriendo en anteriores variables, se ha solicitado la participación del alumnado de origen inmigrante para recoger información.

8.4.7.1. Análisis del origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante

Esta variable contempla una única cuestión que tiene como finalidad descubrir el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante. Esta pregunta se concreta en consultar si cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son? Los datos atestiguan que el mayor porcentaje corresponde a tanto de países donde nacieron como de otros países con un 58.2%, seguido por del país donde nacieron con un 26.9% y finalmente, con un 10.4% de otros países ($\bar{X}=2.40, \sigma=.938, ME=3$).

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre el género del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

Las desigualdades entre el género del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias no presentan rasgos de significación estadística según conforma la prueba de *U* de Mann-Whitney por lo que el análisis de la información se efectúa de manera descriptiva. Para ello, se han realizado tablas de contingencia, cuyos resultados aportan la siguiente información: ante la cuestión cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?, en la opción de “tanto de países donde nacieron como de otros países”, destacan las chicas con un 67.6% frente a los chicos con un 48.5%. Sin embargo, en la opción “del país donde nacieron”, destacan los chicos con un 36.4% frente a las chicas con un 17.6%. Por último, la opción “de otros países” es minoritaria como reflejan las cifras de 11.8% de las chicas y 9.1% de los chicos.

Hipótesis 2. Existen desigualdades entre el curso del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

La prueba de Kruskal-Wallis constata que no se registran diferencias estadísticamente significativas entre el curso del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias. Por lo que los datos se obtienen a partir de tablas de contingencia. A saber, ante la cuestión de cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?, los mayores porcentajes referidos al del país donde nacieron corresponden a los niveles de 3.º ESO con un 37.6%, FB con un 33.3%, 4.º ESO con un 29.4%, 1.º ESO con un 27.3% y finalmente, 2.º ESO con un 17.6%. La opción de otros países está mayormente representada en los cursos de 2.º ESO con un 23.5%, 1.º ESO con un 9.1% y 4.º ESO con un 5.9%. Mientras que en la opción de tanto del país donde nacieron como de otros países destaca FB con un 66.7%, 4.º ESO con un 64.7%, 1.º ESO con un 59.1%, 2.º ESO con un 52.9% y finalmente, 3.º ESO con un 50%.

Hipótesis 3. Se manifiestan diferencias entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

Las desigualdades entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis, nos son estadísticamente significativas, orientando la información de forma descriptiva a partir de tablas de contingencia. Así pues, ante la cuestión de cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?, en la opción “del país donde nacieron”, destacan las nacionalidades, ucraniana con un 100%, colombiana con un 40%, marroquí con un 38.9%, ecuatoriana con un 27.3%, española con un 7.1%, el resto de nacionalidades no están representadas. En la opción “tanto del país donde nacieron como de otros países”, destacan las nacionalidades, búlgara, boliviana, italiana y rumana con un 100%, ecuatoriana con un 72.7%, española con un 64.3%, colombiana con un 50% y marroquí con un 44.4%, el resto de nacionalidades no están representadas. Finalmente, en la opción “de otros países”, destacan las nacionalidades, estadounidense, con un 100%, española con un 21.4% y marroquí con un 16.7%, el resto de nacionalidades no están representadas.

Hipótesis 4. Se evidencian disparidades entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

La prueba de Kruskal-Wallis contempla que las diferencias entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias no son estadísticamente significativas, por lo que el análisis se ha efectuado a través de tablas de contingencia de forma descriptiva. De modo que observamos que, ante la cuestión de cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?, para la opción “del país donde nacieron” destacan las nacionalidades de la madre, ucraniana con un 100%, colombiana con un 36.4%, marroquí con un 33.3%, ecuatoriana con un 27.3%, española con un 16.7%, el resto de nacionalidades no están representadas. En relación con la opción “tanto del país donde nacieron como de otros países” destacan las nacionalidades búlgara, boliviana, italiana, francesa, brasileña, argentina, egipcia, cubana y rumana con un 100%, ecuatoriana con un 72.7%, colombiana con un 54.5%, española con un 50%, marroquí con un 42.9%, el resto de nacionalidades no está representadas. Y finalmente, en la opción “de otros países” destaca nicaragüense con un 100%, marroquí con un 23.8%, y el resto de nacionalidades no están representadas.

Hipótesis 5. Se registran desigualdades entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias.

Las diferencias entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y el origen de las amistades de sus familias tras la prueba de Kruskal-Wallis evidencian que no poseen significación estadística alguna, de tal forma que los datos han sido extraídos a partir de tablas de contingencia para un análisis descriptivo. Así pues, ante la cuestión de cuando tus familiares se reúnen con amigos/os ¿son?, en la opción “del país donde nacieron”, destacan las nacionalidades del padre, ucraniana con un 100%, marroquí con un 40%, colombiana con un 30.8%, española con un 22.2%, el resto de nacionalidades no están representadas. En la opción “tanto del país donde nacieron como de otros países”, destacan las nacionalidades búlgara, italiana, egipcia, rumana con un 100%, ecuatoriana con un 81.8%, española con un 77.8%, colombiana con un 53.8%, cubana con un 50%, marroquí con un 35%, el resto de nacionalidades no están representadas. Por último, en la opción “de otros países”, destaca estadounidense con un 100%, cubana con un 50% y 25% marroquí, el resto de nacionalidades no están representadas.

8.4.7.2. A modo de conclusión

La Tabla 224 que se expone a continuación detecta las fortalezas, las debilidades y su significación estadística en torno a la variable que responde a la denominación de conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.

Tabla 224. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 3	Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.
Fortalezas	Las chicas confirman que sus familias se reúnen con amigos/as tanto de países donde nacieron como de otros países. El alumnado de FB atribuye el origen de las amistades de sus familias a personas nacidas en su país como en otros. El alumnado de 2.º ESO admite que sus familias se reúnen con amigos/as de otros países. Las nacionalidades del alumnado con amistades de sus familias, tanto del país donde nacieron como de otros países, son la búlgara, boliviana, italiana y rumana. La nacionalidad del alumnado con amistades de sus familias de otros países es la estadounidense. Las nacionalidades de la madre con amistades de sus familias, tanto del país donde nacieron como de otros

	países, son la búlgara, boliviana, italiana, francesa, brasileña, argentina, egipcia, cubana y rumana. La nacionalidad de la madre con amistades de sus familias de otros países es la nicaragüense. La nacionalidad del padre con amistades de sus familias, tanto del país donde nacieron como de otros países, son la búlgara, italiana, egipcia, rumana. La nacionalidad del padre con amistades de sus familias de otros países es la estadounidense.
Debilidades	Los chicos afirman que sus familias se reúnen con amigos/as mayoritariamente del país donde nacieron. El alumnado de 3.º ESO observa que sus familias se reúnen con amigos/as del país donde nacieron. La nacionalidad del alumnado que sostiene que sus familias tienen amistades mayoritariamente del país donde nacieron es la ucraniana. La nacionalidad de la madre que admiten que sus familias tienen amigos/as, mayoritariamente, de su país de origen es la ucraniana. La nacionalidad del padre que confirma que sus familias tienen amigos/as, mayoritariamente, de su país de origen es la ucraniana.
Significación estadística	No se aprecian en esta variable.

8.4.8. Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante

Esta variable ha sido desarrollada gracias a los datos ofrecidos por el alumnado de origen inmigrante.

8.4.8.1. Análisis de las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante

Esta variable está encaminada a conocer cuáles son las razones que el alumnado de origen inmigrante esgrime para vivir en España y en el país de origen de su familia. Circunstancia que nos obliga a plantear las cuestiones en ambas direcciones: España y país de origen o de su familia, formulando en para cada caso ocho preguntas. A tal fin, se advierte la preferencia para vivir en España está justificada por varios motivos: el 68.7% por trabajo, estudios o un futuro mejor frente a un 31.3% que manifiesta su rechazo ($\bar{X}=1.31, \sigma=.467, ME=1$). El 49.3% porque tiene a mis amigos frente a un 50.7% que

muestra su disconformidad ($\bar{X}=1.51, \sigma=.504, ME=2$). El 41.8% para vivir con la familia frente al 58.2% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=1.58, \sigma=.497, ME=2$). El 40.3% por la forma de vida, las costumbres y la gente frente a un 59.7% que manifiesta su rechazo ($\bar{X}=1.60, \sigma=.494, ME=2$). El 19.4% por el clima, las playas...frente a un 80.6% que está en desacuerdo ($\bar{X}=1.81, \sigma=.398, ME=2$). Las cifras decrecen ostensiblemente en las cuestiones referidas por motivos políticos o porque nació aquí con un 6% frente al 94% que manifiesta su rechazo ($\bar{X}=1.94, \sigma=.239, ME=2$). Y por último, solo el 4.5% destaca su deseo de vivir en España promovido por la menor discriminación frente al 95.5% que muestra su disconformidad con esta situación ($\bar{X}=1.96, \sigma=2.08, ME=2$).

En relación a las causas que este alumnado esgrime para desear vivir en el país de origen de su familia destacan el 68.2% por estar con mi familia frente al 31.8% que manifiesta su rechazo ($\bar{X}=1.32, \sigma=.469, ME=1$). El 51.5% lo razona por que ser el lugar de nacimiento frente al 48.5% que muestra su disconformidad ($\bar{X}=1.48, \sigma=.504, ME=1$). El 42.4% por la forma de vida, las costumbres, la gente frente a un 57.6% que manifiesta su rechazo ($\bar{X}=1.58, \sigma=.498, ME=2$). El 30.3% lo justifica por tener allí a sus amigos junto por el clima, las playas... frente al 69.7% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=1.70, \sigma=.463, ME=2$). El 16.7% porque hay menos discriminación frente al 83.3% que rechaza esta circunstancia ($\bar{X}=1.83, \sigma=.376, ME=2$). Solo el 4.6% justifica la preferencia de vivir en el país de origen de su familia por motivos de trabajo, estudios o un futuro mejor frente a un 95.4% que rechaza ($\bar{X}=1.95, \sigma=.211, ME=2$). Y finalmente, un exiguo 3% defiende que por motivos políticos frente a un 97% manifiesta su disconformidad ($\bar{X}=1.97, \sigma=.173, ME=2$).

Hipótesis 1. Se descubren desigualdades entre el género del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

Las diferencias observadas entre el género del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en su país de origen, tras realizar la prueba de *U* de Mann-Whitney, confirman que no registran significación estadística alguna salvo en unos de los ítems correspondientes a la preferencia a vivir en España para vivir con su familia ($U=420.000, W=981.000, Z=-2.070, p<.028$), donde sobresalen los chicos ($RP=38$) frente a las chicas ($RP=29$). Los resultados de las demás cuestiones que integran la presente variable son fruto de un análisis descriptivo. De modo que los motivos para preferir vivir en España son: a) por la forma de vida, las costumbres y la gente, destacan las chicas ($RP=35$) frente a los chicos ($RP=32$); b) por haber nacido aquí, sobresalen los chicos ($RP=34$) con escasa diferencia frente a las chicas ($RP=33$); c) por trabajo, estudios o un futuro mejor predominan las chicas ($RP=34$) con escaso margen frente a los chicos ($RP=33$); d) por motivos políticos, destacando los chicos ($RP=34$) con escasa diferencia frente a las chicas ($RP=33$); e) porque hay menos discriminación, resaltando las chicas ($RP=34$) frente a una escasa diferencia con los chicos ($RP=33$); f) porque tengo a mis amigos, sobresaliendo los chicos ($RP=35$) frente a las chicas ($RP=32$); g) por el clima, las playas..., significándose las chicas ($RP=35$) frente a los chicos ($RP=32$).

Al plantear las razones para preferir vivir en el país de origen de su familia, las razones que se atribuyen son variadas: a) para estar con la familia, destacando los chicos ($RP=34$) frente a las chicas ($RP=32$); b) por la forma de vida, las costumbres, la gente, sobresalen los chicos ($RP=36$) frente a las chicas ($RP=29$); c) por ser el lugar de

nacimiento, predominan las chicas ($RP=35$) frente a los chicos ($RP=30$); d) por tener a los amistades, destacan los chicos ($RP=35$) frente a las chicas ($RP=31$); e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, resaltan las chicas ($RP=33$) frente a un escaso margen de los chicos ($RP=32$); f) por motivos políticos, predominan las chicas ($RP=34$) frente a los chicos ($RP=32$); g) porque hay menos discriminación, coinciden chicos y chicas ($RP=33$) y finalmente, g) por el clima, las playas..., sobresalen los chicos ($RP=35$) frente a las chicas ($RP=31$).

Estos datos permiten deducir que las chicas prefieren vivir en España fundamentalmente por la forma de vida y costumbres, por estudios o trabajo mejor, y por el clima y las playas. Sin embargo, los chicos optan por vivir en España por motivos políticos, por los amigos y por ser el lugar de nacimiento.

Cuando ahondamos en las razones para preferir vivir en el país de origen de su familia, las chicas aducen: por estudios o trabajo mejor, por ser el lugar de nacimiento y por haber menos discriminación. En relación a los chicos, sus argumentos se corresponden con el hecho de vivir con su familia, por la forma de vida, por sus amistades y por el clima y playas.

Hipótesis 2. Se identifican diferencias entre el curso del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

La prueba de Kruskal-Wallis hace constar que las desigualdades entre el curso del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia no son estadísticamente significativas en todas las cuestiones que conforman la variable salvo en dos ítems. Nos referimos al considerar que se prefiere vivir en España por estudios, trabajo o un futuro mejor ($Chi\ cuadrado=11.740$, $gl=4$, $p<.019$), destacando FB ($RP=57$), 1.º ESO ($RP=36$) y 3.º y 2.º ESO ($RP=34$ y $RP=33$, respectivamente) y 4.º ESO ($RP=25$). Asimismo, registra una significación estadística al sugerir que se prefiere vivir en España por el clima, las playas... ($Chi\ cuadrado=9.100$, $gl=4$, $p<.059$) donde destacan FB y 1.º ESO ($RP=40$ y $RP=39$, respectivamente), 3.º ESO ($RP=36$), 2.º ESO ($RP=30$) y 4.º ESO ($RP=27$).

En las restantes cuestiones no se registran diferencias estadísticamente significativas por lo que se analizan de forma descriptiva. Así pues, al plantear que se prefiere vivir en España por: a) vivir con la familia, destaca FB ($RP=48$), 1.º y 2.º ESO ($RP=34$ y $RP=35$, respectivamente), 4.º ESO ($RP=31$) y 3.º ESO ($RP=29$); b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, sobresale 2.º ESO ($RP=41$), 3.º y 4.º ESO ($RP=32$, en ambos casos), 1.º ESO ($RP=31$) y FB ($RP=25$); c) por ser el lugar de nacimiento, d) por motivos políticos, coinciden las cifras, predominando los cursos 3.º ESO y FB ($RP=36$) seguido del resto de curso ($RP=33$); e) por existir menos discriminación, sobresalen 3.º ESO y FB ($RP=35$, respectivamente), 1.º ESO ($RP=34$) y 2.º y 4.º ESO ($RP=33$, respectivamente); f) porque tengo a mis amigos, predominan FB ($RP=50$), 2.º ESO y 1.º ESO ($RP=35$ y $RP=34$), 3.º ESO ($RP=31$) y 4.º ESO ($RP=29$).

Cuando las cuestiones se orientan a buscar las razones para vivir en el país de origen de su familia, los datos confirma que al plantear: a) por estar con la familia, destaca 4.º ESO ($RP=36$), FB ($RP=34$), 1.º ESO ($RP=33$), 3.º ESO ($RP=32$) y 2.º ESO ($RP=31$); b) por la forma de vida, las costumbres, la gente, sobresale 1.º ESO ($RP=37$), FB ($RP=36$), 4.º ESO $RP=34$), 2.º ESO ($RP=31$) y 3.º ESO ($RP=27$); c) por ser el lugar de

nacimiento, predomina 4.º ESO ($RP=39$), ESO ($RP=37$), FB ($RP=28$), 2.º y 3.º ESO ($RP=27$); d) tener los amigos, sobresale 4.º ESO ($RP=39$), 1.º ESO ($RP=36$), FB ($RP=32$), 2.º ESO ($RP=29$) y 3.º ESO ($RP=27$); e) por estudios, trabajo o un futuro mejor, sobresalen 1.º ESO y FB ($RP=34$), 2.º y 4.º ESO ($RP=32$) y 3.º ESO ($RP=30$); f) por motivos políticos, destacan 3.º y 4.º ESO y FB ($RP=34$ en los tres casos), 1.º ESO ($RP=33$) y 2.º ESO ($RP=32$); g) por no existir discriminación, sobresale FB ($RP=39$), 2.º y 4.º ESO ($RP=34$, respectivamente), 1.º ESO ($RP=33$) y 3.º ESO ($RP=29$); h) por el clima, las playas..., sobresalen 1.º y 3.º ESO ($RP=36$), FB ($RP=32$), 2.º ESO ($RP=31$) y 4.º ESO ($RP=30$).

A modo de conclusión podemos deducir que el alumnado que cursa Formación Básica señala como motivos para vivir en España: por estudios o trabajo mejor, por el clima y playas, para vivir con la familia, por motivos políticos, por existir menos discriminación y por tener a los amigos. Asimismo, manifiesta como motivos para vivir en el país de origen de su familia: por estudios y trabajo mejor, por causas políticas y por existir menos discriminación.

El alumnado de 1.º ESO destaca por señalar como razones para vivir en el país de origen de su familia: por la forma de vida y costumbres, por estudios y trabajo mejor y por el clima y playas. El alumnado de 2.º ESO destaca por considerar para vivir en España por la forma de vida y las costumbres. En relación al alumnado de 3.º ESO, destaca para vivir en España por motivos políticos y por la menor discriminación, y para vivir en el país de origen de su familia por el clima y las playas, así como por la menor discriminación. Finalmente, el alumnado de 4.º ESO defiende para vivir en el país de su familia porque allí tiene a sus familiares, por ser el lugar de nacimiento, por los amigos y por motivos políticos.

Hipótesis 3. Se constatan disimilitudes entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

Las diferencias entre la nacionalidad del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia no responden a ninguna significación estadística como atestigua la prueba de Kuskal-Wallis, por lo que la valoración de los datos se realiza a nivel descriptivo. Así pues, al formular algunas razones para vivir en España encontramos: a) para vivir con la familia donde predominan las nacionalidades ucraniana y salvadoreña ($RP=48$) frente a las nacionalidades egipcia, boliviana y estadounidense ($RP=14$); b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, sobresale la nacionalidad ecuatoriana ($RP=38$) frente a las nacionalidades egipcia, boliviana, salvadoreña y estadounidense ($RP=14$); c) por nacimiento, predominan todas las nacionalidades representadas ($RP=36$) excepto marroquí ($RP=30$); d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresale la nacionalidad rumana ($RP=57$) frente a las nacionalidades egipcia, boliviana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=23$); e) por motivos políticos resaltan las nacionalidades marroquí, ecuatoriana, egipcia, rumana, ucraniana, búlgara, boliviana, salvadoreña y estadounidense ($RP=36$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=24$); e) por existir menos discriminación, sobresalen todas las nacionalidades representadas ($RP=35$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=33$); f) por tener a las amistades, sobresalen las nacionalidades rumana y egipcia ($RP=50$) frente a las nacionalidades salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=17$); g) por el clima, las

playas..., destacan las nacionalidades egipcia, rumana, búlgara, boliviana e italiana ($RP=40$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=7$).

Al referirnos a las causas para vivir en el país de origen de la familia, observamos que: a) para estar con la familia, destacan las nacionalidades rumana y boliviana ($RP=56$) frente a las nacionalidades egipcia, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=23$); b) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresalen las nacionalidades rumana, salvadoreña, boliviana e italiana ($RP=47$) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=14$); c) por ser el lugar de nacimiento, destacan las nacionalidades egipcia, boliviana y estadounidense ($RP=50$) frente a las nacionalidades búlgara, salvadoreña e italiana ($RP=17$); d) por tener a las amistades, resaltan las nacionalidades rumana, boliviana, estadounidense e italiana ($RP=43$) frente a las nacionalidades búlgara, salvadoreña e italiana ($RP=17$); e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresalen todas las nacionalidades representadas ($RP=34$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=29$); f) igualmente, al atribuir por motivos políticos, destacan todas las nacionalidades representadas ($RP=34$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=29$); g) por existir menos discriminación, destacan las nacionalidades egipcia, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense ($RP=39$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=28$); h) por la clima y la playa..., sobresalen egipcia, rumana, ucraniana y salvadoreña ($RP=43$) frente a las nacionalidades búlgara, boliviana y estadounidense ($RP=10$).

Hipótesis 4. Se registran desigualdades entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

La prueba de Kuskal-Wallis manifiesta que las disimilitudes entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia no poseen significación estadística, circunstancia que ocasiona realizar un análisis descriptivo. A continuación, se presentan los datos estructurados entorno dos ámbitos: residencia en España y en el país de origen de su familia. En primer lugar, al centrarnos en las causas que argumenta el alumnado, según la nacionalidad de la madre, para justificar su deseo de vivir en España, se destacan: a) por vivir con su familia, donde sobresalen las nacionalidades de la madre ucraniana, salvadoreña e italiana ($RP=47$) frente a las nacionalidades egipcia, cubana y nicaragüense ($RP=14$); b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, predomina la nacionalidad ucraniana ($RP=46$) frente a las nacionalidades egipcia, cubana, salvadoreña, boliviana, italiana y nicaragüense ($RP=14$); c) por ser su lugar de nacimiento, se significan todas las nacionalidades representadas excepto ecuatoriana ($RP=35$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=30$); d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, destacan las nacionalidades cubana y rumana ($RP=55$) frente a las nacionalidades argentina, egipcia, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, italiana y nicaragüense; e) por motivos políticos, resaltan casi todas las nacionalidades representadas: argentina, ecuatoriana, egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y nicaragüense ($RP=35$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=2$); f) porque hay menos discriminación, sobresalen todas las nacionalidades representadas ($RP=35$) frente a las nacionalidades marroquí y ecuatoriana ($RP=31$); g) porque tener a los amigos, predominan las nacionalidades egipcia, cubana y rumana ($RP=49$) frente a las nacionalidades salvadoreña, italiana, boliviana y nicaragüense ($RP=16$); h) por el clima, las playas... resaltan las

nacionalidades argentina, egipcia, cubana, rumana, búlgara, boliviana e italiana ($RP=39$) frente a las nacionalidades salvadoreña y nicaragüense ($RP=7$).

En relación a las razones que aducen para vivir el alumnado de origen inmigrante en el lugar de origen de su familia, según la nacionalidad de la madre, observamos que: a) por estar con la familia, predominando las nacionalidades rumana y boliviana ($RP=54$) frente a las nacionalidades argentina, egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, italiana y nicaragüense ($RP=22$); b) familia por la forma de vida, las costumbres, la gente, sobresalen las nacionalidades argentina, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana e italiana ($RP=46$) frente a las nacionalidades egipcia y nicaragüense ($RP=14$); c) por ser su lugar de nacimiento, destacan las nacionalidades egipcia, cubana, boliviana y nicaragüense ($RP=49$) frente a las nacionalidades argentina, búlgara, salvadoreña e italiana ($RP=17$); d) por tener a los amigos, sobresalen las nacionalidades rumana, argentina, rumana, boliviana, italiana y nicaragüense ($RP=42$) frente a las nacionalidades egipcia, cubana y salvadoreña ($RP=10$); e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, resaltan todas las nacionalidades representadas ($RP=34$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=29$); f) por motivos políticos, se observa la misma situación anterior, es decir, sobresalen todas las nacionalidades representadas ($RP=33$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=32$); g) por existir menos discriminación resaltan las nacionalidades egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, italiana y nicaragüense ($RP=38$) frente a la nacionalidad argentina ($RP=22$); h) por el clima, las playas... destacan las nacionalidades argentina, egipcia, rumana, ucraniana y salvadoreña ($RP=42$) frente a las nacionalidades cubana, búlgara, boliviana, italiana y nicaragüense ($RP=10$).

Hipótesis 5. Se contemplan desemejanzas entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia.

Al plantear si las diferencias entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y las razones para vivir en España y en el país de origen de su familia son estadísticamente significativas, la prueba de Kuskal-Wallis evidencia que no se ofrece esta circunstancia excepto al plantear si el deseo de vivir en el país de origen de su familia por el clima, las playas... ($Chi\ cuadrado=19.378$, $gl=11$, $p<.055$), donde destacan las nacionalidades egipcia, guatemalteca, ucraniana, salvadoreña e italiana ($RP=42$) frente a las nacionalidades cubana, búlgara y estadounidense ($RP=10$).

El resto de cuestiones propuestas al no poseer las diferencias observadas ninguna significación estadística nos permite realizar un análisis descriptivo. Al referirnos a las razones para vivir en España, se advierte que: a) por vivir con la familia, sobresalen las nacionalidades guatemalteca, ucraniana y salvadoreña ($RP=47$) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=14$); b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, predomina la nacionalidad ucraniana ($RP=47$) frente a las nacionalidades egipcia, guatemalteca, salvadoreña y estadounidense ($RP=14$); c) por ser su lugar de nacimiento, se significan todas las nacionalidades representadas ($RP=35$) salvo ecuatoriana y marroquí ($RP=31$); d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresale la nacionalidad guatemalteca ($RP=56$) frente a las nacionalidades egipcia, búlgara, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=23$); e) por motivos políticos, se distinguen las nacionalidades egipcia, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=35$) frente a la nacionalidad cubana ($RP=19$); f) por existir

menos discriminación, destacan todas las nacionalidades representadas ($RP=35$) frente a las nacionalidades marroquí y ecuatoriana ($RP=32$); g) por tener a los amigos, predominan las nacionalidades egipcia, cubana y guatemalteca ($RP=50$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=17$); h) por el clima, las playas... sobresalen las nacionalidades egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara e italiana ($RP=40$) frente a las nacionalidades salvadoreña y estadounidense ($RP=7$).

Si nos centramos en las razones que se argumentan para vivir en el país de origen de la familia, se advierte que: a) por estar con la familia, destaca la nacionalidad guatemalteca ($RP=55$) frente a las nacionalidades egipcia, cubana, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana ($RP=22$); b) por la forma de vida, las costumbres, la gente, sobresalen las nacionalidades cubana y guatemalteca ($RP=46$) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=14$); c) por ser el lugar de nacimiento, predominan las nacionalidades egipcia, cubana, guatemalteca y estadounidense ($RP=49$) frente a las nacionalidades búlgara y salvadoreña ($RP=17$); d) por tener a los amigos, resaltan las nacionalidades guatemalteca, estadounidense e italiana ($RP=42$) frente a las nacionalidades egipcia y salvadoreña ($RP=10$); e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresalen todas las nacionalidades representadas ($RP=34$) frente a la nacionalidad marroquí ($RP=29$); f) por motivos políticos, destacan todas las nacionalidades representadas ($RP=34$) excepto marroquí ($RP=32$) y la nacionalidad ecuatoriana ($RP=31$); g) por existir menos discriminación, se distinguen las nacionalidades egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense ($RP=38$) frente a la nacionalidad italiana ($RP=16$).

8.4.8.2. A modo de conclusión

Al analizar la variable cuatro, hemos de precisar que no se pueden contemplar fortalezas y debilidades debido a la naturaleza misma de dicha variable, en tanto que se centra en buscar las razones que estima el alumnado de origen inmigrante para vivir en España y/o en el país de su familia, circunstancia que nos orienta a plantear su análisis de forma meramente cuantitativa, indicando aquellas nacionalidades con mayor respaldo atribuido. Además, se detalla cuando proceda la existencia de ítem con significación estadística, como venimos efectuando en las anteriores variables. Estos datos quedan ilustrados en la Tabla 225.

Tabla 225. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 4	Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante
Descripción	Las chicas prefieren vivir en España fundamentalmente por la forma de vida y costumbres, por estudios o trabajo mejor, y por el clima y las playas. Sin embargo, los chicos optan por vivir en España por motivos políticos, por los amigos y por ser el lugar de nacimiento. Las chicas prefieren vivir en el país de origen de su familia por estudios o trabajo mejor, por ser el lugar de nacimiento y por haber menos discriminación. En relación a los chicos, sus argumentos se corresponden con el hecho de vivir con su familia, por la forma de vida, por sus amistades y por el clima y playas. El alumnado de FB señala como motivos para vivir en España: por estudios o trabajo mejor, por el clima y playas, para vivir con la familia, por motivos políticos, por existir menos discriminación y por tener a los amigos. Asimismo, manifiesta como motivos para vivir en el país de origen de su familia: por estudios y trabajo mejor, por causas políticas y por existir menos discriminación. El alumnado de 1.º ESO destaca por señalar como razones para vivir en el país de origen de su familia: por la forma de vida y costumbres, por estudios y trabajo mejor y por el clima y playas. El alumnado de 2.º ESO destaca por considerar para vivir en España por la forma de vida y las costumbres. En relación al alumnado de 3.º ESO destaca para vivir en España por motivos políticos y por la menor discriminación, y para vivir en el país de origen de su familia por el clima y las playas, así como por la menor discriminación. Finalmente, el alumnado de 4.º ESO defiende para vivir en el país de su familia porque allí tiene a sus familiares, por ser el lugar de nacimiento, por los amigos y por motivos políticos. Las razones para vivir en España según las nacionalidades del alumnado son: a) para vivir con la familia, son la ucraniana y salvadoreña; b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, es la ecuatoriana; c) por nacimiento, predominan todas las nacionalidades representadas excepto marroquí; d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, es la rumana; e) por motivos políticos, son la marroquí, ecuatoriana, egipcia, rumana, ucraniana, búlgara, boliviana, salvadoreña y estadounidense; e) por existir menos discriminación, sobresalen todas las nacionalidades excepto la marroquí; f) por tener a las amistades, son la rumana y egipcia; g) por el clima, las playas..., son la egipcia, rumana, búlgara, boliviana e italiana.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 4	Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante
	Las causas para vivir en el país de origen de la familia, según las nacionalidades del alumnado son: a) para estar con la familia, son la rumana y boliviana; b) por trabajo, estudios o un futuro mejor, son la rumana, salvadoreña, boliviana e italiana; c) por ser el lugar de nacimiento, son la egipcia, boliviana y estadounidense; d) por tener a las amistades, son la rumana, boliviana, estadounidense e italiana; e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresalen todas las nacionalidades representadas, excepto la marroquí; f) igualmente, al atribuir por motivos políticos, destacan todas las nacionalidades representadas excepto la marroquí; g) por existir menos discriminación, son la egipcia, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y estadounidense; h) por la clima y la playa..., son la egipcia, rumana, ucraniana y salvadoreña. Las causas para justificar el deseo de vivir en España, según la nacionalidad de la madre son: a) por vivir con su familia, son la ucraniana, salvadoreña e italiana; b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, es la ucraniana; c) por ser su lugar de nacimiento, se significan todas las nacionalidades representadas excepto la ecuatoriana; d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, son la cubana y rumana; e) por motivos políticos, son todas las nacionalidades representadas: argentina, ecuatoriana, egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana y nicaragüense excepto la italiana; f) porque hay menos discriminación, son todas las nacionalidades representadas excepto marroquí y ecuatoriana; g) porque tener a los amigos, son la egipcia, cubana y rumana; h) por el clima, las playas... son la argentina, egipcia, cubana, rumana, búlgara, boliviana e italiana. Las razones para vivir en el lugar de origen de su familia, según la nacionalidad de la madre, son: a) por estar con la familia, son la rumana y boliviana; b) familia por la forma de vida, las costumbres, la gente, son la argentina, cubana, rumana, salvadoreña, boliviana e italiana; c) por ser su lugar de nacimiento, son la egipcia, cubana, boliviana y nicaragüense; d) por tener a los amigos, son la rumana, argentina, rumana, boliviana, italiana y nicaragüense; e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, resaltan todas las nacionalidades representadas excepto la marroquí; f) por motivos políticos, se observa la misma situación anterior; g) por existir menos discriminación, son la egipcia, cubana, rumana, búlgara, ucraniana, salvadoreña, boliviana, italiana y nicaragüense; h) por el clima, las playas... son la argentina, egipcia, rumana, ucraniana y salvadoreña. Las razones para vivir en España, según la nacionalidad del padre son: a) por vivir con la familia, son la guatemalteca, ucraniana y salvadoreña; b) por la forma de vida, las costumbres y la gente, es la

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 4	Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante
	ucraniana; c) por ser su lugar de nacimiento, se significan todas las nacionalidades representadas excepto ecuatoriana y marroquí; d) por trabajo, estudios o un futuro mejor, es la guatemalteca; e) por motivos políticos, son la egipcia, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña, estadounidense e italiana; f) por existir menos discriminación, destacan todas las nacionalidades representadas excepto marroquí y ecuatoriana; g) por tener a los amigos, son la egipcia, cubana y guatemalteca; h) por el clima, las playas... son la egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara e italiana. Las razones para vivir en el país de origen de la familia, según la nacionalidad del padre son: a) por estar con la familia, es la guatemalteca; b) por la forma de vida, las costumbres, la gente, son la cubana y guatemalteca; c) por ser el lugar de nacimiento, son la egipcia, cubana, guatemalteca y estadounidense; d) por tener a los amigos, son la guatemalteca, estadounidense e italiana; e) por trabajo, estudios o un futuro mejor, sobresalen todas las nacionalidades representadas excepto la marroquí; f) por motivos políticos, destacan todas las nacionalidades representadas, excepto marroquí y ecuatoriana; g) por existir menos discriminación, son la egipcia, cubana, guatemalteca, búlgara, ucraniana, salvadoreña y estadounidense; h) por el clima, las playas... son la egipcia, guatemalteca, ucraniana, salvadoreña e italiana.
Significación estadística	La preferencia a vivir en España para vivir con su familia (sexo). Se prefiere vivir en España por estudios, trabajo o un futuro mejor (curso). Se prefiere vivir en España por el clima, las playas... (curso). Se prefiere vivir en el país de origen de su familia por el clima, las playas (nacionalidad del padre).

8.4.9. Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante

Como ya venimos constando, dada la naturaleza de las variables analizadas, nuevamente, es el alumnado de origen inmigrante quien aporta la información precisada.

8.4.9.1. Análisis de la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante

Nos ha interesado conocer los motivos que el alumnado de origen inmigrante atribuye a la necesidad de aprender castellano y no olvidar la lengua del país de origen de su familia. Y los datos obtenidos revelan que:

- El 67.6% defiende para saber dos lenguas y dos culturas frente a un 32.4% que manifiesta su desacuerdo ($\bar{X}=1.32, \sigma=.475, ME=1$).
- El 51.4% manifiesta porque si la olvida no podrá comunicarse con su familia frente a un 48.6% que rechaza ($\bar{X}=1.49, \sigma=.507, ME=1$).
- El 37.8% defiende para ser igual que los demás y no estar discriminado frente a un 62.2%). Cifras que coinciden con valorar porque viven en España y se debe saber español. Y porque si algún día regreso a mi país ($\bar{X}=1.62, \sigma=.492, ME=2$).
- El 35.1% sugiere que quiere aprender, pero no olvidar frente al 64.9% que desestima este planteamiento ($\bar{X}=1.65, \sigma=.484, ME=2$).
- El 32.4% mantiene que tiene derecho a conversar en su lengua ($\bar{X}=1.68, \sigma=.475, ME=2$), le gusta la lengua y cultura de su país ($\bar{X}=1.68, \sigma=.475, ME=2$) y porque el castellano es mejor que su idioma materno ($\bar{X}=1.68, \sigma=.475, ME=2$). frente al 67.6% que rechazan todas estas propuestas.
- El 24.3% afirma que ha olvidado la lengua del país de origen de su familia frente al 75.7% que niega esta circunstancia ($\bar{X}=1.76, \sigma=.435, ME=2$).
- El 21.6% considera que se identifica con el país de nacimiento frente al 78.4% que se opone a este extremo ($\bar{X}=1.78, \sigma=.417, ME=2$).

Hipótesis 1. Se manifiestan diferencias entre el género del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

La prueba de *U* de Mann-Whitney evidencia que las diferencias entre el género del alumnado de origen inmigrante y las razones que otorgan para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna no poseen significación estadística alguna. De forma que el análisis descriptivo advierte que las chicas destacan en las siguientes razones: a) para saber dos lenguas y dos culturas, para aprender sin olvidar el idioma materno, porque vivimos en España y se debe saber español ($RP=19$) frente a las chicas ($RP=18$); b) por tener derecho a conservar su lengua ($RP=22$) frente a los chicos ($RP=16$).

Sin embargo, los chicos predominan al considerar como motivos: a) me gusta la lengua y cultura de mi país, para ser igual que los demás y no estar discriminado, para ser igual que los demás y no estar discriminado, porque me identifico con el país que nací, porque el castellano es mejor que mi idioma, ($RP=19$) frente a las chicas ($RP=18$); b) si la olvido no podré comunicarme con mi familia ($RP=20$) frente a las chicas ($RP=16$); c) por si algún día regreso a mi país ($RP=21$) frente a las chicas ($RP=14$). Aunque son los chicos los que señalan de forma más contundente que han olvidado el idioma del país de su familia ($RP=20$) frente a las chicas ($RP=17$).

Hipótesis 2. Se evidencian contrastes entre el curso del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

Al plantear esta hipótesis, la prueba de Kuskal-Wallis registra que los contrastes entre el curso del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender castellano y no olvidar su lengua materna no son estadísticamente significativos, excepto al argumentar como uno de los motivos el identificarse con el país de nacimiento ($Chi\ cuadrado=12.476, gl=4, p<.014$), siendo 1.º ESO el curso que destaca ($RP=23$), 4.º ESO ($RP=20$), 1.º y 2.º ESO ($RP=16$) y finalmente, FB ($RP=4$).

Para el resto de las cuestiones los resultados son sometidos a un análisis descriptivo. Así pues, al manifestar por saber dos lenguas y dos culturas, sobresale 3.º ESO ($RP=22$), 4.º ESO ($RP=21$), 1.º y 2.º ESO ($RP=17$) y FB ($RP=13$); al aducir porque tengo derecho a conservar mi lengua, sobresalen 1.º y 3.º ESO ($RP=21$), 2.º ESO ($RP=20$), 4.º ESO ($RP=14$) y FB ($RP=6$); al sugerir que quiero aprender pero no quiero olvidar, se significa 1.º ESO ($RP=22$), 3.º ESO ($RP=19$), 4.º ESO ($RP=17$) y finalmente, 2.º ESO y FB ($RP=16$); al apoyar porque me gusta la lengua y la cultura de mi país, sobresale 1.º ESO ($RP=23$), 4.º ESO ($RP=18$) y el resto de cursos representados ($RP=15$); al mantener porque si olvido mi lengua materna no podré comunicarme con mi familia, predomina 2.º ESO ($RP=21$), 4.º ESO ($RP=20$), 1.º ESO ($RP=19$), 3.º ESO ($RP=16$) y FB ($RP=10$); al resaltar para ser igual que los demás y no estar discriminado, se significa 1.º y 2.º ESO ($RP=21$), 4.º ESO ($RP=19$), FB ($RP=16$) y 3.º ESO ($RP=10$); al sostener por si algún día regreso a mi país, destaca 4.º ESO ($RP=21$), 1.º y 2.º ESO ($RP=19$), 3.º ESO ($RP=16$) y FB ($RP=7$); al considerar porque vivimos en España y debo saber español, sobresale 2.º ESO ($RP=21$), 1.º ESO ($RP=19$), 4.º ESO ($RP=17$) y 3.º ESO y FB ($RP=16$); al mantener porque el español es mejor que mi idioma, predomina 2.º ESO ($RP=22$), 1.º ESO ($RP=20$), 4.º ESO ($RP=16$) y 3.º ESO y FB ($RP=15$). Finalmente, al manifestar que ya han olvidado el idioma del país de origen de su familia, resalta 2.º ESO ($RP=21$), 1.º ESO ($RP=20$), 4.º ESO ($RP=19$) y por último, 3.º ESO y FB ($RP=14$).

Los datos anteriormente expuestos pueden ser objeto de la siguiente interpretación. De tal modo que el alumnado que cursa 1.º ESO reclama como motivos principales aprender castellano, pero no olvidar la lengua del país de origen de su familia: a) por ser el lugar de nacimiento; b) por conservar mi lengua materna; c) no querer olvidar dicho idioma; d) porque le gusta la lengua y cultura del país de origen de su familia. En relación al alumnado de 2.º ESO destaca como razones principales: a) porque si olvido la lengua materna será difícil comunicarse con su familia; b) por no estar discriminado; aunque resalta la necesidad de aprender castellano por el hecho de vivir en España, incluso resalta que el castellano es mejor que el idioma de su país y que, además, es el alumnado que evidencia que ha olvidado en la mayoría de los casos el idioma materno. Si nos centramos en 3.º ESO, las razones que aduce para aprender castellano y no olvidar la lengua de su familia son, por una parte, el deseo de conocer dos lenguas y dos culturas y por otro, la necesidad de conservar la lengua del país de origen de su familia. Finalmente, el alumnado de 4.º ESO expresa que desea no perder su lengua originaria por si se plantea regresar un día al país de origen de su familia. Estos datos atestiguan que el alumnado de FB no destaca especialmente en ninguno de los motivos planteados, aunque tal y como se percibe en el análisis descriptivo lo encontramos representado en algunos de los motivos planteados.

Hipótesis 3. Existen diferencias entre la nacionalidad del alumnado inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

Al considerar responder a esta hipótesis, la prueba de Kuskal-Wallis constata que las desemejanzas entre la nacionalidad del alumnado inmigrante y las razones que atribuyen para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna no poseen ninguna significación estadística, motivo que nos emplaza a efectuar un análisis descriptivo con la información obtenida. De tal forma que, al sugerir como uno de los motivos saber dos lenguas y dos culturas, destaca la nacionalidad estadounidense ($RP=31$) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=13$). Cuando el motivo se relaciona con tener

derecho a conservar su lengua, se significan las nacionalidades colombiana, búlgara y egipcia ($RP=25$) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense ($RP=6$). Al resaltar el deseo de querer aprender, pero no quiero olvidar, sobresale la nacionalidad egipcia ($RP=25$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=7$). Si la razón es considerar que le gusta la lengua y cultura del país de origen de su familia, predominan las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=25$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=6$). Si la justificación se atribuye a que si se olvida no podrá comunicarme con su familia resalta la nacionalidad italiana ($RP=28$) frente a las nacionalidades egipcia, rumana y estadounidense ($RP=10$). Al considerar para ser igual que los demás y no estar discriminado, se acentúa la nacionalidad egipcia, búlgara, italiana y estadounidense ($RP=26$) frente a la nacionalidad colombiana ($RP=7$). Al distinguir porque me identifico con el país que nací, sobresale las nacionalidades egipcia, búlgara y estadounidense ($RP=23$) frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=10$). Al defender por si algún día regresan a su país, predominan las nacionalidades egipcia, estadounidense e italiana ($RP=26$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=7$). No obstante, se aducen razones que no evidencian la necesidad de conservar el idioma del país de su familia, sino que apuestan por destacar el castellano, así pues, al plantear como razón porque vivimos en España y debo saber español, destacan las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=26$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=7$). Asimismo, al defender porque el español es mejor que mi idioma, resaltan las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=25$) frente a la nacionalidad estadounidense ($RP=6$). Finalmente, las nacionalidades que reconocen que han olvidado la lengua originaria de su familia son la egipcia, rumana, búlgara, estadounidense e italiana ($RP=25$) frente a las nacionalidades marroquí y ucraniana ($RP=17$).

Hipótesis 4. Se observan disimilitudes entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

La prueba de Kuskal-Wallis evidencia que los contrastes entre la nacionalidad de la madre del alumnado de origen inmigrante y las razones que aducen para justificar aprender el castellano y no olvidar su lengua materna no responden a significación estadística alguna. Es por lo que se realiza un análisis de tipo descriptivo. Así pues, en relación a plantear como motivo el deseo de saber dos lenguas y dos culturas, sobresale la nacionalidad italiana ($RP=30$) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara ($RP=12$). Si se destaca como razón el derecho a conservar su lengua, son las nacionalidades búlgara e italiana ($RP=24$) frente a la nacionalidad egipcia ($RP=6$). Si el motivo es querer aprender, pero no olvidar, son las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=25$) frente a las nacionalidades argentina y nicaragüense ($RP=7$). Al destacar porque le gusta la lengua y cultura de su país, sobresalen las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=24$) frente a la nacionalidad nicaragüense ($RP=6$). Si el motivo es causado para poder comunicarse con su familia, predomina la nacionalidad italiana ($RP=28$) frente a las nacionalidades egipcia y rumana ($RP=10$). Al defender para ser igual que los demás y no estar discriminado, resaltan las nacionalidades egipcia, búlgara, italiana frente a la nacionalidad ucraniana ($RP=7$). Al destacar porque se identifica con el país donde nacieron, se significan las nacionalidades egipcia, búlgara, italiana ($RP=22$) frente a las nacionalidades rumana y ucraniana ($RP=13$). Al prever por si algún día regresan a su país, destacan las nacionalidades egipcia e italiana ($RP=25$) frente a la nacionalidad búlgara ($RP=7$). Al apoyar porque vivimos en España y debo saber español, sobresalen las nacionalidades egipcia, búlgara e italiana ($RP=25$) frente a las nacionalidades rumana y ucraniana

(*RP*=16). Asimismo, al apoyar que el castellano es mejor idioma que el materno, se distinguen las nacionalidades egipcia y rumana (*RP*=24) frente a la nacionalidad italiana (*RP*=6). Finalmente, las nacionalidades que admiten que han olvidado el idioma de su familia son egipcia, rumana, búlgara, ucraniana e italiana (*RP*=25), frente a la nacionalidad marroquí (*RP*=17).

Hipótesis 5. Se registran desemejanzas entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna.

Al plantearnos esta hipótesis, la prueba de Kuskal-Wallis registra que no se experimentan diferencias estadísticamente significativas entre la nacionalidad del padre del alumnado de origen inmigrante y las razones que justifican para aprender el castellano y no olvidar su lengua materna. Circunstancia que nos obliga a centrarnos en un análisis descriptivo en el que observamos que las nacionalidades que destaca por saber dos lenguas y dos culturas es la estadounidense (*RP*=31) frente a las nacionalidades egipcia y búlgara (*RP*=13). En relación a defender que tener derecho a conservar su lengua, predominan las nacionalidades búlgara e italiana (*RP*=25) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense (*RP*=6). Al considerar que se desea aprender, pero no olvidar, sobresale la nacionalidad egipcia (*RP*=25) frente a la nacionalidad estadounidense (*RP*=7). Al sostener que le gusta la lengua y cultura de su país, predominan las nacionalidades egipcia e italiana (*RP*=25) frente a la nacionalidad estadounidense (*RP*=6). Al apoyar porque si la olvido, no podré comunicarme con mi familia, se significa la nacionalidad italiana (*RP*=28) frente a las nacionalidades egipcia y estadounidense (*RP*=10). Al afirmar para ser igual que los demás y no estar discriminado, sobresalen las nacionalidades egipcia, búlgara y estadounidense (*RP*=26) frente a la nacionalidad ucraniana (*RP*=7). Al referir porque me identifico con el país que nací, destacan las nacionalidades egipcia, búlgara y estadounidense (*RP*=23) frente a las nacionalidades ucraniana e italiana (*RP*=13). Al apoyar por si algún día regreso a mi país, se significan las nacionalidades egipcia, estadounidense e italiana (*RP*=26) frente a la nacionalidad búlgara (*RP*=7). Al confirmar porque vivimos en España y debo saber español, predominan las nacionalidades egipcia y búlgara (*RP*=26) frente a la nacionalidad estadounidense (*RP*=7). Al mantener que el castellano es mejor que mi idioma, sobresale la nacionalidad egipcia (*RP*=25) frente a la nacionalidad estadounidense (*RP*=6). Finalmente, las nacionalidades que reconocen que han olvidado su idioma materno son la egipcia, búlgara, ucraniana y estadounidense (*RP*=23) frente a la nacionalidad italiana (*RP*=14).

8.4.9.2. A modo de conclusión

La Tabla 226 muestra las fortalezas, las debilidades y su significación estadística de la variable correspondiente a constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.

Tabla 226. Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable *Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural*.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 5	Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante
Fortalezas	Las chicas esgrimen las siguientes razones: a) para saber dos lenguas y dos culturas, para aprender sin olvidar el idioma materno, porque vivimos en España y se debe saber español; b) por tener derecho a conservar su lengua. Los chicos consideran como motivos: a) me gusta la lengua y cultura de mi país, para ser igual que los demás y no estar discriminado, porque me identifico con el país que nací; b) si la olvido no podré comunicarme con mi familia; c) por si algún día regreso a mi país. El alumnado de 1.º ESO resalta como motivos principales: a) por ser el lugar de nacimiento; b) por conservar mi lengua materna; c) no querer olvidar dicho idioma; d) porque le gusta la lengua y cultura del país de origen de su familia. El alumnado de 2.º ESO: a) porque si olvido la lengua materna será difícil comunicarse con su familia; b) por no estar discriminado; aunque resalta la necesidad de aprender castellano por el hecho de vivir en España. El alumnado 3.º ESO son: a) el deseo de conocer dos lenguas y dos culturas; b) la necesidad de conservar la lengua del país de origen de su familia. El alumnado de 4.º ESO especifica que por si se plantea regresar un día al país de origen de su familia. El alumnado de FB no destaca especialmente en ninguno de los motivos planteados, aunque tal y como se percibe en el análisis descriptivo lo encontramos representado en algunos de los motivos planteados. Las razones para aprender el castellano y no olvidar la lengua materna, según la nacionalidad estadounidense del alumnado son saber dos lenguas y dos culturas; para las búlgara y egipcia tener derecho a conservar su lengua; para la egipcia querer aprender pero no quiero olvidar; para las egipcia e italiana porque le gusta la lengua y cultura del país de origen de su familia; para la italiana porque si se olvida no podrá comunicarme con su familia; para las egipcia, búlgara, italiana y estadounidense para ser igual que los demás y no estar discriminado; para las egipcia, búlgara y estadounidense porque me identifico con el país que nací; para las egipcia, estadounidense e italiana por si algún día regresan a su país; para las egipcia y búlgara porque vivimos en España y debo saber español. Las nacionalidades de la madre que observan los siguientes motivos son: a) por el deseo de saber dos lenguas y dos culturas, es la italiana; b) por el derecho a conservar su lengua, son las nacionalidades búlgara

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 5	Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante
	e italiana; c) por querer aprender pero no olvidar, son la egipcia e italiana; d) porque le gusta la lengua y cultura de su país, son las nacionalidades egipcia e italiana; e) para poder comunicarse con su familia, es la italiana; f) para ser igual que los demás y no estar discriminado, son la egipcia, búlgara, italiana; g) porque se identifica con el país donde nacieron, son la egipcia, búlgara, italiana; h) por si algún día regresan a su país, son la egipcia e italiana; i) porque vivimos en España y debo saber español, son la egipcia, búlgara e italiana. Las nacionalidades del padre que consideran las siguientes razones: a) por saber dos lenguas y dos culturas es la estadounidense; b) por tener derecho a conservar su lengua son la búlgara e italiana; c) porque se desea aprender pero no olvidar, sobresale la egipcia; d) porque le gusta la lengua y cultura de su país son la egipcia e italiana; e) porque si la olvido no podré comunicarme con mi familia es la italiana; f) para ser igual que los demás y no estar discriminado son la egipcia, búlgara y estadounidense; g) porque me identifico con el país que nací son la egipcia, búlgara y estadounidense; h) por si algún día regreso a mi país son la egipcia, estadounidense e italiana; i) porque vivimos en España y debo saber español son la egipcia y búlgara.
Debilidades	Los chicos señalan, de forma contundente, que han olvidado el idioma del país de su familia y para ellos el castellano es mejor idioma que el materno. El alumnado de 2.º ESO resalta que el castellano es mejor que el idioma de su país, además, evidencia que ha olvidado en la mayoría de los casos el idioma materno. El alumnado de FB no destaca especialmente en ninguno de los motivos planteados. Las nacionalidades del alumnado que estiman que el español es mejor que su idioma son la egipcia y rumana. Las nacionalidades del alumnado que admiten que han olvidado la lengua originaria de su familia son la egipcia, rumana, búlgara, estadounidense e italiana. Las nacionalidades de la madre que consideran que el castellano es mejor idioma que el materno son la egipcia y rumana. Las nacionalidades de la madre que admiten que han olvidado el idioma de su familia son la egipcia, rumana, búlgara, ucraniana e italiana. La nacionalidad del padre que advierte que el castellano es mejor que mi idioma es la egipcia. Las nacionalidades del padre que reconocen que han olvidado su idioma materno son la egipcia, búlgara, ucraniana y estadounidense.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural: Identidad cultural
Variable 5	Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante
Significación estadística	Uno de los motivos para aprender castellano y no olvidar su lengua materna es el poder identificarse con el país de nacimiento (curso).

8.4.10. Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias

Para la consecución de esta variable se ha solicitado a las familias que aporten la información requerida.

8.4.10.1. Análisis del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias

Con objeto de analizar el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias se ha establecido esta variable. Para su consecución se han planteado cuatro cuestiones cuyos resultados presentamos a continuación. Ante la cuestión de si como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo, un 99.5% manifiesta su conformidad frente a un 0.5% que rechaza ($\bar{X}=3.77, \sigma=.611, ME=4$). Igualmente, se observan datos relevantes al formular si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), un 99.4% manifiesta su conformidad frente a un 0.6% que muestra su desacuerdo ($\bar{X}=3.90, \sigma=.411, ME=4$). En esta línea, un elevado 97.2% confirma que como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país frente al 2.8% que no se aviene a esta afirmación ($\bar{X}=3.29, \sigma=.888, ME=4$). Finalmente, un 82.9% rechaza como padre/madre comprar a su hijo todo lo que le gusta mientras que el 17.1% valora este extremo ($\bar{X}=1.26, \sigma=.675, ME=1$).

Hipótesis 1. Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis no constata significación estadística entre el parentesco y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias, por lo que los datos son objeto de análisis descriptivo. Así pues, ante la cuestión de si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) destacan tanto ambos cónyuges como tutor/a ($RP=95$, en ambos casos), seguido de madre ($RP=89$) y padre ($RP=86$). Al afirmar que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, predomina el tutor/a ($RP=129$), seguido de ambos cónyuges ($RP=94$) y padre y madre ($RP=84$ y $RP=83$, respectivamente). Al mantener que como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, sobresalen madre y ambos cónyuges ($RP=89$), seguido de padre ($RP=83$) y tutor/a ($RP=81$). Al apreciar que como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel

académico como afectivo, resalta ambos cónyuges ($RP=99$), seguido de madre y padre ($RP=94$ y $RP=90$) y tutor/a ($RP=73$).

El presente análisis descriptivo manifiesta que ambos cónyuges coinciden en respaldar mayormente que es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país (en esta afirmación coinciden con las madres), así como participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Mientras que el tutor/a defiende que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta.

Hipótesis 2. Se reconocen desemejanzas entre la edad de la madre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

Las disimilitudes entre la edad de la madre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias obtienen significación estadística en dos de las cuestiones que conforman esta variable, tras su certificación con la realización de la prueba de Kruskal-Wallis. En concreto, en la cuestión referida a si como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta ($Chi\ cuadrado=9,054$, $gl=3$, $p<.029$) destacando el grupo de hasta 30 años ($RP=135$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=57$), mientras que los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=73$ y $RP=67$, respectivamente) adquieren valores intermedios. Igualmente, presenta significación estadística el ítem identificado con plantear si como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo ($Chi\ cuadrado=11,321$, $gl=3$, $p<.010$), predominando el grupo entre 31 y 40 años ($RP=82$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=5$), quedando en valores intermedios los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=75$).

Las dos, restantes cuestiones se plantean desde criterios descriptivos, de modo que al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), sobresalen los grupos hasta 30 años y entre 51 y 60 años ($RP=77$, en ambos casos) frente al grupo entre 41 y 50 años ($RP=72$), situándose el grupo entre 31 y 40 años en valores medios ($RP=75$). Finalmente, al formular que, como, padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, resalta el grupo de hasta 30 años ($RP=102$) frente al grupo entre 51 y 60 años ($RP=62$), obteniendo valores medios los grupos entre 31 y 40 años y entre 41 y 50 años ($RP=73$ y $RP=72$, respectivamente).

Estos datos confirman que el grupo más joven hasta 30 años se significa por afirmar que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) (en esta afirmación coincide con el grupo entre 51 y 60 años) y transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Mientras que el grupo entre 31 y 40 años se revela con mayor apoyo a la afirmación de que como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la edad del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre la edad del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias. Por lo que a nivel descriptivo se observa al plantear que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), destacan los grupos hasta 30 años, entre 31 y 40 años y con 61 años en adelante ($RP=55$, en todos los casos) frente a los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=50$, en ambos casos). Al formular que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, predomina el grupo entre 31 y 40 años ($RP=55$) frente a los grupos hasta 30 años y 61 años en adelante ($RP=40$), quedando en posiciones intermedias los grupos entre 41 y 50 años ($RP=50$) y entre 51 y 60 años ($RP=44$). Al formular que como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, sobresale el grupo con 61 años en adelante ($RP=73$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=11$), situándose en valores intermedios los grupos entre 31 y 40 años ($RP=58$), entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=50$ y $RP=49$, respectivamente). Al considerar que como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo, resalta el grupo de hasta 30 años ($RP=61$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=12$), posicionándose el resto de grupos en valores intermedios: entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=57$, respectivamente) y entre 41 y 50 años ($RP=53$).

Estos resultados confirman que el grupo de edad más joven hasta 30 años se dibuja como el que demuestra mayor responsabilidad a participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Este mismo grupo junto con el colectivo de edades comprendidas entre 31 y 40 años y con 61 años en adelante se significan al afirmar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...). Asimismo, el grupo de mayor edad, 61 años en adelante, otorga mayor peso a transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Finalmente, al mantener que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta destaca el grupo entre 31 y 40 años.

Hipótesis 4. Existen contrastes entre el nivel de estudios de la madre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

Las disimilitudes entre el nivel de estudios de la madre y la responsabilidad educativa intercultural de las familias ofrecen significación estadística en dos de los ítems que integran esta variable, una vez efectuada la prueba de Kruskal-Wallis. Nos referimos a la cuestión de si como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta ($Chi\ cuadrado=11,340$, $gl=4$, $p<0.23$), destaca el grupo sin estudios ($RP=115$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=56$), quedando en situación intermedia los grupos con Primaria ($RP=70$), con FP ($RP=59$) y con Bachillerato ($RP=57$). Además, adquiere significación estadística el ítem como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo ($Chi\ cuadrado=9,211$, $gl=4$, $p<.056$), predominando el grupo con titulación en FP ($RP=76$) frente al sin estudios ($RP=5$), quedando en situación intermedia los grupos con Bachillerato y Primaria ($RP=69$ y $RP=68$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=66$). Las restantes cuestiones quedan analizadas de forma descriptiva. Así pues, ante la cuestión de si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), sobresalen los grupos sin estudios y con FP ($RP=66$, respectivamente) frente a los grupos con Primaria y ESO/EGB ($RP=62$, en ambos casos), quedando en valores

intermedios el grupo con Bachillerato ($RP=64$). Finalmente, al plantear que como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, resaltan los grupos sin estudios y con FP ($RP=88$, respectivamente) frente al grupo con Primaria ($RP=52$), situándose en valores intermedios el colectivo con Bachillerato ($RP=66$) y con ESO/EGB ($RP=59$).

Estos datos confirman que los grupos sin estudios y con titulación en FP coinciden al destacar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) y transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Además, el grupo sin estudios predomina al considerar que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. Por último, el grupo con FP resalta al plantear que es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo.

Hipótesis 5. Se experimentan diferencias entre el nivel de estudios del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

La prueba de Kruskal-Wallis demuestra que no se aprecian contrastes estadísticamente significativos entre el nivel de estudios del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias. Por lo que una valoración descriptiva permite observar que al considerar si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), predominan los grupos sin estudios y con FP ($RP=58$) frente al grupo con Primaria ($RP=53$), quedando en valores intermedios los grupos con Bachillerato y ESO/EGB ($RP=55$ y $RP=54$, respectivamente). Al plantear si como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, destaca el grupo sin estudios ($RP=67$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=49$), situándose en valores intermedios los grupos con FP y Primaria ($RP=58$ y $RP=57$, respectivamente) y Bachillerato ($RP=54$). Al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, sobresale el grupo con Primaria ($RP=64$) frente al grupo sin estudios ($RP=45$), mientras que los grupos restantes adquieren valoraciones intermedias: con Bachillerato ($RP=59$) y con FP y ESO/EGB ($RP=49$ y $RP=47$, respectivamente). Por último, al formular si como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo, resaltan los grupos sin estudios y con FP ($RP=63$, en ambos casos) frente al grupo con Primaria ($RP=54$), alcanzando valores medios los grupos con Bachillerato y ESO/EGB ($RP=59$ y $RP=57$, respectivamente).

Estos datos confirman que el colectivo representado por aquellos padres con titulación en FP o sin estudios destacan en relación a enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), así como participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Mientras que el colectivo con estudios de Primaria pone el acento en destacar que es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Finalmente, el grupo que carece de estudios predomina al apoyar que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

Las desemejanzas entre la ocupación laboral de la madre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias, como demuestra la prueba de

Kruskal-Wallis, no adquiere significación estadística alguna. Consecuentemente, a nivel descriptivo encontramos que al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), destacan la clase subalterna de servicio, pequeños propietarios y autónomos, obreros cualificados e inactivos ($RP=80$, en todos los casos) frente a trabajadores administrativos ($RP=73$), mientras que los obreros ofrecen valores intermedios ($RP=76$). Al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, predominan los inactivos ($RP=84$) frente a obreros cualificados ($RP=67$), alcanzando valores intermedios la clase subalterna de servicio y obreros ($RP=73$), pequeños propietarios y autónomos ($RP=71$) y trabajadores administrativos ($RP=67$). Al formular si como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=86$) frente a la clase subalterna de servicio ($RP=66$), mientras que el resto de grupos adquieren valores intermedios: trabajadores administrativos e inactivos ($RP=85$ y $RP=84$, respectivamente) y obreros cualificados y obreros ($RP=79$ y $RP=71$, respectivamente). Por último, al defender si como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo, destacan los inactivos ($RP=90$) frente a los pequeños propietarios y autónomos y obreros cualificados ($RP=72$, en ambos casos), quedando en puntuaciones intermedias los trabajadores administrativos y la clase subalterna de servicio ($RP=86$ y $RP=82$, respectivamente) y obreros ($RP=80$).

Esta información revela que el grupo de inactivos destaca al afirmar que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta y además, participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El grupo de la clase subalterna de servicio predomina al considerar que es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...). Finalmente, el grupo de los pequeños propietarios y autónomos, predominan al admitir que es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país.

Hipótesis 7. Se registran contrastes entre la ocupación laboral del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

Las desemejanzas entre la ocupación laboral del padre y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias, no se acoge a criterios estadísticamente significativos, tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis. A nivel descriptivo se observa que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), predominan la clase alta de servicio, los trabajadores administrativos, los técnicos supervisores y obreros ($RP=77$, en todos los casos) frente a los obreros cualificados e inactivos ($RP=70$), mientras que quedan en valores intermedios, los pequeños propietarios y autónomos y clase subalterna de servicio ($RP=73$ y $RP=72$, respectivamente). Al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, destacan los obreros ($RP=80$) frente a la clase alta de servicio, la clase subalterna de servicio y los trabajadores administrativos ($RP=59$, en todos los casos), alcanzando posiciones intermedias los grupos de técnicos supervisores e inactivos ($RP=76$ y $RP=73$, respectivamente), los pequeños propietarios y autónomos y obreros cualificados ($RP=66$ y $RP=70$). Al formular si como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, sobresalen los inactivos ($RP=80$) frente a la clase alta de servicio ($RP=61$), mientras que obtienen valores intermedios, la clase subalterna de

servicio y técnicos supervisores ($RP=79$), los pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=78$ y $RP=71$, respectivamente) y trabajadores administrativos y obreros cualificados ($RP=67$ y $RP=61$, respectivamente). Al apoyar como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo, destaca la clase alta de servicio y trabajadores administrativos ($RP=87$, respectivamente) frente a clase subalterna de servicio, obreros cualificados e inactivos ($RP=75$, en todos los casos) y técnicos supervisores ($RP=79$) y pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=76$, respectivamente).

Este análisis revela que los grupos identificados con la clase alta de servicio y trabajadores administrativos destacan al afirmar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) (este ítem también es compartido por el grupo de técnicos supervisores) y además, consideran que deben participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Mientras que el grupo de inactivos hace mayor hincapié en admitir que deben contribuir a transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Finalmente, el colectivo de obreros se diferencia del resto al sostener que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

La prueba de U Mann-Whitney demuestra que se contemplan diferencias estadísticamente significativas en dos de los ítems que integran esta variable. De modo que, al referir la cuestión de si como padre/madre es mi responsabilidad comprar a mi hijo todo lo que le gusta ($U=65,500$, $W=4070,500$, $Z=-2,119$, $p<.034$) destacando el colectivo musulmán ($RP=69$) frente al católico ($RP=45$). Igualmente se observa significación estadística al plantear que como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo ($U=70,500$, $W=76,500$, $Z=-2,511$, $p<.012$) predominando el grupo católico ($RP=52$) frente al musulmán ($RP=25$). Para las otras dos cuestiones restantes el análisis se basa en parámetros descriptivos. Así al afirmar si como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) no se aprecian grandes diferencias entre ambos grupos, si bien destaca ligeramente el colectivo musulmán ($RP=50$) frente al católico ($RP=48$). Finalmente, al formular si como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, resalta el grupo musulmán ($RP=55$) frente al católico ($RP=47$).

Estos datos muestran que en la mayoría de las cuestiones propuestas destaca el colectivo musulmán frente al católico, así pues, al plantear que como padre/madre es mi responsabilidad comprar a mi hijo todo lo que le gusta, enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) y transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Mientras que el grupo de católicos se significa al valorar que es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y el nivel de responsabilidad educativa intercultural de las familias.

No se aprecian tras la aplicación de la prueba de U Mann-Whitney contrastes estadísticamente significativos por lo que el análisis de esta variable sigue una orientación descriptiva. De tal forma que, al certificar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a sus hijas/os buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), no se aprecian diferencias entre hijo e hija ($RP=89$, respectivamente). Al mantener que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta, destaca cuando se trata de una hija ($RP=85$) frente al chico ($RP=82$). Al sugerir si como padre/madre es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, sobresale cuando se trata de una hija ($RP=89$) frente al chico ($RP=86$). Por último, al contemplar si como padre/madre es mi responsabilidad participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo, resalta, de nuevo, al tratarse de una hija ($RP=94$) frente al chico ($RP=91$).

Estos datos confirman que en tres de las cuestiones planteadas se aprecia un mayor respaldo cuando se trata de una hija que de un hijo. Nos referimos a admitir que es su responsabilidad como madre/padre comprar a su hijo todo lo que le gusta, transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país y participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo. Finalmente, se constata una coincidencia entre hijo e hija al admitir que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a sus hijas/os buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...).

8.4.10.2. A modo de conclusión

En la Tabla 227 se presenta información de la variable denominada valoración del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias, en relación a las fortalezas, las debilidades y su significación estadística detectadas.

Tabla 227. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 14	Valorar del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias
Fortalezas	Ambos cónyuges respaldan que es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país (en esta afirmación coinciden con las madres), así como participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El grupo de las madres de hasta 30 años afirma que como padre/madre enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) (en esta afirmación coincide con el grupo entre 51 y 60 años) y responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. El grupo entre 31 y 40 años revela que como

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 14	Valorar del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias
	padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El grupo de edad de los padres de hasta 30 años demuestra una mayor responsabilidad a participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Este mismo grupo junto con el colectivo de edades comprendidas entre 31 y 40 años y con 61 años en adelante se significan al afirmar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...). Asimismo, el grupo de mayor edad, 61 años en adelante, otorga mayor peso a transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Los grupos de las madres sin estudios y con FP coinciden al destacar que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) y transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. El grupo con FP plantear que es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El colectivo de los padres con FP o sin estudios destacan en relación a enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), así como, participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El colectivo con Primaria mantiene que es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. El grupo de las madres inactivas afirma que es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El grupo de la clase subalterna de servicio considera que es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...). El grupo de los pequeños propietarios y autónomos predomina al admitir que es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. Los grupos de los padres identificados con la clase alta de servicio y trabajadores administrativos afirman que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) (este ítem también es compartido por el grupo de técnicos supervisores) y además, consideran que deben participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. El grupo de inactivos admite que debe contribuir a transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 14	Valorar del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias
	El colectivo musulmán plantea que como padre/madre es mi responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...) y transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país. El grupo de católicos valora que es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo. Cuando se trata de hijas admiten que es su responsabilidad transmitir a su hijo la cultura, la religión y la lengua de nuestro país y participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo. Además, existe coincidencia entre hijo e hija al admitir que como padre/madre es su responsabilidad enseñar a su hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...).
Debilidades	El tutor/a defiende que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El grupo de las madres de hasta 30 años afirma que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta El grupo de los padres entre 31 y 40 años sostiene que como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El grupo de las madres sin estudios considera que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El grupo de los padres sin estudios apoya que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El grupo de las madres inactivas afirma que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El grupo de los padres pertenecientes a los obreros sostiene que es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta. El colectivo musulmán plantea que como padre/madre es mi responsabilidad comprar a mi hijo todo lo que le gusta. Cuando se trata de hijas admiten que es su responsabilidad como madre/padre comprar a su hijo todo lo que le gusta.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 14	Valorar del grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias
Significación estadística	Como padre/madre es su responsabilidad comprar a su hijo todo lo que le gusta (edad de la madre, estudios de la madre, religión). Como padre/madre es su responsabilidad participar en la formación de su hijo tanto a nivel académico como afectivo (edad de la madre, estudios de la madre, religión).

8.4.11. Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os

Finalmente, se requiere a las familias su participación para obtener información acerca de la variable objeto de estudio.

8.4.11.1. Análisis del grado de tolerancia de las familias hacia el contacto intercultural de sus hijas/os

Esta variable obedece al deseo de conocer el grado de implicación de las familias ante el encuentro intercultural de sus hijos. Para abordar este objetivo se han planteado tres cuestiones que aportan la siguiente información. Al sugerir si le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, un 88.8% manifiesta su conformidad frente a un 11.2% que rechaza ($\bar{X}=3.17, \sigma=1.070, ME=4$). No obstante, se aprecia que cuando se matiza la preferencia, se advierte que un 32.2% acepta que le agrada que su hijo traiga amigos a su casa si son españoles, si bien, el 67.8% demuestra su disconformidad ($\bar{X}=1.57, \sigma=.953, ME=1$). Finalmente, el 29.3% admite que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, aunque el 70.7% rechaza este extremo ($\bar{X}=1.64, \sigma=1.101, ME=1$).

Hipótesis 1. Se constatan disimilitudes entre el parentesco de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre el parentesco y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, habida cuenta de los resultados que arroja la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que un análisis descriptivo estima que al plantear si no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, sobresalen ambos cónyuges ($RP=81$), seguido de padre ($RP=78$), madre ($RP=73$) y tutor/a ($RP=53$). Al admitir que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, predominan, de nuevo, ambos cónyuges ($RP=87$), seguido de padre ($RP=80$), madre ($RP=72$) y tutor/a ($RP=50$). Al sostener que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, resalta el tutor/a ($RP=116$), seguido de ambos cónyuges ($RP=108$), y padre y madre ($RP=96$, respectivamente).

El análisis certifica que ambos cónyuges se muestran más reticentes hacia el encuentro intercultural al defender que no les gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, y si sucede, prefieren que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. Mientras que se aprecia una mayor receptividad a las amistades interculturales de sus hijos, la figura del tutor/a.

Hipótesis 2. Se reconocen desemejanzas entre la edad de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

La prueba de Kruskal-Wallis diagnostica que las disimilitudes entre la edad de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos no se acoge a significación estadística alguna. Circunstancia que nos obliga a efectuar un análisis descriptivo de los datos obtenidos. Por lo que, al sugerir si no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, predomina el grupo de mayor edad, entre 51 y 60 años ($RP=67$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=44$), mientras que adquieren valores intermedios los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=61$ y $RP=60$, respectivamente). Al formular si le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, sobresale el grupo entre 31 y 40 años ($RP=63$) frente hasta 30 años ($RP=42$), quedando en situación intermedia los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=60$ y $RP=55$, respectivamente). Al valorar si le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, predomina el grupo entre 31 y 40 años ($RP=82$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=63$), posicionándose en cifras intermedias los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=80$, en ambos casos).

El análisis confirma que el grupo más solícito a permitir la entrada de amigos de sus hijos de diversa procedencia se corresponde con el grupo de edad entre 31 y 40 años, si bien estos datos hay que matizarlos, puesto que este mismo grupo también admite que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. Finalmente, el grupo de mayor edad representado, entre 51 y 60 años se caracteriza por mostrar mayor reticencia a llevar sus hijos amigos a casa.

Hipótesis 3. Se registran desigualdades entre la edad del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

Las diferencias ente la edad del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, entraña significación estadística en uno de los ítems referidos en esta variable, tras efectuar la prueba de Kruskal-Wallis. Se trata de la cuestión que plantea si le gusta que su hijo traiga amigos a su casa sean de donde sean ($Chi\ cuadrado=11,809$, $gl=4$, $p<.019$) donde sobresale el grupo de hasta 30 años ($RP=79$) frente al grupo de 61 años en adelante ($RP=41$), quedando en posiciones intermedias los grupos entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años ($RP=73$ y $RP=70$, respectivamente) y entre 41 y 50 años ($RP=51$).

Los otros tres ítems que integran esta variable no poseen significación alguna sus diferencias por lo que se procede a un análisis descriptivo. De modo que al formular si no le gusta que a su hijo traiga a sus amigos a su casa, destaca el grupo de 61 años en adelante ($RP=51$) frente al grupo de hasta 30 años ($RP=30$), alcanzando valores medios los grupos entre 51 y 60 años y entre 41 y 50 años ($RP=47$ y $RP=43$, respectivamente) y entre 31 y 40 años ($RP=33$). Al referir si le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son

españoles, predomina el grupo de 61 años en adelante ($RP=47$) frente hasta 30 años ($RP=29$), obteniendo valores medios los grupos entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años ($RP=45$, en ambos casos) y entre 31 y 40 años ($RP=32$).

Estos datos confirman que el grupo con mayor receptividad a valorar la diversidad cultural es el de menor edad representado, hasta 30 años, mientras que el grupo de mayor edad, de 61 años en adelante, se caracteriza por ser más crítico, puesto que destaca al señalar que no le gusta que a su hijo traiga a sus amigos a su casa, y en todo caso, de admitir prefiere que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles.

Hipótesis 4. Existen contrastes entre el nivel de estudios de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis. De modo que con una orientación descriptiva encontramos que al sugerir si no le gusta que su hijo traiga amigos a su casa, destaca el grupo con estudios de Primaria ($RP=64$) frente al sin estudios ($RP=37$), quedando en cifras intermedias los grupos con Bachillerato y con ESO/EGB ($RP=55$ y $RP=52$, respectivamente) y con FP ($RP=50$). Al admitir que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, predomina el grupo con Primaria ($RP=61$) frente a los grupos sin estudios y con FP ($RP=37$, respectivamente), situándose los restantes grupos en valores intermedios, con Bachillerato y con ESO/EGB ($RP=54$ y $RP=52$, respectivamente). Al sugerir que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, destaca el grupo sin estudios ($RP=101$) frente al grupo con Primaria ($RP=64$), alcanzando valores intermedios los grupos con Bachillerato y con FP ($RP=83$ y $RP=77$, respectivamente) y con ESO/EGB ($RP=65$).

Estos datos advierten que el grupo con titulación en Primaria muestra una actitud más reticente hacia la diversidad cultural en el entorno familiar puesto que admiten que no le gusta que sus hijos lleven a sus amigos a casa, y si lo hacen, prefieren porque estos sean españoles. En el caso opuesto, encontramos al colectivo sin estudios que defiende que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean.

Hipótesis 5. Se experimentan diferencias entre el nivel de estudios del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

La prueba de Kruskal-Wallis certifica que se producen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos. En concreto, en dos de las cuestiones planteadas, identificadas con la propuesta de no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa ($Chi\ cuadrado=10,749$, $gl=4$, $p<.030$) destacando el grupo sin estudios ($RP=78$) frente al grupo con FP ($RP=34$), mientras que el resto de grupos representados alcanzan valores intermedios, con Primaria ($RP=55$) y con ESO/EGB y con Bachillerato ($RP=43$ y $RP=41$, respectivamente). Igualmente, la cuestión que considera si le gusta que su hijo traiga amigos a su casa si son españoles, posee significación estadística ($Chi\ cuadrado=12,750$, $gl=4$, $p<0.13$) donde predomina el colectivo sin estudios ($RP=80$) frente al grupo con ESO/EGB ($RP=40$), obteniendo

valores intermedios los grupos con Primaria ($RP=57$) y con Bachillerato y con FP ($RP=51$ y $RP=50$). Al establecer que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, se distingue el grupo con Bachillerato ($RP=70$) frente al grupo sin estudios ($RP=51$), alcanzando valores intermedios los grupos con ESO/EGB y con Primaria ($RP=56$ y $RP=55$, respectivamente) y con FP ($RP=53$).

El análisis describe que el colectivo sin estudios evidencia mayores obstáculos hacia el encuentro intercultural de sus hijos, puesto que defiende que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, pero en caso de hacerlo, opta por preferir que sean españoles. En el caso contrario, se observa el grupo con titulación en Bachillerato que admite que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean.

Hipótesis 6. Se evidencian disparidades entre la ocupación laboral de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

Las disimilitudes entre la ocupación laboral de la madre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, no supone significación estadística alguna, una vez realizada la prueba de Kruskal-Wallis. Hecho que enfoca el análisis desde una óptica descriptiva. Consecuentemente, al afirmar que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, destacan los pequeños propietarios y autónomos ($RP=84$) frente a los obreros cualificados ($RP=57$), alcanzando valores intermedios el grupo de inactivos ($RP=70$), trabajadores administrativos ($RP=65$) y clase subalterna de servicio y obreros ($RP=63$, respectivamente). Al considerar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, predominan los obreros cualificados e inactivos ($RP=75$, en ambos casos) frente a los trabajadores administrativos ($RP=57$), situándose en cifras intermedias, la clase subalterna de servicio ($RP=71$) y pequeños propietarios y autónomos y obreros ($RP=62$ y $RP=61$, respectivamente). Al afirmar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, sobresalen los trabajadores administrativos ($RP=96$) frente a los pequeños propietarios y autónomos ($RP=69$), quedando en valores intermedios la clase subalterna de servicio y obreros ($RP=88$ y $RP=85$, respectivamente) e inactivos y obreros cualificados ($RP=77$ y $RP=73$, respectivamente).

Estos datos confirman que el grupo de trabajadores administrativos mantiene una posición más proclive a la diversidad cultural en el entorno familiar, puesto que defiende que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean. Mientras que el colectivo de pequeños propietarios y autónomos defiende todo lo contrario, es decir, afirma que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa. Y el grupo de inactivos y obreros cualificados también muestra sus reticencias hacia las amistades interculturales de sus hijos, al respaldar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles.

Hipótesis 7. Se observan disimilitudes entre la ocupación laboral del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

Se aprecian desemejanzas estadísticamente significativas entre la ocupación laboral del padre y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, como certifica la prueba de Kruskal-Wallis. Nos referimos a uno de las cuestiones planteadas en esta variable, identificada con la afirmación de que le gusta que

su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles ($\chi^2=14,455$, $gl=7$, $p<.044$), predominando la clase subalterna de servicio ($RP=78$) frente a la clase alta de servicio ($RP=39$), alcanzando valores intermedios, los inactivos ($RP=76$), obreros cualificados y pequeños propietarios y autónomos ($RP=62$ y $RP=61$, respectivamente), obreros ($RP=52$) y trabajadores administrativos y técnicos supervisores ($RP=46$, en ambos casos).

Las restantes cuestiones se analizan de forma descriptiva. De modo que, al sostener que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, predominan los inactivos ($RP=78$) frente a la clase alta de servicio ($RP=42$), quedando en puntuaciones intermedias los pequeños propietarios y autónomos ($RP=61$), obreros cualificados y trabajadores administrativos ($RP=60$ y $RP=59$, respectivamente), obreros y clase subalterna de servicio ($RP=56$ y $RP=55$, respectivamente) y técnicos supervisores ($RP=52$). Al referir que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, sobresale la clase alta de servicio ($RP=115$) frente a los obreros cualificados ($RP=70$), alcanzando valoraciones intermedias, los técnicos supervisores ($RP=96$), obreros y clase subalterna de servicio ($RP=90$ y $RP=87$, respectivamente), los pequeños propietarios y autónomos ($RP=83$) e inactivos y trabajadores administrativos ($RP=75$ y $RP=71$, respectivamente).

Este análisis atestigua que la clase alta de servicio se significa por facilitar abiertamente el encuentro intercultural en sus hijos, dado que afirma con rotundidad que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean. En el caso opuesto, se refleja el grupo perteneciente a la clase subalterna de servicio al afirmar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. Mientras que el colectivo de inactivos, directamente opta por no desear que sus hijos lleven a sus amigos a su casa.

Hipótesis 8. Se reflejan desemejanzas entre la religión de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

Las diferencias entre la religión y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos, no reviste significación estadística, tal y como certifica la prueba de U Mann-Whitney. Es por lo que, en base a un análisis descriptivo de los datos aportados, se evidencia que al sugerir si no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, destaca el grupo musulmán ($RP=42$) frente al católico ($RP=39$). Al referir que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, sobresale el grupo musulmán ($RP=40$) frente al católico ($RP=39$). Por último, al considerar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, predomina, de nuevo, el grupo musulmán ($RP=54$) frente al católico ($RP=52$).

Los datos revelan contradicciones importantes dado que el mismo grupo, el colectivo musulmán, se significa por afirmar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, y al tiempo, opina lo contrario, que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, o que prefiere que sus hijos lleven a casa a amigos si son españoles. Consecuentemente, no son datos concluyentes y por tanto para tener en cuenta.

Hipótesis 9. Se plasman diferencias entre el sexo del hijo/a de los participantes y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos.

Tras efectuar la prueba de U Mann-Whitney, se certifica que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del hijo/a y la estimación en el grado de tolerancia hacia el encuentro intercultural de sus hijos. Por lo que el análisis queda enfocado de forma descriptiva. A saber, al sugerir que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, destaca cuando se trata de una chica ($RP=75$) frente al chico ($RP=72$). Al formular que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles, predomina cuando se trata de una chica ($RP=74$) frente al chico ($RP=73$). Por último, al considerar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean, sobresale al tratarse, nuevamente, de una chica ($RP=100$) frente al chico ($RP=93$).

Este análisis muestra que los datos obtenidos no son concluyentes ya que encierran contradicciones, puesto que el mismo grupo, el colectivo de las hijas, refiere al mismo tiempo la aceptación por que su hijo lleve a casa a sus amigos sean de donde sean, y al mismo tiempo, destaca al afirmar que no le gusta que su hijo lleve amigos a su casa y en todo caso, que éstos sean españoles.

8.4.11.2. A modo de conclusión

En la Tabla 228 que se presenta a continuación, se ofrece información acerca de la variable denominada estimación del grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijos, referida a las fortalezas, las debilidades y su significación estadística detectadas.

Tabla 228. *Fortalezas, debilidades y significación estadística de la variable Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto de sus hijas/os, integrada en la dimensión Implicación ante el encuentro intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 15	Estimar del grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os
Fortalezas	El tutor/a aprecia que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean. El grupo de las madres que aplaude la entrada de amigos de sus hijos de diversa procedencia se corresponde entre 31 y 40 años. El grupo de los padres de hasta 30 años se caracteriza por una mayor receptividad a la diversidad cultural. El colectivo de las madres sin estudios defiende que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean. El grupo de los padres con Bachillerato admite que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean. El grupo de las madres pertenecientes a los trabajadores administrativos defiende que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean de donde sean.

Dimensión IV	Implicación ante el encuentro intercultural
Variable 15	Estimar del grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os
	El grupo de los padres identificado con la clase alta de servicio afirma que ,le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa sean.
Debilidades	Ambos cónyuges advierten que no les gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, y si sucede, prefieren que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. El grupo de las madres entre 31 y 40 años admite que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. El grupo de mayor edad representado, entre 51 y 60 años, se caracteriza por mostrar mayor reticencia a llevar sus hijos amigos a casa. El grupo de los padres, de mayor edad, de 61 años en adelante, se caracteriza por ser más crítico, puesto que señala que no le gusta que a su hijo traiga a sus amigos a su casa, y en todo caso, de admitir prefiere que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. El grupo de las madres con Primaria muestra una actitud más reticente hacia la diversidad cultural en el entorno familiar puesto que admiten que no le gusta que sus hijos lleven a sus amigos a casa, y si lo hacen, prefieren porque estos sean españoles. El colectivo de los padres sin estudios defiende que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa, pero en caso de hacerlo, opta por preferir que sean españoles. El colectivo de las madres pertenecientes a los pequeños propietarios y autónomos advierte que no le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa. Y el grupo de inactivos y obreros cualificados también muestra sus reticencias hacia las amistades interculturales de sus hijos, al respaldar que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. El grupo de los padres pertenecientes a la clase subalterna de servicio afirma que le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles. Mientras que el colectivo de inactivos, directamente opta por no desear que sus hijos lleven a sus amigos a su casa. No existen datos concluyentes en relación al análisis de la religión y la consideración de si son hijos o hijas, puesto que se incurren en contradicciones.
Significación estadística	Le gusta que su hijo traiga amigos a su casa sean de donde sean (edad del padre). Le gusta que su hijo traiga a sus amigos a su casa si son españoles (ocupación laboral del padre).

8.4.12. A modo de discusión

Ha sido fundamental para la presente investigación pulsar la sensibilidad ante el encuentro intercultural que registra el alumnado y sus familias. Recordemos que los datos confirman que, por lo general, ambos grupos son receptivos a la interacción intercultural tanto en el plano académico como personal, cuestión que favorece las consignas interculturales. De modo que aprecian la contribución y enriquecimiento que entraña vivir interculturalmente y que manifiestan, poseer actitudes y habilidades interculturales.

Otras investigaciones corroboran esta situación, entre las cuales destacamos la llevada a cabo por Buendía *et al.* (2004) al valorar que un grupo significativo de alumnado y de familias opta por garantizar la interacción entre personas de distintas culturas.

Aunque también se verifica que cierto alumnado participante y sus familias se muestran menos favorables a las relaciones y habilidades interculturales, y consecuentemente, son más críticos con los presupuestos de la educación intercultural. Estos datos ratifican las investigaciones de Soriano y González (2010) y Leiva y Escarbajal (2011) que suscriben que uno de los obstáculos hacia el contacto intercultural tiene su origen en la actitud negativa de las familias autóctonas al anular cualquier convivencia fuera del centro escolar con alumnado culturalmente minoritario por lo que se aprecia una desconexión entre la cultura mayoritaria y la minoritaria. Al tiempo, que transmiten al alumnado autóctono conductas prejuiciosas y estereotipadas hacia la diversidad cultural. Resulta obvio, que estas actitudes se alejan de las claves de la educación intercultural donde la diversidad cultural es un factor esencial para la promoción de una convivencia respetuosa, solidaria y comprometida con la diferencia cultural.

Como estiman Leiva y Escarbajal (2011, p. 397) los centros educativos “*deben capacitar tanto a los profesores como a las familias y los propios alumnos en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de códigos culturales, en el saber comunicarse en un contexto pluricultural, tomar conciencia y repensar la propia identidad cultural, romper con el etnocentrismo, combatir los prejuicios y los estereotipos, y abrirse al encuentro con los otros en todas las facetas de la vida*”.

En relación con la identidad cultural declarativa y procedimental que experimenta el alumnado de origen inmigrante, nos encamina a detectar el grado de asimilación a la cultura del país de acogida respecto al país de origen. Pues bien, nuestra investigación confirma que este alumnado da signos de un mayor nivel de asimilación a la cultura exógena respecto a la endógena cuando las circunstancias migratorias se produjeron a edades más tempranas. En cualquier caso, se evidencia una situación dual donde conviven múltiples acciones que favorecen tanto la conservación de sus referentes culturales originarios con otras actitudes proclives a la defensa de los trazos culturales del país de acogida. Estas conclusiones quedan a grandes rasgos reflejadas en la investigación efectuada por Buendía *et al.* (2004) en centros de Primaria y Secundaria de la provincia de Granada.

Por otra parte, la responsabilidad educativa intercultural que poseen las familias en aras de la promoción de una educación conforme a los valores universales se hace patente en nuestra investigación. No obstante, también se evidencia por parte de determinadas familias la importancia que se concede a la adquisición de bienes materiales en perjuicio de dichos valores presentes en una apuesta intercultural. En este sentido, Echeita, y otros (2004); De Haro (2009); García y Sola (2010); González y De Castro (2010); Leiva y Escarbajal (2011); Santos, Lorenzo y Priegue (2011) valoran el importante papel que desempeña la familia en la construcción de una educación intercultural e inclusiva que promueve un aprendizaje integral y social para todo el alumnado. Ahora bien, para su consecución se insiste en la necesidad de una formación intercultural de las familias (Morillas y Mirete, 2010). Al respecto, Olmo y Rodríguez (2010) nos descubren una propuesta de intervención con familias marroquíes en centros escolares altamente satisfactoria para la convivencia intercultural.

8.5. Análisis e interpretación del objetivo específico 1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural

Además, de realizar un análisis de diagnóstico a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista, se ha querido obtener información acerca de la educación intercultural a partir de la organización de un grupo de discusión. Su implementación contó con la presencia cinco docentes en activo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria, la investigadora en calidad de moderadora y, finalmente, con un observador externo que si bien no participó activamente validó y garantizó el rigor de la implementación de este instrumento de recogida de información.

En la elección de los participantes para esta investigación se ha tenido en cuenta que garantizaran su afinidad con el objetivo propuesto. Además, se ha pretendido que estos informantes posibilitaran unos ricos y variados discursos, para contrastar las diferentes percepciones y experiencias profesionales en relación a la educación intercultural en el contexto del aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Con estas finalidades, se ha tenido en cuenta los siguientes criterios de selección:

- En primer lugar, la intención primordial ha sido centrarse en docentes en activo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que desarrollasen su labor educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- En segundo lugar, se ha tenido en cuenta el género, la edad, los años de experiencia docente, la formación académica, los cargos en su puesto de trabajo, así como la participación en proyectos educativos, profesores/tutores del Máster de Secundaria y publicaciones en ámbito educativo.
- En tercer lugar, se ha intentado que la muestra se conformara con profesorado que realizara distintas funciones docentes y ocuparan puestos o responsabilidades educativas.
- Por último, que los docentes mostraran una predisposición receptiva para participar en el grupo de discusión, es decir, que se mostraran abiertos para indagar y reflexionar en las respuestas aportadas.

8.5.1. Presentación de los resultados

Se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, correspondiente al objetivo específico **1.5. Identificar la teoría y la praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural**. Con la intención de lograr una mejor comprensión nos ayudamos de la Tabla 43, mostrada ya en el capítulo sexto, que aporta información sobre el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, y finalmente, los criterios de evaluación establecidos con sus correspondientes indicadores.

Tabla 43. *Relación entre el objetivo específico 1.5: Identificar la teoría y la praxis del profesorado de CCSS, G^a e H^a en la promoción de la educación intercultural con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1.5. IDENTIFICAR LA TEORÍA Y LA PRAXIS DEL PROFESORADO DE CCSS, G^a E H^a EN LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
Ámbito evaluado	Valoración de la educación intercultural y las prácticas profesionales interculturales del profesorado de CCSS, G ^a e H ^a
Momento	Evaluación de diagnóstico o del contexto
Recogida de información	Grupo de discusión
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Valorar la función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la competencia intercultural	1. La función social del área de CCSS, G ^a y H ^a en el desarrollo de la competencia intercultural
2. Identificar si el currículo de CCSS, G ^a e H ^a favorece la EI	2. La EI desde el currículo de CCSS, G ^a e H ^a
3. Determinar las estrategias profesionales interculturales	3. Las estrategias profesionales interculturales
4. Conocer los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a	4. Los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de CCSS, G ^a e H ^a
5. Descubrir la formación de los docentes en EI, valorando su necesidad y los tipos de formación	5. La formación en EI y los tipos: su necesidad
6. Descubrir el nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os	6. El compromiso de las familias de origen inmigrante el proceso de aprendizaje de sus hijas/os

Por otra parte, las cuestiones planteadas responden a la necesidad de recabar información directa acerca de diferentes aspectos que quedan estructurados en torno a dos grandes categorías, que detallamos a continuación. A su vez cada una de estas categorías engloba una serie de cuestiones, que suman un total de 22. Con su planteamiento se ha pretendido que el profesorado reflexione acerca de las características del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia como potencial para el desarrollo de la educación intercultural. Para seguidamente aproximarnos a la realidad de su práctica docente para verificar su predisposición a acercar la interculturalidad a su aula. En la Tabla 229 se muestra el conjunto de preguntas organizadas atendiendo a las dos grandes categorías asociadas.

Tabla 229. *Relación entre las categorías y las preguntas asociadas del grupo de discusión.*

Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Pregunta
I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural	1. ¿Los estereotipos sociales que posee el alumnado actúan como filtros/sesgos y como obstáculos para comprender la realidad social?
	2. ¿Qué concepto de ciudadanía se desea para nuestro alumnado?
	3. ¿Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte del contexto social, económico y cultural del centro?
	4. ¿Cree que el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia aborda suficientemente la educación intercultural o se sigue primando una visión etnocéntrica?
	5. ¿Qué problemas se puede encontrar el profesorado para desarrollar un currículo intercultural?
	6. ¿Existe alguna reparación hacia el alumnado culturalmente minoritario ante prácticas etnocéntricas?
II. Las prácticas profesionales interculturales	7. ¿La presencia de alumnado culturalmente minoritario ha influido/condicionado su trabajo? Especificar
	8. ¿Se utilizan ejemplos e informaciones procedentes de diversas culturas, otros referentes cronológicos o espaciales además de los occidentales, cuando se trabajan conceptos básicos de CCSS?
	9. ¿Qué tipo de metodología se desarrolla para favorecer las relaciones interculturales?
	10. ¿Prefiere realizar grupos homogéneos o heterogéneos en función del rendimiento académico y ritmo de aprendizaje?

Categoría	Pregunta
	11. ¿La presencia de alumnado de origen inmigrante potencia el trabajo en equipo del profesorado?
	12. Al evaluar ¿se tiene en cuenta la diversidad cultural del aula? ¿Cómo?
	13. Al evaluar ¿se valora más los contenidos procedimentales y actitudinales que los contenidos conceptuales? ¿Se evalúa en función de su nivel y no en curso en el que están?
	14. Al evaluar ¿se valoran las posibilidades laborales y académicas posteriores y la situación particular del alumnado?
	15. ¿Solicita ayuda este alumnado? ¿Reconoce sus carencias? ¿Evita realizar actividades distintas?
	16. ¿Existencia o no de aulas de acogida?
	17. ¿Hay diferencias en el ritmo de aprendizaje según la nacionalidad y el conocimiento del idioma?
	18. Por lo general ¿cuál es el grado de integración del alumnado culturalmente minoritario? ¿Existen diferencias por género entre las minorías étnicas?
	19. ¿Participa el alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares programadas por el departamento de Geografía e Historia?
	20. ¿Todo el profesorado debería formarse en interculturalidad con independencia de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario?
	21. ¿Se posee alguna formación de este tipo? ¿A través del CPR, seminarios,...?
	22. ¿Cuál es el grado de comunicación con estas familias? Tipos de contacto ¿Qué grado de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje?

Seguidamente, presentamos los resultados del análisis realizado con las aportaciones de los docentes a las diferentes cuestiones planteadas. Para facilitar su comprensión, en primer lugar, nos ayudamos de unas matrices que concretan la pregunta efectuada con su categoría asociada, así como los ejes temáticos extraídos del discurso de los participantes. A continuación, se procede a su verificación a partir de la exposición de las opiniones vertidas por los implicados.

I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural

La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia prepara al alumnado para pensar socialmente la realidad, pero somos conscientes que se trata de un conocimiento complejo que debería incluir contenidos sobre el cómo, el qué y el para qué de la enseñanza de cualquier hecho o problema social. Sin embargo, nos interesa conocer si los estereotipos sociales que posee el alumnado actúan como filtros/sesgos y como obstáculos para comprender la realidad social.

Esta intención queda concretada en la siguiente pregunta **1. ¿Los estereotipos sociales que posee el alumnado actúan como filtros/sesgos y como obstáculos para comprender la realidad social?**

Tabla 230. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n.º 1.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	1. ¿Los estereotipos sociales que posee el alumnado actúan como filtros/sesgos y como obstáculos para comprender la realidad social?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	Existencia de estereotipos sociales en el alumnado
	Incremento de los estereotipos sociales en el alumnado
	Dificultades para minimizar los estereotipos sociales del alumnado
	El origen de los estereotipos sociales en el alumnado
	La permanencia en el tiempo de los estereotipos sociales del alumnado
	La problemática en la integración del alumnado culturalmente minoritario
	La concepción de raza
	Los estereotipos hacia el alumnado autóctono
	Verificación de integración efectiva
	La contribución de las jornadas interculturales
	La aportación de los equipos directivos a la educación intercultural
	Los estereotipos del profesorado
	La diversidad cultural como enriquecimiento
	Contribución del área de CCSS, G ^a e H ^a a la integración cultural
	El espejismo de la integración
	Relación entre integración y nivel de estudios del alumnado
	Relación entre integración y conocimiento del castellano por las familias
	La problemática del uso del pañuelo en las chicas musulmanas
	La contribución de las familias en la integración cultural
	El potencial de las escuelas de padres

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Las respuestas, como bien se ha constatado en la Tabla 230, esta pregunta origina una variedad de respuestas que atienden a los ejes temáticos anteriormente señalados. La verificación de estas redes semánticas se muestra a continuación.

Por una parte, queda constancia en los participantes de *la existencia de estereotipos sociales en el alumnado*, así como, *el origen* de los mismos. Para mostrar la preocupación, se plantean dos cuestiones, por un lado, *el incremento de estos sesgos* y por otro, *las dificultades* con las que se encuentra el docente para minimizar sus efectos negativos.

Sí. Desde siempre y desde que yo tengo memoria en esto de la enseñanza, pasa el tiempo y crees que eso se va a diluir, pero curiosamente yo veo cómo van rebrotando historias que parecía que ya estaban superadas y, entonces, a mí me parece que el factor dónde un alumno ha crecido, lo que ha oído, lo que oye todos los días en su casa o en su barrio, tiene mucha más fuerza que lo que nosotros podamos luego desmontar ahí. Nosotros tenemos muy poquita fuerza para romper determinadas ideas que tienen ellos casi de serie, ahí muy arraigadas. Así lo percibo (P.2).

Además, uno de los participantes ahonda en los prejuicios y estereotipos sociales, indicando su *permanencia en el tiempo*, en el pasado y en la actualidad. Y muestra igualmente, su preocupación por *la problemática* que encuentran los docentes en favorecer la integración de cierto alumnado culturalmente minoritario, fundamentalmente, identificados con la cultura árabe:

Abundando en lo que ha dicho P2. Cuando yo empecé a trabajar, hace casi 20 años en pueblos de Andalucía, recuerdo que había un poco de inmigración, sobre todo inmigración magrebí para la recogida de aceituna y cosas de estas, y bueno, era clarísima la diferencia entre unos y otros; es decir, integración cero, pero recíprocamente, o sea, no solamente eran los nenes de allí los que rechazaban y demás, sino que también las familias que iban y que solían ser temporeros para trabajar constituían también como una especie de cuestión aparte. De eso hace mucho tiempo, pasa el tiempo, que es lo que más llama la atención quizás, pasan los años, otras circunstancias, otros lugares diferentes y, por ejemplo, aquí en Murcia percibes que sucede tres cuartos de lo mismo, con niños que son de otras culturas y no ha transcurrido el tiempo y hay muy poco calado. Por ejemplo, en relación con las ciencias sociales, llevamos años y años dando lo mismo, abordando lo mismo desde primero de la ESO hasta segundo de Bachillerato y yo no veo claramente un cambio fácil. En algún caso, pero suelen ser excepciones desde mi punto de vista. Más bien excepcional, que no la norma (P.3).

En esta misma línea, otro de los participantes, reflexiona acerca de la concepción estereotipada del mundo musulmán en nuestra sociedad, así como en sentido inverso, es decir, de la cultura árabe hacia el mundo occidental. Y lo atribuye al *concepto de raza*:

Estoy completamente de acuerdo con P2 en que vienen de serie; los estereotipos los llevamos también anclados, quizás casi en nuestro ADN, durante generaciones y generaciones se van pasando los mismos estereotipos. Es cierto que hay algunos que están mucho más acentuados hacia algunas de esas culturas y ese origen del estereotipo es la raza, donde deberíamos indagar. Muchas veces, en el origen, podríamos retrotraernos, como poco, al franquismo, por ejemplo, respecto a nuestro estereotipo sobre el mundo musulmán o, incluso, si retrocediéramos más, casi hasta la Edad Media;

es de lo más interesante. Y al revés también; el estereotipo que el mundo musulmán tiene, en este caso, sobre el mundo occidental. Eso está ahí, muchas veces, metido directamente en el ADN de nuestros alumnos, que lo tienen sus padres porque se lo han transmitido sus abuelos, sus bisabuelos, sus tatarabuelos. Es muy difícil romper ese estereotipo (P.1).

Asimismo, otro de los participantes observa la problemática anteriormente expuesta por los otros participantes, sin embargo, deja constancia de su experiencia en un centro educativo donde *la integración* entre el alumnado culturalmente minoritario con el alumnado autóctono ha sido más efectiva:

Yo estoy de acuerdo con eso que habéis comentado. Que todavía siguen existiendo muchos estereotipos. Sin embargo, sí que hay centros en los que yo he estado donde sí que se ha producido una mayor integración. Por ejemplo, el caso de Mazarrón, donde hay una importante comunidad, ya sea de alumnado de origen sudamericano o también de África, Marruecos. Allí sí que he visto que había una gran integración y que los alumnos se iban despojando de esos prejuicios (P.4).

No obstante, reconoce que otra experiencia docente le permite afirmar que la presencia de estereotipos era palpable, pero en este caso de cierto alumnado de *nacionalidades europeas* hacia el alumnado de origen español:

Sin embargo, en otros centros no era así. Incluso, en otro centro de Mazarrón en el que estuve, teníamos un elevado número de alumnos de origen europeo (ingleses, holandeses) y ahí sí que estaban los estereotipos; mucho más de ellos hacia los alumnos españoles.

El mismo participante, a pesar de ser consciente de esta situación, quiere dejar constancia de que en muchos centros educativos la multiculturalidad va dando paso a la *interculturalidad* puesto que se van eliminando las actitudes prejuiciosas hacia el alumnado culturalmente minoritario:

Quiero decir que sigue existiendo ese problema dentro de las aulas, pero también habría que estudiar en qué centros se ha producido la integración o van desapareciendo esas barreras. Porque estamos hablando a nivel genérico, pero es verdad que, según distintas localidades, distintas situaciones o las familias, a lo mejor esas barreras se van rompiendo. Entonces hablamos de forma muy general, pero en ciertos casos pienso que esas barreras van desapareciendo de forma muy gradual, poco a poco, pero sí que se empieza a ver ya que la inmigración o personas de otras culturas y familias, ya no son algo anormal, ya no son una anécdota, sino que se ha convertido en algo que forma parte de la cultura, de nuestra sociedad y también de los centros. Hace 15 años era una cosa anecdótica, ahora ya es muy normal que tengamos aulas con un elevado número de alumnos procedentes de otras culturas (P4).

Y, además, este mismo participante apuesta por el potencial que poseen las actividades interculturales en los centros, para favorecer la integración entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante, y lo ejemplifica en la organización de *jornadas interculturales*:

En el centro de Mazarrón se hacían las jornadas interculturales y los distintos alumnos con sus familias traían cosas de sus países. Entonces eran unas jornadas fantásticas, se producía la integración y estaban funcionando muy bien (P.4).

Otro participante añade la importancia que posee el *equipo directivo* para orientar en su línea pedagógica una apuesta por la educación intercultural y además, observa de la toma de conciencia de *los docentes de sus posibles estereotipos* hacia ciertas realidades culturales en sus aulas:

Es necesario estudiar aquellos casos donde sí se está rompiendo poco a poco y cómo están funcionando los centros, la manera de actuar del equipo directivo respecto a sus profesores, que también tienen sus propios estereotipos, es muy importante (P.1).

Uno de los participantes encuentra como solución para mitigar los estereotipos sociales y culturales de nuestro alumnado, acercarse a través del *conocimiento de su cultura* dejando constancia que ese conocimiento puede derivar en el *reconocimiento*:

Hay que empezar a conocer la cultura del otro para quererla un poco, para valorarla, para apreciarla. Yo creo que sí se avanza, aunque sea poquito; yo sí noto ciertas mejoras, en algunos sitios más que en otros evidentemente, pero pienso que los alumnos están más familiarizados con el extranjero, que el extranjero no es un niño con dificultades intelectuales, el extranjero es una persona que tiene mucho que aportar, es muy valiosa su riqueza [y, yo creo que cada vez... creo... quizás soy un poco optimista]; trato de verlo así y también transmitírselo así, la diversidad es siempre una riqueza, nos enriquece a todos (P.5).

Ese mismo participante, expresa la *contribución del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* para avanzar hacia la integración cultural:

Y luego, es verdad que hay estereotipos, cuando hay alguna violencia, estalla algún conflicto, sobre todo en el mundo musulmán, o los conflictos que hay sin resolver, siempre se atribuyen a causas religiosas o culturales; entonces ahí hay que trabajar mucho y nuestra materia la verdad es que yo creo que nos da muchas posibilidades. Creo que es un trabajo muy interesante, porque hay mucho por hacer, pero los pequeños logros a mí por lo menos me dan fuerza para continuar y creo que poco a poco hay más integración y es más normal tener las alumnas árabes con el velo y todo el mundo lo acepta, por ejemplo (P.5).

Por otra parte, uno de los participantes reflexiona e identifica la integración cultural con un *espejismo* y seguidamente, nos hace partícipes de su preocupación por no ofrecer una respuesta adecuada a la interculturalidad desde las aulas:

Me gustaría aportar una discrepancia. Hay un espejismo de normalización, pero creo que no se está normalizando. Si comparo la situación actual con la de hace 25 años, por ejemplo, cuando llegaron a El Bohío los primeros chicos y chicas marroquíes, entonces había un reto muy importante: era gente recién llegada sin dominio del español y teníamos una tarea muy concreta que abordar, que era enseñar a estos chicos, por lo menos, a manejarse con el idioma mínimamente. Esto nos dio la sensación de que se estaba produciendo una integración porque se avanzó mucho en muy poco tiempo, y entonces la percepción era buena, porque se estaba avanzando en la buena dirección y estos chicos, además, tienen una capacidad enorme; no sé si es un tópico, pero aprenden el idioma con muchísima facilidad. Entonces te da la sensación de que se está produciendo la integración, pero ¿qué ha pasado con el tiempo?; ahora tenemos alumnos que han hecho aquí la Primaria e, incluso, que han nacido aquí, pero la sensación de frustración es muy grande cuando vienen juntos del colegio, desde preescolar, han

jugado juntos en el patio y llegan al instituto juntos. De pronto, vas notando cómo se va produciendo la separación y yo me pregunto ¿en qué momento se produce esa separación? No sé si es un disparate lo que voy a decir, pero yo tengo la percepción de que en el caso de las niñas es clarísimo que se produce con la menstruación, o sea, es un momento en el que en estas niñas y en sus familias se produce algo que no estaba previsto; así, esta gente que venía de jugar juntos en el colegio, de pronto, ya se separan. Además, se van reproduciendo esquemas dentro de los centros que creíamos superados hace 20 años; por ejemplo, que los niños controlen dónde se ponen las niñas durante el recreo; todo esto sería interesante observarlo, ver que las niñas ocupan siempre el mismo lugar y que hay un grupo de niños que aparentemente no, pero están controlando cosas. En definitiva, que empiezan a reproducirse esquemas ahí que sería muy interesante indagar en ellos, pero no tenemos herramientas.

Bueno, no sé si es abrir un melón que no... [se le anima a continuar] Nosotros hemos tenido casos de abandono escolar que no nos esperábamos, gente que va muy bien y, de pronto, se cierra (me estoy ciñendo mucho a alumnos fundamentalmente de origen marroquí, que son los que yo más he tratado; no estoy diciendo que ocurra en todos los casos, pero es lo que yo quizá conozco mejor). De pronto, dices “los he perdido, ¿qué ha pasado aquí que no puedo hablar con ellos”; hasta ese momento tú te has comunicado bien con ellos y, de pronto, notas que ha ocurrido algo que ha producido un bloqueo. Esta situación, aunque sucede a alumnos y alumnas, creo que lo que pasa es que en el caso de las niñas sí que se hace mucho más evidente y, luego, la polémica del pañuelo genera dinámicas. Yo soy contraria... Me entristece ver llegar a la niña el día del pañuelo; yo soy respetuosa con todos, pero... Si fuera solo lo del pañuelo, pero a veces es como un muro (P.2).

En esta línea, un participante argumenta su sensación de cambio desde las aulas atribuyendo como un logro importante que alumnado de origen inmigrante posea estudios superiores o el rechazo de las chicas musulmanas a llevar el pañuelo en la cabeza, si bien son conscientes de que estas situaciones aún son excepcionales:

Pero sí que es cierto que, aunque sean pequeñas gotas, cada año se ve alguna niña más sin pañuelo, cada año hay algún niño de otra cultura que llega a Bachillerato, ya estamos viendo niños marroquíes que están estudiando una carrera universitaria. Es decir que, poco a poco, aunque todavía son una excepción, ya hay alguna chica que te dice que no va a llevar pañuelo y te llevas una gran alegría, cuando antes hubieran sido el 100% (P.1).

Nosotros en Sanje seguimos teniendo ese problema. De hecho, alumnos que lleguen a cursos superiores se pueden contar con los dedos de una mano. Generalmente, ya derivan hacia una Formación Básica, Diversificación, Programas de Refuerzo Curricular,... Y es muy raro que estén en los grupos ordinarios (P.4).

Estos comentarios han supuesto que los participantes del grupo de discusión reparen en la problemática del uso del pañuelo por las chicas musulmanas:

Nosotros no tenemos casos de niñas allí que no lleven pañuelo, porque todas se lo ponen, porque piensan que si no lo hacen te estás cargando su cultura (P.3).

Claro, es que el motivo del pañuelo, según ellas, es religioso y es entrar en la cultura religiosa (P.5).

Es un debate que deberíamos dejarlo aparte, porque es un tema muy resbaladizo (P.4).

Al hilo de estas manifestaciones, un participante observa la importancia de la madre y relaciona su conocimiento del castellano con una mayor integración de sus hijos:

A mí sí me llama siempre la atención, aunque desconozco si tiene una base, que en las familias en las que la madre ha aprendido el idioma español la integración de los hijos me alivia y va a facilitar mucho la tarea, [a diferencia de] cuando viene una madre con el hijo haciendo de traductor, porque la madre no habla. Yo creo que la posibilidad de que la madre hable el idioma y esté mínimamente integrada en el barrio, no esté aislada, porque muchas viven aisladas de toda relación social que no sea estrictamente el marido y los hijos, para mí es clave, aunque no sé si eso está estudiado o no. La integración en muchísimos casos la facilita mucho la madre y cómo se maneje (P.2).

Esta idea se ve reforzada con otro participante que indica la importancia de las familias en la integración cultural:

Por añadir algo, es el asunto del trabajo no solo en las aulas, sino también con las familias. Trabajamos con los niños, pero hay algo más que a veces se nos escapa desde los centros, que son los padres. Padres de gitanos, padres de musulmanes, padres de lo que sea. Que ahí también hace falta esa tercera pata: alumnado, profesorado y padres (P.3).

La opinión anterior queda completada con la necesidad que advierte uno de los participantes de organizar las escuelas de padres en los centros educativos, si bien, nos indica su problemática:

Nosotros dijimos: “hagamos una escuela para padres”. Sí, pero es que los que vienen son los que no hace falta. Los que tienen la necesidad de darle unas pautas a la hora de tratar a los hijos, esos no vienen; por lo que darle una charla o unas orientaciones a los que ya lo están haciendo bien, pues no tiene sentido. Son los únicos que vienen. Entonces ese es el problema también (P.4).

2. ¿Qué concepto de ciudadanía se desea para nuestro alumnado?

Esta cuestión tiene el objetivo de pulsar en el profesorado participante la concepción que poseen de la ciudadanía para su alumnado, cuyas respuestas quedan agrupadas en los siguientes ejes temáticos (véase Tabla 231).

Tabla 231. Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 2.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	2. ¿Qué concepto de ciudadanía se desea para nuestro alumnado?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	Los derechos humanos
	Denuncia del relativismo cultural
	La competencia social y cívica

	La democracia

Uno de los participantes apuesta reclamar los *derechos humanos* como marco general para desarrollar su concepción de ciudadanía y además, denuncia *el relativismo cultural*:

El concepto que yo explico a mis alumnos, porque además la materia de Geografía e Historia, que es como la llama la LOMCE, ahora dejamos otra vez la denominación de Ciencias Sociales, yo siempre se lo explico muy sencillo: respeto todas las culturas, siempre y cuando estén dentro del marco de respeto a los derechos y libertades fundamentales; a partir de ahí, respeto todo y además me parece enriquecedor. Propongo ese marco, ese límite, que no se puede saltar bajo ninguna excusa. Ése es el concepto que yo intento transmitir a mis alumnos, básicamente; todo aquél que respete los derechos y deberes fundamentales, fantástico; el que no, lo dejo aparte (P.4).

Y añade la conveniencia de desarrollar la *competencia social y cívica*:

Un aspecto importante sería la competencia social y cívica. Es decir, cómo introducir culturas de otros países, de otros lugares, donde la mujer está muy supeditada al hombre. Entonces introducir ya lo que sería la cuestión de respeto a la mujer y transmitir la imposibilidad de que, bajo la máscara de una cultura, se someta a las mujeres. A mí me pasa eso con el pañuelo, que me parece un sufrimiento de la mujer, lo que pasa es que está con la máscara de la cuestión religiosa o cultural; eso es igual que cuando a uno no le permito llevar gorro en clase, por ejemplo, que me podría decir lo mismo y justificarlo. Claro, cuando uno habla de la integración de diversas culturas, siempre hay que tener en cuenta que es muy enriquecedor, pero siempre dentro de un marco de respeto a los derechos y libertades fundamentales; en este caso hacia la mujer, aunque es un terreno resbaladizo... (P.4).

Otro de los participantes incide en la defensa de la *democracia*:

En la línea de la democracia; aunque igual es el menos malo de los sistemas políticos, siempre he dicho lo mismo: tu libertad y tus derechos terminan donde empiezan los míos. Es decir, hasta aquí podríamos llegar, hay una máxima que es la democracia, el derecho al vecino y los derechos que tiene tu compañero. Entonces sí, la democracia por encima de todo (P1).

3. ¿Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte del contexto social, económico y cultural del centro?

La finalidad de esta cuestión es conocer la opinión de los docentes acerca de si en su labor profesional contemplan el contexto sociocultural y económico del alumnado. Las respuestas nos aproximan a los siguientes ejes temáticos (véase Tabla 232).

Tabla 232. *Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 3.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	3. ¿Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte del contexto social, económico y cultural del centro?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	Se contempla el contexto sociocultural y económico del alumnado
	Denuncia la inexistencia real en el proyecto educativo de centro
	Diferencia entre actividades multiculturales e interculturales
	Los estereotipos del docente
	Denuncia la escasa voluntad de generar centros educativos interculturales
	Necesidad de realizar actividades multiculturales que deriven en interculturales

Estos ejes temáticos, quedan explicitados, a continuación, con las aportaciones efectuadas por el profesorado.

Uno de los participantes manifiesta que su interés por diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje a *partir del contexto sociocultural y económico del centro*:

En mi caso, el currículo la verdad es que lo miraba para hacer la programación y luego he de reconocer que no lo volvía a mirar. Yo sí que he intentado mucho adaptarme a la realidad, en este caso, de El Bohío, un centro donde hay bastante inmigración, no solo marroquí, sino también sudamericana. Entonces, aunque hay algunos temas en los que es más difícil adaptarte, por ejemplo, en geografía siempre se diseña alguna actividad ex profeso para que los alumnos de origen marroquí o ecuatoriano puedan estudiar o enseñar a sus compañeros los accidentes geográficos principales; en historia exactamente igual, sobre todo en segundo de la ESO, con el tema de la conquista y colonización americana o, incluso, con un tema como la Edad Media en la Península Ibérica, Al-Ándalus, etc., que dan pie a diseñar actividades concretas para lo que a mí me gusta decir: romper esas telarañas que muchas veces tienen algunos de nuestros alumnos.

Una experiencia de un caso concreto, una actividad que a mí me gustaba mucho, aunque no hay mucha ciencia en esto, era buscar el origen de los apellidos. Entonces muchos se daban cuenta, sobre todo en grupos bilingües donde todavía se puede encontrar incluso algún prejuicio casi de tipo racista en algunos de nuestros alumnos españoles, demostrarles pseudo-científicamente que su apellido puede ser de origen judío o de origen musulmán; entonces se quedaban completamente descolocados. Incluso, otra experiencia muy interesante con un alumno ecuatoriano, que cuando le dije que buscara el origen de sus apellidos, me dijo: “es que mis apellidos no van a servir”; le dije: “¿por qué no van a servir?”; dijo: “Porque son de Ecuador”; le dije: “tú búscalos”. Cuando buscó el origen de sus apellidos, resultó que eran de Extremadura, entonces yo mismo aluciné con el resultado; tenía un segundo apellido que era indígena, pero el primero era un apellido que, principalmente, se concentraba en Extremadura. De esa manera, es un modo de ejemplificar la Edad Media en Al-Ándalus, el tema de la conquista de América

en segundo de la ESO o el tema de la geografía para trabajar desde el punto de vista intercultural (P.1).

En este sentido se manifiesta otro participante que si bien comenta que en el *Proyecto Educativo de los centros* no se parte de esta realidad sociocultural y económica donde se inscribe en centro, pero en la concreción de la práctica docente sí se tiene en cuenta:

Yo pienso que no se tiene en cuenta a la hora de hacer un Proyecto Educativo de Centro o en la programación, pero pienso que luego cada profesor dentro del aula sí que intenta acercarse a un gueto, a lo que tiene, a las experiencias de los alumnos, a los problemas que puedan surgir, ... y entonces en cualquier momento siempre, a lo mejor no tenemos directamente en la programación, pero en cualquier momento surge, lo utilizamos; por ejemplo, a ver... “hazme una redacción sobre la educación que hiciste aquí en España o de España hacia Europa y luego la exponemos, debatimos, ...”; entonces a lo mejor no está tan sistematizado, pero sí que se trata (P.4).

Un participante distingue entre actividades de enseñanza y aprendizaje interculturales y multiculturales, indicando que no siempre se consiguen las primeras porque pesan, en muchas ocasiones, los estereotipos del docente o la escasa voluntad para el logro de unos centros interculturales:

A mí lo que me pasa es que distinguiría la interculturalidad mucho más de lo que pensamos. Entonces, si reflexiono un poco, yo creo que mis actividades no son interculturales, como mucho son multiculturales o algo así. Es decir, tratar de conocer la riqueza, la variedad, tratar de conocer al otro; yo conozco cosas de ti, pero luego tú te vas a tu casa y yo a la mía. Tú me cuentas lo que es el ramadán, pero a mí me encantaría ver el ramadán desde dentro y eso no se produce. No sé si me explico; yo creo que todos los que estamos aquí, cualquier profesor de Geografía e Historia, por definición ama la cultura, la variedad, sufrimos cuando hay atentados; todo eso lo llevamos dentro y yo creo que forma parte de nuestra forma de ser incluso. Pero dar ese paso hacia la interculturalidad, yo creo que se nos escapa, por lo menos a mí. Yo no he conseguido nunca, fuera de estas cosas que yo creo que son bonitas y hay que hacerlas... Es que a lo mejor no podemos andar mucho más allá... (P.2).

La interculturalidad, en el lenguaje de los políticos, por ejemplo, se utiliza mucho y, no, esto de intercultural tiene muy poco. Hay actividades que yo creo que rompen alguna barrera, pero estamos en una fase [inicial] y la escuela yo creo que reproduce lo que hay en el ambiente en el que nos movemos. La escuela no es otra cosa ni nosotros somos muy distintos, no somos una casta que llega y lo tenemos todo superado, sino que tenemos también nuestros prejuicios que tenemos que superar. Eso también habría que hablarlo con sinceridad algún día. Dificultades reales en el aula, conflictos muy tontos que no se hablan pero que están ahí, como la higiene, ..., todo ese tipo de cosas que están planteando barreras. En fin, que es mucho más complejo de lo que parece; es que a lo mejor no me apetece romper muchas barreras, porque no quiero acercarme a ti (P.2).

En esta línea otro participante advierte de la necesidad de generar actividades multiculturales para derivar en otras de carácter intercultural:

Es que, para poder llegar a la interculturalidad, primero hay que conocer, es decir, primero tenemos que hacer una serie de actividades multiculturales para poder

llegar al final a un objetivo mucho más ambicioso y que posiblemente esté lejos de nuestro alcance, que es la interculturalidad (P.1).

4. ¿Cree que el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia aborda suficientemente la educación intercultural o se sigue primando una visión etnocéntrica? ¿Qué aspectos se podrían cambiar (contenidos, metodología, actividades, evaluación)?

La cuestión persigue conocer si el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia genera una concepción de la realidad social etnocéntrica sin apreciar las aportaciones de las diferentes culturas a nuestra sociedad (véase Tabla 233).

Tabla 233. *Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n° 4.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	4. ¿Cree que el currículo de CCSS, G ^a e H ^a aborda suficientemente la educación intercultural o se sigue primando una visión etnocéntrica?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	El currículo de CCSS, G ^a e H ^a no favorece la educación intercultural Predominio de una concepción etnocéntrica

Todos los participantes manifiestan que *el currículo de CCSS, G^a e H^a no favorece de forma adecuada la educación intercultural* por lo que sigue prevaleciendo una concepción etnocéntrica del mundo. Dejando constancia que, en cualquier caso, se queda en halo superficial:

No. Lo nombra y ya está (P.4).

5. ¿Qué problemas se puede encontrar el profesorado para desarrollar un currículo intercultural?

El objetivo de plantear esta cuestión estriba en identificar los problemas que se presentan al profesorado para abordar un currículo intercultural en sus aulas (véase Tabla 234).

Tabla 234. *Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta n.º 5.*

Fuente: Elaboración propia

Pregunta	5. ¿Qué problemas se puede encontrar el profesorado para desarrollar un currículo intercultural?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	El currículo de CCSS, G ^a e H ^a no favorece la educación intercultural Los currículos con excesivos contenidos Los problemas de temporalidad La falta de apoyo y/o comprensión por otros compañeros del departamento La falta de compromiso de las autoridades educativas

	El individualismo del docente
	Pocos hábitos del alumnado hacia las actividades grupales y cooperativas
	Los prejuicios del alumnado
	El individualismo en las prácticas profesionales
	Identificación de centros con especiales necesidades con educación intercultural
	Ruptura con el sistema institucional educativo para desarrollar la educación intercultural
	Supervivencia dentro del sistema institucional educativo sin apostar por la educación intercultural
	Identificación de educación intercultural con presencia de alumnado culturalmente minoritario en el centro

Seguidamente, las temáticas generadas de los discursos de los participantes son expuestas, de modo, que uno de los participantes expone que los problemas a los que se enfrentan los docentes para desarrollar un currículo intercultural están asociados a varios aspectos: *currículos con excesivos contenidos; los problemas de temporalidad; la falta de apoyo y/o comprensión por otros compañeros del departamento; los prejuicios del alumnado; la falta de compromiso de las autoridades educativas para apostar por un currículo intercultural; el individualismo del docente como reflejo de la sociedad; los escasos hábitos del alumnado a la realización de actividades grupales y cooperativas.* Todos estos problemas conducen a advertir que no se desarrolla un currículo intercultural, sino que, a lo sumo, se realizan solamente de forma puntual unas cuantas actividades interculturales que se pueden calificar de anecdóticas en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje:

El principal problema es el exceso de contenido, sobre todo teórico, que hay que dar. Entonces proyectos como el que os he contado antes, donde muchas veces “pierdes” tres o cuatro sesiones para que simplemente el alumno busque sus apellidos, simplemente por trabajar una actitud, pues en un currículo tan completo o tan extenso como el que hay que trabajar (completo no sería la palabra), hay un problema de tiempo que, si no es bien comprendido o asimilado por los compañeros del Departamento, al final en las reuniones te van a preguntar: ¿por dónde vas? [Les responde:] “Pues es que me he tirado una semana haciendo una actividad intercultural”. [Y responderían:] “Pero esto no, aquí hay que...”. Ése es un primer problema y luego habría un segundo problema: para algunas actividades de tipo intercultural están los propios prejuicios de los alumnos, que podríamos entrar también en eso; por un lado, la legislación, que no lo contempla; en segundo lugar, el propio alumnado, que muchas veces no quiere trabajar con alumnos o alumnas de otras culturas, aunque muchas veces no sea racismo, sino que simplemente quiere trabajar con su propio grupo, con sus amigos de toda la vida. [Moderadora: Incluimos la cultura gitana, ¿no?] Sí, gitana o sudamericana,..., yo no distingo, no distingo, de cualquier tipo, cada uno tiene sus manías. Por ejemplo, yo actuaba en los grupos y siempre intentaba que fueran, de serie, interculturales; y luego, con mezcla de chicos y chicas. Esto causaba muchos problemas, porque normalmente una chica marroquí no quiere estar con chicos o viceversa. Y luego, en tercer lugar, lo que comentabas también, que hay cierto individualismo, la sociedad es individualista, entonces, como ha dicho P2, se reproduce porque el instituto no es otra cosa que un

reflejo de la sociedad. Entonces, si eminentemente somos individualistas, no sabemos trabajar en grupo, porque en nuestra sociedad muchas veces trabajamos en grupo, pero no en equipo, Al final este tipo de proyectos suelen salir del Departamento de Orientación, con dos, tres o cuatro voluntarios que al final tiran de todo el carro (P.1).

En este sentido, un participante incide en las dificultades que entraña el individualismo para poder favorecer un currículo intercultural:

Es que yo creo que trabajamos de forma puntual y de forma individual, como decíais. Porque trabajar en equipo requiere mucho esfuerzo, mucho saber perder, aceptar la opinión del otro, llegar a un punto intermedio, no es fácil trabajar en equipo. Y luego, cuando se trata de cuestiones que tienes la dificultad del tiempo, todas las dificultades que habéis nombrado, terminas, en mi caso, haciendo lo que tú puedes dentro del aula con tus alumnos; y a mí me da la impresión de que son pinceladas, que son pequeñas... no sé cómo decir... (P.5).

Por otra parte, un participante puntualiza que el currículo intercultural tiene mayor implementación en aquellos contextos educativos con especiales dificultades y necesidades donde el claustro toma conciencia de su importancia por pura necesidad y supervivencia. Este testimonio denota la falta de un currículo intercultural en la mayoría de los centros educativos, confirmando esta realidad el resto de participantes:

Yo creo que, cuando hay una auténtica necesidad, cuando se plantea la auténtica supervivencia del centro, cuando hay un auténtico problema que salta todos los días, ahí la gente sí está dispuesta a romper determinadas estructuras, porque yo para qué quiero estar ahí con los Reyes Católicos enredada si no consigo... no sé... si están tirándolo por la ventana. Entonces, cuando ya estamos hablando de esta barriada de no sé qué sitio o qué ciudad, en esta barriada muy compleja el claustro ha tenido que romper estructuras, dinamitar y entonces ponerse y decir: “lo primero es lo primero. Vamos a convivir, aquí hay que respirar. Entonces se puede plantear un proyecto, porque es un proyecto vital, necesario para la supervivencia del centro, para que no te mueras allí todos los días siete veces por no saber qué hacer. Entonces, cuando hay realmente barrios o situaciones [así], los centros que más han avanzado estructuralmente son precisamente los más necesitados (P.2).

Ese mismo participante reflexiona acerca de la labor docente donde se distingue entre dos opciones: romper las estructuras del sistema educativo que supondría también apostar por una educación intercultural o bien, optar por mantenerse dentro del sistema y sobrevivir. Estas afirmaciones reflejan la frustración de algunos docentes con el actual sistema educativo que no ofrece respuestas a los retos que se están planteando en la sociedad actual:

Pero hay centros que lo verán como una cosa que queda bien, porque todos más o menos somos tolerantes en algún grado, y la gente de Ciencias Sociales solemos ser así, gente en general civilizada, que se ha leído algún libro en su vida. Entonces pues, tienes algún toque integrador, la mayoría, también habrá excepciones, pero si no tienes que resolver un problema vital no te vas a plantear romper ninguna estructura, porque a mí me resulta más fácil: “a ver, venga, tema 1, la prehistoria”, porque ya lo sé, no tengo necesidad porque necesito descansar después de 32 años en esto, entonces te planteas decir: “¿otra vez a empezar? Si no sé nada...”. Ya sé que no tiene nada que ver con esto, pero es que hoy porque estamos hablando de interculturalidad, pero mañana podríamos

hacer otra reunión sobre cualquier otro tema y estaríamos en el mismo kilómetro; o sea, son tantos los retos a los que tenemos que responder como docentes que tenemos dos opciones: o rompemos estructuras y nos ponemos a trabajar de otra manera, o sobrevivimos. Y, ¿cómo se sobrevive mejor? Con algo que conozco, que ya sé lo que viene detrás... “Venga, ahora viene el Neolítico, eso me lo sé”. Y ya vas enlazando unas cosas con otras y crees que lo que estás haciendo es normal; y eso te tranquiliza, pero no significa que estemos resolviendo los grandes problemas sociales, ni los grandes retos que está planteando ahora mismo la enseñanza (P.2).

Un participante repara que los centros en función de sus problemáticas establecen prioridades para ofrecer soluciones a los problemas planteados. Esta afirmación evidencia que *se identifica la educación intercultural con la presencia de alumnado culturalmente minoritario* en los centros educativos:

Me gustaría comentar que cada centro es un mundo y existen muchos problemas, muchos retos. Entonces, claro, uno establece prioridades. Aquellos centros que tienen una población escolar procedente de muchas culturas tienen esa necesidad, pero a lo mejor los centros que no tienen ese problema, dicen, “que si tenemos aquí acoso escolar, que si tenemos...”. Entonces lo que se establece es una lista de prioridades y a lo mejor ésa pues la dejas al final, depende ya de cada centro. Hay centros en los que es una cuestión vital, como me pasaba a mí en Mazarrón; tenía esa necesidad, porque la procedencia era muy variada. Primero esto y luego ya iremos a otras cuestiones (P.4).

6. ¿Existe alguna reparación hacia el alumnado culturalmente minoritario ante prácticas etnocéntricas?

Se trata de que el profesorado reflexione acerca de las consecuencias que pueden generar en el alumnado culturalmente minoritario las prácticas etnocentristas y si considera la necesidad de compensar esta situación con la apuesta de actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la interculturalidad (véase Tabla 235).

Tabla 235. *Ejes temáticos asociados a la categoría I y pregunta nº 6.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	6. ¿Existe alguna reparación hacia el alumnado culturalmente minoritario ante prácticas etnocéntricas?
Categoría	I. La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural.
Eje temático	La propuesta de actividades alejadas del etnocentrismo
	Los problemas para desarrollar actividades interculturales
	La creatividad e improvisación al servicio de la multiculturalidad del alumnado
	Reflexión acerca de la carrera docente

Las reacciones del profesorado a esta cuestión quedan ilustradas a continuación. De modo, que un participante demuestra que determinadas *actividades pueden evitar el etnocentrismo*, y para constatarlo, ilustra una actividad desarrollada en su aula que ha posibilitado aunar dos hechos históricos inscritos en el periodo franquista para dar

respuesta a la realidad multicultural de su grupo-clase, si bien reconoce que se realizan de forma muy puntual:

En mi caso, intento realizar algún tipo de actividad que intente reparar o minimice esta situación, este año, por ejemplo, trataba el Franquismo en cuarto de la ESO, entonces le mandaba a los alumnos que hicieran un trabajo de historia oral, una entrevista a sus abuelos o a algún familiar que hubiera vivido... con un guión. En fin, como tengo musulmanes, bueno, marroquíes, pensaba que algunos de ellos estaban aquí muchos años y pueden conocer a alguien que haya vivido la guerra, pero a ver cómo hacen el trabajo... pero me di cuenta porque digo: "se van a encontrar esta dificultad". Entonces se me ocurrió una solución: la Marcha Verde, el Sahara, ¿qué pasa con el Sahara? Luego fue muy curioso, el trabajo fue muy interesante, porque la exposición de estos alumnos fue enriquecedora para el tema. Pero es un ejemplo de que me hacía falta, por así decirlo; tenía que resolver un problema que a ellos se les iba a plantear: ¿cómo van a hacer ellos lo del Franquismo? En otros momentos, a mí ni se me ha pasado, porque tampoco lo tenemos programado, porque... Me está encantando reflexionar ahora con vosotros, porque es muy importante, pero me faltaría formación, necesitaría que... no sé...

Esta actividad fue enriquecedora para todos y, además, estos alumnos estaban muy contentos porque habían descubierto de su familia, igual que los que habían hecho la entrevista a sus abuelos, historias familiares que no saben y justo su abuelo había participado en la Marcha Verde y contó muchas anécdotas que hicieron que le pareciera importante lo que estudiábamos. Vale, pero surgió de forma casi improvisada (P.5).

No obstante, algunos participantes denuncian que en numerosas ocasiones no se tienen las *condiciones necesarias* para implementar este tipo de actividades y además exigen *más dedicación*:

Y más tiempo también en tu horario para poder reflexionar sobre este tipo de cosas (P.1).

No tenemos las condiciones (P.2).

Un participante nos aproxima al valor de la *creatividad* del profesorado y de la **improvisación** para adaptarse a la realidad del aula lo que supone flexibilizar la programación docente:

Es que muchas veces la práctica docente necesita creación; la programación es abierta y flexible, es decir, tiene un marco teórico, pero luego el aula nos lleva a improvisar muchas veces cosas que no son... (P.4).

En este sentido, una participante confirma la *grandeza del trabajo docente*, aunque reconoce que, en la mayoría de las ocasiones, no es producto de un proceso de reflexión que suponga una planificación de la propuesta de actividades:

Sí, forma parte de nuestro trabajo y es lo bonito, porque te sorprende a ti misma; a mí por lo menos. Es emocionante. Pero reflexionar, programar acerca de esto, yo sinceramente no (P.5).

II. Las prácticas profesionales interculturales

7. ¿La presencia de alumnado culturalmente minoritario ha influido/condicionado su trabajo? Especificar

La pregunta está orientada a conocer de qué forma ha influido en la práctica docente la presencia de alumnado culturalmente minoritario, o si, por el contrario, no ha supuesto modificación alguna en su praxis (véase Tabla 236).

Tabla 236. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 7.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	7. ¿La presencia de alumnado culturalmente minoritario ha influido/condicionado su trabajo? Especificar
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Afirmación, aunque de forma implícita
	El conflicto cognitivo para provocar la reflexión en el alumnado
	La necesidad de adaptarse al contexto
	Denuncia de la carga de responsabilidades al docente
	Denuncia de los recortes educativos y de servicios sociales
	La importancia de los servicios sociales en la atención a cierto alumnado culturalmente minoritario

A continuación, se reflejan los discursos que se han generado al responder a dicha cuestión. Inicialmente, un participante comenta que no de manera explícita pero sí *implícitamente* condiciona su práctica docente en aquellos grupos con presencia de alumnado perteneciente a otras realidades culturales:

Es que es difícil de expresar. Yo no programo actividades especiales, pero sí noto su presencia; eso está ahí. Sabes que están ahí y tienes que decir determinadas cosas que no dices en el otro curso. Es como intuitivo; sabes que tienes que hacer determinadas reflexiones en ese grupo, pero es algo que te sale casi de manera espontánea. La experiencia te va enseñando también que tienes que matizar cosas. No sé materializarlo muy bien [lo que quiere expresar], no sé decirlo exactamente porque eso yo no lo tengo escrito en ningún sitio (P.2).

No obstante, puntualiza que esta adaptación al contexto del aula también se aprecia en otras situaciones, tales como, la presencia de alumnado con *situaciones problemáticas en su entorno familiar*:

Efectivamente. Pero eso ocurre en todo. Si tú sabes que hay un niño que sus padres se acaban de separar, por poner un ejemplo, pues procuras... “¡Qué!, Manolo, ¿cómo vamos?” y ya está, no entrar en otras... es simplemente que lo tienes en cuenta. Te aproximas a la realidad del aula con los datos que tienes. Y ése es uno más. Lo tienes en cuenta en tu manera de intervenir, a lo mejor (P.2).

El mismo participante introduce la estrategia del *conflicto cognitivo* para provocar la reflexión del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien, puntualiza que, en muchas ocasiones, se enfrenta a la *inconclusión* del objetivo perseguido:

No sé si a vosotros os pasa también, pero muchas veces yo me he descubierto a mí misma diciendo lo contrario a lo que pienso; a veces dices: “bueno, esto es lo contrario a lo que pienso, pero ahora mismo es lo que procede ahora mismo para ver si provoco tal...” Entonces, a veces, vas provocando un poco el conflicto a ver si salta y, a veces, te vas de clase y no lo has aclarado. Tengo la sensación de que el curso que viene vuelvo a empezar como si fuera otra vez el primero, porque nunca terminas de... hay otras profesiones que yo creo que van... a un carpintero cada vez los muebles le salen mejor, o un ebanista, pero nosotros yo tengo la sensación de que... (P.2).

Un participante concluye que la realidad cambiante de nuestros centros ocasiona que se vuelva a iniciar la andadura de la *adaptación al contexto*:

Los niños también son distintos, entonces cada año son niños diferentes. Entonces claro que hay que partir de cero, hay que empezar otra vez con esos nenes nuevos y así sucesivamente (P.3).

Otro participante denuncia la carga de responsabilidades a la escuela como consecuencia directa de la política de **recortes**, concretada en la labor de los servicios sociales, crítica que asumen todos los participantes:

Yo quería hacer una reflexión también. Me parece que los servicios sociales se están desmantelando a costa de la escuela. Está muy bien lo de la interculturalidad y lo de intervenir, pero llega un momento en que, en la medida en que hay más recortes en los servicios sociales básicos, la escuela se carga de responsabilidades. Entonces todos nos sentimos educadores y tal, pero llega un momento en el que creo que se nos está exigiendo demasiado, o sea, que la escuela también tiene unos límites que convendría definir y estamos asumiendo cosas que no nos corresponden. Hay unos servicios sociales que se están desmantelando delante de nuestras narices y, nosotros, que generalmente somos buena gente, cada vez asumimos más y entonces... “este niño que no sé qué, el otro que tal, este que no come, el otro que la merienda, este que no lleva el almuerzo...”; llega un momento que dices: “a ver, ¿también del almuerzo y de los niños que no llevaban?”. Esto yo no sé si está ocurriendo en vuestros centros (P.2).

En esta línea, el mismo participante extiende la denuncia a las instituciones educativas criticando que bajo el prisma de la interculturalidad no se definen las competencias y responsabilidades de cada institución lo que conlleva una sobrecarga de trabajo para el docente:

Y, a veces, está todo como un poco mezclado. Yo le temo mucho al “a ver, el proyecto este...”; y digo, a ver, a ver qué han desmantelado por ahí y a ver qué nos van a meter también como que parece un proyecto así muy bonito, pero a veces está muy envenenado, o sea, hay proyectos muy institucionales que al final “dime de dónde lo has quitado para orientarlo a la escuela”. Entonces hay también muchas historias que, aunque en los centros hay muy buena gente y muy buenas cosas, y muy buena voluntad, y quieres a los críos y quieres sacarlos adelante..., y si, además, estás en un barrio desfavorecido o en una zona deprimida, dices... es que miro por aquí y miro por allá, en mi instituto, y no hay nada, o sea, no hay nada: unos cuantos pinos allí detrás... ¿qué instituciones hay aquí? Es que no hay nada. Ya está. Ahí estamos. Solos. Y cada vez haciéndonos cargo de más situaciones que no nos corresponden. Bajo la capa de la interculturalidad, de todo esto, que me parece estupendo, pero que también yo creo que hay mucho de indefinición de competencias (P.2).

Asimismo, encontramos que un participante explicita con un ejemplo, la importante labor que realizan *los servicios sociales* hacia el alumnado culturalmente minoritario cuando funcionan correctamente:

En mi centro, tengo una alumna gitana y, en este caso, los servicios sociales están funcionando muy bien. Pero es un caso concreto; hay muchos que no. Esta alumna, que está en primero de la ESO, ha conseguido aprobar todo, se está integrando, muchas veces falta, porque los padres dicen que venga, que no... Pero bueno, se está consiguiendo un compromiso. Pero, evidentemente, si quitamos dinero de esos servicios sociales, esa cría no continúa adelante, porque está consiguiendo avanzar gracias al apoyo de la administración y al apoyo de todos estos servicios que todas las tardes están con ella, se implican en que vaya a clase, en que no falte. Si quitamos esos servicios, nos quedamos nosotros y nosotros no podemos ocuparnos de eso. Es que no tenemos tiempo y, aparte, es que no tenemos siquiera los instrumentos necesarios. Entonces es importante el papel de estas instituciones (P.4).

8. ¿Se utilizan ejemplos e informaciones procedentes de diversas culturas, otros referentes cronológicos o espaciales además de los occidentales, cuando se trabajan conceptos básicos de Ciencias Sociales?

Interesa conocer si el profesorado introduce contenidos interculturales en el desarrollo de los diferentes contenidos que conforman el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (véase Tabla 237).

Tabla 237. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 8.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	8. ¿Se utilizan ejemplos e informaciones procedentes de diversas culturas, otros referentes cronológicos o espaciales además de los occidentales, cuando se trabajan conceptos básicos de Ciencias Sociales?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	La utilización de ejemplos y contenidos de otras culturas
	La apuesta por una organización intercultural
	La apuesta por contenidos con visión intercultural
	La contribución del área de CCSS, G ^a e H ^a a los contenidos interculturales
	Denuncia de la identificación de la diversidad con únicamente la cultura árabe

Aunque los participantes no responden de forma detallada a la cuestión planteada, unánimemente contestan de *forma afirmativa*, salvo un participante que comenta la realización de la siguiente actividad:

Por ejemplo, con el calendario musulmán, es muy habitual. La Hégira.... (P.1).

Precisando otro participante en el curso donde se ofrecen estos ejemplos:

En segundo de la ESO, sí... (P.5).

CAPÍTULO 8. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diagnóstico (Evaluación del Contexto)

Un participante indica que la responsabilidad del docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el desarrollo de un currículo intercultural es doble, por un lado, como docente al determinar el *tipo de organización*, es decir, el tipo de relaciones que se incentivan entre el alumnado en el contexto del aula. Y por otro, *la orientación* que se ofrece a ciertos temas integrados en nuestro currículo:

El tema de la interculturalidad se puede trabajar desde un punto de vista de todos los docentes, pero creo que el profesor de Ciencias Sociales tiene como una doble responsabilidad. Si el pensamiento lógico está asociado a las matemáticas y a la filosofía, la interculturalidad es nuestro campo. Entonces el Plan de Centro puede trabajar programas interculturales para hacer una semana cultural, etcétera. Pero, por ejemplo, cualquier docente puede establecer cómo se sientan sus alumnos en horario de tutoría; pues chico y chica; eso sería una decisión personal; es que cuando hago el cómo se tienen que sentar mis alumnos pienso en estos criterios: chico-chica, marroquí-no marroquí o ecuatoriano-no ecuatoriano. Eso lo podríamos tener todos como línea general de un centro, pero, además, el profesor de Sociales tiene que tomar decisiones todos los días de cómo da sus temas, cómo das tú la América precolombina, cómo das tú el descubrimiento de América; para mí eso es fundamental; cómo das tú la conquista de los cristianos del mundo musulmán, de Al-Ándalus; qué términos eliges para trabajar la Reconquista; qué términos eliges tú para hablar de la conquista de América; qué enfoque le estás dando. Por eso, creo que es muy importante el elegir y, aunque sea a veces simplemente improvisando, que no lo tengamos desarrollado, el hecho de que cuando vas a hacer una actividad te des cuenta de que delante tienes a doce marroquíes y tengo que dar Al-Ándalus. Entonces creo que sí, que tenemos que tomar decisiones muchísimas veces, además de como docentes, como profesores de Geografía e Historia; es decir, nuestra responsabilidad en este campo creo que es doble (P.1).

Al hilo de esta intervención, otro participante resalta la enorme contribución del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al desarrollo de contenidos interculturales:

Es que nuestra materia es fundamental. Es que nos da cuarenta mil oportunidades para enfrentar distintos tipos de cultura, distintos comportamientos a lo largo de la Historia. Entonces siempre estás dando clase y tienes cuarenta mil ejemplos. A mí me pasó con la Reconquista. Entonces mis alumnos decían: “entonces nosotros reconquistamos...”. Y yo... “¿cómo que nosotros?, ¿nosotros?, ¿quién? (P.4).

Otro participante cuenta su experiencia para incentivar contenidos interculturales:

A través del arte, por ejemplo. Te da muchas oportunidades. El arte mudéjar, concretamente. Un poco para ver también aquello que no son históricamente, que no hay tanta diferencia, que las hay; pero también una forma de acercarte al otro y ver puntos en común. Me acuerdo, cuando estudiábamos hace poco el Franquismo, cómo vivía la mujer en el Franquismo, mis alumnas musulmanas decían: “como nosotras”, prácticamente. Entonces también ayuda a comprender (P.5).

Una participante reflexiona acerca de cómo un programa de televisión puede convertirse en un recurso didáctico para comentar, investigar, analizar, etc., aspectos de una determinada cultura:

Ahora con la serie de El Príncipe, por ejemplo. A veces, pensamos que las cosas son así muy elevadas y tenemos que ir a ejemplos muy tal; o sea, nosotros estamos aquí matándonos todos los días y luego llega una serie y entonces resuelve el problema y dices: “Pero bueno, ¿cómo puede ser que...?”. Llega media hora de televisión y deja el tema abierto a un montón de matices que tú hubieras tardado veinte clases agotadoras y no lo hubieras conseguido; y llega el guapo este y piensan “qué guapos estos de Marruecos, ¿serán todos así?”; y resulta que, de pronto, se desata un interés inusitado y tú allí con la mezquita y no sé qué (P.2).

Finalmente, un participante repara en el hecho de que habitualmente al pensar en otras culturas de forma inconsciente nos lleva a la cultura árabe, sin advertir que también tenemos presentes otras culturas en nuestra sociedad:

También es interesante, que nos ha pasado a nosotros, que hablamos de culturas, pero siempre lo enfocamos hacia la musulmana. Me refiero a la gitana, que es una auténtica desconocida; en los libros no aparece nada. Y ya, si es de Europa, muchas veces que tienes alumnos europeos y... ¡cero!, ¡cero! Muchas veces nos dejamos también arrastrar por el momento; o sea, por una situación geopolítica o lo que sea; que esto no es siempre hacia los musulmanes (P.4).

9. ¿Qué tipo de metodología se desarrolla para favorecer las relaciones interculturales?

Conscientes de que ciertas metodologías pueden ayudar a favorecer el contacto intercultural, se invita al profesorado a que exponga algunas de ellas, si ha lugar, o en su defecto, comente su experiencia metodológica (véase Tabla 238).

Tabla 238. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 9.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	9. ¿Qué tipo de metodología se desarrolla para favorecer las relaciones interculturales?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Juegos de rol
	Trabajo cooperativo
	Debates
	Limitación de acceso a plataformas digitales
	La familia pilar de transmisión de valores
	Reflexión acerca del fracaso de ciertas metodologías
	Los inconvenientes de ciertas metodologías

Las respuestas que ofrecen los docentes son variadas, destacando las siguientes: *juegos de rol, trabajo cooperativo, organización de debates*, si bien se especifican algunos de sus inconvenientes:

Sí, por ejemplo, yo hago juegos de rol y siempre potencio el conocimiento y la aceptación del otro. No siempre es fácil el trabajo cooperativo, porque niñas y niños musulmanes no quieren estar juntos o porque viven lejos y no pueden quedar. Pero, por ejemplo, en clase, organizar debates, juegos de rol, eso sí. Recuerdo uno en el que unos

eran los colonizadores y otros los indígenas, entonces se ponían en el papel y trataban de defender desde su papel, argumentar ventajas e inconvenientes... Y, bueno, alguna cosa así (P.5).

El mismo participante comenta que uno de los inconvenientes para la realización de muchas actividades de este alumnado es la limitación al acceso a *plataformas digitales*:

También es verdad que una dificultad que encuentro con ellos (el alumnado culturalmente minoritario) es, por ejemplo, ahora que tratamos de digitalizarnos un poco, de usar las plataformas digitales, pues con ellos no es fácil porque no tienen acceso a Internet, entonces también hay que hacer un trabajo extra; “venga, pues quedaos en el recreo, vamos a la biblioteca, te lo doy o fotocopio”. Tratar de facilitarles de alguna manera a ellos, cuando te das cuenta; a veces, no lo sabes; colocas en el Aula XXI no sé qué y al principio piensas que todo el mundo va a acceder, hasta que te das cuenta que este no ha tenido la oportunidad, entonces también favoreces que tengan el acceso a la información, que tengan las condiciones para hacer el trabajo; a veces no pueden, no tienen ninguna forma de buscar información ni nada (P.5).

Un participante comparte su *fracaso* al utilizar distintas metodologías, concretado al abordar temáticas relacionadas con las ideologías totalitarias, indicando la importancia de la *familia* en la transmisión de valores:

Claro, utilizas muchas metodologías distintas para intentar razonar, enfocar... pero yo quiero contar mi fracaso este año a la hora de utilizar estas metodologías. En cuarto de la ESO, dilemas morales, debates, juegos de rol,... Tenía como cuatro o cinco alumnos a los que todavía el nazismo, el fascismo les atrae muchísimo y tenía alumnos que decían que eran nazis y no había forma... he fracasado... no lo he conseguido de ninguna forma... estableciendo todo tipo de metodologías, no conseguía... ¡un fracaso total! Entonces hay alumnos que tienen sus principios muy claros, o ellos lo creen, ya puede ser en cuarto con el nazismo, ya puede ser con los inmigrantes, ya puede ser con la mujer (algunos piensan que no tiene por qué salir),... Entonces yo me he sentido muchas veces impotente al intentar encauzar eso, intentar cambiarlo. También estamos hablando de alumnos generalmente repetidores con 16-17 años. ¡Un fracaso total! No sé si será fracaso mío, pero total sí.

De todas formas, el elemento-núcleo fundamental está en las familias. Nosotros podemos poner el germen para que en segundas o terceras generaciones eso pueda cambiar. Yo jamás hubiera pensado en un momento totalitario cuando era joven, en la familia en la que estaba, vamos, me hubieran echado directamente. Entonces nosotros somos un apéndice de la familia (P.4).

Uno de los participantes intenta buscar la razón a esta situación que provoca desasosiego en el compañero, relacionándola con la influencia que ejerce sobre el alumnado el *entorno más próximo* y la *escasez de tiempo* para desarrollar este tipo de actividades en el aula:

Solo son tres horas a la semana y él posiblemente esos esquemas los lleva ya de casa; desde que tiene 3 o 4 años, los tiene ahí completamente estructurados (P.1).

Otro participante lo atribuye a un *sistema educativo rígido* y, además, a la *escasa capacidad para influenciar* ante ciertos comportamientos xenófobos del alumnado:

Y es que, además, esto que estamos hablando es algo que no solamente compete a nuestra asignatura; en todo caso, es de toda la educación, de toda la escuela y, aun así, exageradamente la asociación de competencias es cada vez mayor, pero en nuestros brazos no puede descansar, es imposible. Demasiado voluntarismo, demasiado hacemos, demasiado. Yo creo que, como decía P2, la inmensa mayoría de nosotros somos buena gente e implicada, pero, claro, nosotros solos no podemos; tendría que ser algo, en todo caso, para que tuviese algo más de influencia, no solamente desde nuestra área, sino desde toda la institución; pero la institución no está enfocada a ello, sino más bien a conocimientos estancos: matemáticas, teorema de Pitágoras; nosotros, siglo I, y pare usted de contar. Hay una estructura muy rígida en general, que nosotros nos la saltamos a la torera porque trabajamos con personas y entonces no atendemos exactamente... sí, programamos tal y cual, pero luego tú entras en el aula, tienes ahí a tus nenes y te manejas de otra forma. Aun así, se queda corta la capacidad de influir de verdad, completamente; hacemos lo que podemos y por supuesto que cambian las cosas al cabo del tiempo, por supuesto que algo se hace alguna vez, que no es todo decir que no hago nada, esto es impotencia o tal, tampoco es eso. Pero es muy poco, pienso yo, para lo que realmente, por los años que han transcurrido ya, nos gustaría. Yo creo también que, por el esfuerzo que hacemos todos y cada uno de nosotros, a veces la sensación es “controla”, “no veo yo aquí fruto del esfuerzo que supone nuestro trabajo diario”, con los condicionantes tan terribles del encorsetamiento de todo lo que tenemos que dar, de las poquísimas horas que tenemos, del cansancio acumulado, de la asunción de cosas... Y luego el fruto se queda siempre, que dices: “jolín, qué poco, qué pena” (P.3).

En esta línea, otro participante enfoca el problema de la xenofobia entre el alumnado como un *desafío y reafirmación de sus ideas* ante el aula, el docente y, en definitiva, ante la sociedad, sin que tenga una mayor trascendencia en la mayoría de los casos:

Yo creo que hay una parte también ahí que es lo que decía un compañero; eso de ser el “fascismo transitorio” Es una manera de... Y, además, todos hemos pasado por eso; entonces disfrutan especialmente, porque están planteándote un pulso y, además, “no me lo vas a ganar porque de aquí no me voy a bajar” “te voy a desafiar” Es un planteamiento adolescente, que a lo mejor a nosotros nos daba por otras cosas, no nos daba por ahí, pero que también planteamos con mucha vehemencia nuestras cosas (P.2).

10. ¿Prefiere realizar grupos homogéneos o heterogéneos en función del rendimiento académico y ritmo de aprendizaje?

La orientación de esta cuestión es conocer la preferencia del profesorado por el tipo de agrupamiento en el aula-clase (véase Tabla 239).

Tabla 239. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 10.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	10. ¿Prefiere realizar grupos homogéneos o heterogéneos en función del rendimiento académico y ritmo de aprendizaje?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Defensa de los grupos heterogéneos
	Indefinición
	Defensa del modelo de la campana de Gauss

	La problemática de los grupos bilingües

La mayoría de los participantes optan por la organización de *grupos heterogéneos*, aunque suponga un mayor trabajo al docente:

Siempre heterogéneos en género, en origen (en procedencia) y en nivel de aprendizaje. Siempre lo he hecho así. Al principio les fastidia un poco, pero a la larga funcionaba. Además, el rendimiento académico, no tiene que ser matemáticamente exacto, pero por lo menos intentar que haya siempre alumnos de todo tipo (P.1).

Yo, como principio, sí, pero adaptándose luego a las distintas situaciones. Como principio teórico, sí, de acuerdo, lo comparto. Pero luego cuando llegas al aula depende de cuarenta mil circunstancias. Tienes que intentar cuadrar. Si el trabajo se va a realizar en el aula, si va a ser en casa, ...(P.4).

No obstante, otro participante reflexiona acerca de su *indefinición* en este asunto:

Yo ahí también oscilo, porque unas veces pienso heterogéneo y tal, pero luego, otras veces, pero si es que es más práctico de esta forma; y luego digo, no, no, esto tampoco funciona. Me muevo ahí siempre en una ambigüedad; que no lo tengo claro como para decir: “esto y siempre esto”. Porque unas veces veo que funciona de una forma y otras veces funciona mejor de otra. Entonces no lo veo claro (P.3).

Un participante se pregunta qué significan grupos heterogéneos, aunque seguidamente matiza que el agrupamiento ideal se identifica con el *modelo de la campana de Gauss*:

Ésa es una pregunta que ha surgido todos los años; es una pregunta trampa. ¿Qué es eso? ¿Heterogéneos desde qué punto? Decía uno, “heterogéneo será también que mezclemos a los de Los Garres con los de Algezares”. ¿Y los de San José de la Vega, conviene que los mezclemos con los de Algezares o es mejor que estén...? No sé si existe en la didáctica, pero esto está en la campana de Gauss. Yo creo que ése es el grupo ideal. Que hay de todo, pero con un centro, con un grupo, que actúa equilibrando los dos extremos. Yo no sé mucho de Pedagogía y de Didáctica, no sé cuántos modelos [podrá haber], yo solo me sé ése. Ése creo que es el ideal, porque es el que más juego te da, porque hay tríos que tiran, hay un grupo ahí en medio y luego no hay muchos que estén muy por debajo académicamente. Para mí, claro que yo de esto sé poco, pero para mí sería el grupo así ideal, ése que tiene un poco de todo, y un poco ahí en el centro los alumnos esos que luego decimos “de Bien y Notable”, que están ahí y que sean la mayoría; ése es el grupo en el que te sientes realmente... (P.2).

Ese mismo participante introduce un nuevo elemento para la reflexión, referido a los *grupos bilingües*, caracterizados por agrupar al alumnado con mejores rendimientos académicos:

Los centros donde hay enseñanza bilingüe han generado mucha polémica con esto, porque los grupos bilingües son grupos más selectos, gente con más expectativas académicas, gente más competitiva, ... Generas grupos ahí un poco de élite en el instituto; luego, ha empeorado mucho el resto de los grupos. Entonces eso está dando problemas. Ya, como parece que todos van a ser bilingües, de aquí a nada ya no ... (P.2).

Esta reflexión suscita en otros participantes, intervenciones en la misma línea:

Uno de los objetivos que se persigue con los grupos bilingües es precisamente discriminar. No es integrar, es discriminar. Lo que pasa es que, bajo la marca de que es bilingüe, detrás de estos rendimientos se mete eso, pero lo que se persigue es seleccionar (P.4).

Claro, desde el primer momento la política está yendo hacia ese sistema (P.1).

11. ¿La presencia de alumnado de origen inmigrante potencia el trabajo en equipo del profesorado?

Se trata de conocer si los docentes aprecian que el alumnado culturalmente minoritario puede incentivar la coordinación entre el equipo docente, o si por el contrario, no se percibe esta asociación (véase Tabla 240).

Tabla 240. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 11.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	11. ¿La presencia de alumnado de origen inmigrante potencia el trabajo en equipo del profesorado?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	No existe relación
	Posibilidades a nivel de departamento docente
	Inconvenientes a nivel de equipo docente

Un participante afirma que *no existe relación* entre tener alumnado culturalmente minoritario y favorecer el trabajo en equipo de los docentes:

No veo la relación (P.1).

Otro participante expone que a *nivel de departamento* es más fácil y lo ilustra con un ejemplo, pero a nivel de *equipo docente* resulta muy dificultoso atribuyendo varias razones, tales como, falta de tiempo, excesivo trabajo, necesidad de cambiar de metodología, etc.:

Si es para una actividad concreta, sí. Si es ya desde el punto de vista interdisciplinar, no. De hecho, ante el problema que nosotros tenemos en el Sanje con estos rendimientos, lo que intentamos ahora es trabajar por proyectos,... Y no conseguimos vernos porque tenemos mucho trabajo, falta de tiempo, cambiar la metodología,... Entonces es difícil; yo creo que no (P.4).

En este sentido, otro participante confirma y refuerza la opinión anterior:

Ya te cuesta casi ver a tus propios compañeros de Departamento. Y, de vez en cuando, dices: “oye, vamos a quedar en algún momento para tomarnos un café, porque como coincidas y tal...” (P.2).

12. Al evaluar ¿se tiene en cuenta la diversidad cultural del aula? ¿Cómo?

Cómo enfoca la evaluación el profesorado en relación a la diversidad, es el objetivo que persigue esta cuestión y si detecta carencias en su praxis evaluativa. Así como, conocer sus aportaciones para minimizar el posible déficit (véase Tabla 241).

Tabla 241. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 12.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	12. Al evaluar ¿se tiene en cuenta la diversidad cultural del aula? ¿Cómo?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Se contempla la diversidad cultural al evaluar
	Denuncia la falta de contenidos interculturales en las pruebas de evaluación
	Necesidad de establecer criterios comunes en el nivel de dominio del castellano
	Denuncia la escasa flexibilidad al evaluar al alumnado culturalmente minoritario

Algunos participantes, de forma afirmativa responden esta cuestión, orientándola hacia el *contexto sociocultural* del alumnado:

Lo tienes en cuenta con todos los alumnos. Su contexto familiar, social,...(P.4).

A veces sí que hay que hacer alguna adaptación (P.2).

Otro participante orienta esa cuestión a la introducción de contenidos interculturales en las pruebas de evaluación, dejando constancia de *su falta* durante el proceso de evaluación. Si bien, incide en tomar como criterio el *nivel de dominio del idioma*:

En mi caso, contenidos no, la verdad. Pero, eso sí, tener en cuenta que no domina el castellano, por ejemplo, ¡claro que sí! (P.5).

Estos comentarios derivan a la reflexión de uno de los participantes relacionada con la *escasa adaptación al evaluar* el alumnado culturalmente minoritario, concretada en las exigencias ortográficas que se imponen:

Ése es un problema que yo creo que es muy importante, porque eso margina. En los primeros años es todo como muy inclusivo, entonces los chavales van progresando, van avanzando y luego llegan al Bachillerato. Los chiquillos siguen teniendo carencias, pero carencias que, teniendo en cuenta que es su segunda lengua (no es su primera lengua), si yo me expresara en árabe como se expresan mis alumnos marroquíes en castellano, yo estaría muy contenta del dominio que tendría. Pero yo creo que eso no lo estamos teniendo en cuenta; por ejemplo, de cara a Selectividad, yo no sé si hay datos del rendimiento de estos alumnos, como por ejemplo... Igual que hay cierto grado de adaptación para un alumno hiperactivo o para un alumno con déficit de atención o cualquier otro tipo de cosa así, que les dejan más tiempo, en el caso de este tipo de alumnos yo creo que sí se debería tener en cuenta algún tipo de adaptación (P.2).

Al hilo de esta intervención, otro participante incide en esta línea:

Somos muy estrictos con la ortografía en una PAU, por ejemplo, y no tenemos en cuenta que el alumno igual lleva solo cinco años o seis años o siete en España (P.1).

Esta situación problemática es resuelta por uno de los participantes desde el convencimiento de la necesidad de contemplar unos *criterios comunes* en función de su nivel de castellano:

Sería, a lo mejor, por nivel de español para extranjeros. Entonces, que evidentemente una persona que saca el B2 de español no va a tener la misma competencia que [si tiene] un C1. Entonces pues evaluarlos desde ese punto de vista. Qué nivel tenemos que pedir a alumnos que vienen de otros países, de otras culturas, qué nivel de castellano tenemos que... [...]. En esa línea. Entonces establecemos criterios comunes para todos. Entonces, pues bueno, igual uno que termine cuarto de la ESO, necesita un B1 y, cuando termine Bachillerato un B2. Es una cosa bastante asumible. En esa línea (P.4).

13. Al evaluar ¿se valoran más los contenidos procedimentales y actitudinales que los contenidos conceptuales? ¿Se evalúa en función de su nivel y no en curso en el que están?

Interesa constatar la ponderación que realiza el profesorado en su práctica docente a los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, de si existen diferencias según el nivel académico analizado (véase Tabla 242).

Tabla 242. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 13.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	13. Al evaluar ¿se valora más los contenidos procedimentales y actitudinales que los contenidos conceptuales? ¿Se evalúa en función de su nivel y no en curso en el que están?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Mayor desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales en primeros niveles educativos

Todos los participantes afirman que en los *primeros niveles de ESO* se otorga mayor peso específico a los contenidos procedimentales y actitudinales respecto a los contenidos conceptuales, si bien, conforme se avanza a niveles académicos superiores se invierte esta orientación, y uno de ellos lo ilustra con el siguiente comentario:

No necesariamente. Y con los pequeñajos, menos. En primero de la ESO, por ejemplo, yo creo que el peso es al revés, sobre todo para este tipo de alumnos, que tienen otro origen, que vienen de otro lugar, etcétera. A veces, yo por lo menos sí lo hago, compenso la carencia de conceptos en algunos casos, incluso de ortografía, lenguaje y demás, justamente con todo lo otro. Claramente, con los pequeños es más sencillo hacer eso. Luego ya, conforme avanza la enseñanza, parece que cuesta más trabajo, es menos posible, menos factible o no lo tenemos tan contemplado; también porque este tipo de alumnos no suele llegar tanto arriba, pero yo creo que en los primeros estadios de la enseñanza sí hay más flexibilidad en este sentido, pienso yo (P.3).

14. Al evaluar ¿se valoran las posibilidades laborales y académicas posteriores y la situación particular del alumnado?

Se trata de verificar si el profesorado contempla las expectativas académicas y laborales futuras al evaluar al alumnado culturalmente minoritario (véase Tabla 243).

Tabla 243. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 14.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	14. Al evaluar ¿se valoran las posibilidades laborales y académicas posteriores y la situación particular del alumnado?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	No se contempla
	Se contempla

Esta cuestión solo es respondida por dos de los participantes en dos direcciones contrarias, por un lado, uno de ellos manifiesta sus prioridades con este alumnado, aunque *no se ha tenido en cuenta* sus expectativas laborales y académicas futuras:

Yo, por ejemplo, no lo he tenido en cuenta. He tenido que evaluar conceptos, procedimientos y actitudes y, sobre todo, lo que hemos trabajado en el aula que luego se pueda evaluar. Desde el punto de vista de a qué se van a dedicar, para mí había una máxima, que era el lenguaje, que sepan leer y escribir, que con eso ya podrán llegar a muchos sitios. Leer y escribir; que escribieran, no intentar solo hacer preguntas cortas, sino algo para que puedan explicarse, no penalizarles tanto la ortografía a alumnos que puedan tener problemas de idioma, etcétera. Ya pensando un poco en el mundo profesional. Ni siquiera con los de Bachillerato; no, ese punto de vista no lo he tenido nunca en cuenta (P.1).

Otro participante afirma que *se tienen en cuenta* en función de sus expectativas académicas:

Yo tengo bastantes alumnos marroquíes este año en cuarto de la ESO y tienen la expectativa de seguir en primero de Bachillerato. Y yo sí que lo he tenido en cuenta en la evaluación, porque tanta adaptación no les ayuda si van a Bachillerato. Entonces yo sí que lo he tenido en cuenta, de hecho, ahora en junio, a mí sí me ha influido saber que van a Bachillerato y no van a un Ciclo Formativo para mantenerme en un 4 o darles el 5, sinceramente; porque van a un Bachillerato y no los puedo engañar. Entonces a mí sí me ha influido en mi experiencia última (P.5)

15. ¿Solicita ayuda este alumnado? ¿Reconocen sus carencias? ¿Evitan realizar actividades distintas?

Esta cuestión se orienta a conocer si el profesorado identifica los posibles problemas que plantea el aprendizaje a cierto alumnado culturalmente minoritario en su aula (véase Tabla 244).

Tabla 244. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 15.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	15. ¿Solicita ayuda este alumnado? ¿Reconoce sus carencias? ¿Evita realizar actividades distintas?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Reflexión acerca del fracaso escolar del alumnado culturalmente minoritario
	Reflexión acerca del fracaso escolar en alumnado de etnia gitana

Esta pregunta suscita una reflexión acerca del *fracaso escolar* de cierto alumnado culturalmente minoritario, indicando como motivos explicativos sus expectativas de vida o el entorno familiar:

Un tema muy importante sería el fracaso escolar en este alumnado. Es que luego no avanzan; muchos terminan en cuarto de la ESO y ya el Bachillerato de aquella manera. Yo pienso que muchos de ellos tienen asumido el fracaso. Es la sensación que me da. Muchos de ellos tienen asumido que ellos en los estudios no podrán continuar; sea por la familia, sea el entorno. Me parece que lo tienen interiorizado, que ellos llegarán hasta donde puedan llegar, pero poco más. Alumnos de cuarto o de tercero. No sé cuál es el motivo, si es el motivo de que tienen otras expectativas, de que los padres y madres les dicen que enseguida se pongan a trabajar, [...]; no sé, pero yo pienso que ellos tienen eso asumido y, aunque luches con ellos y les digas que pueden llegar a ser lo que quieran, es así. Claro, esto es una visión mía (P.4)

No obstante, este mismo participante comenta como casos excepcionales a este fracaso escolar alumnado procedente de Europa:

He tenido alumnos de Europa del Este y de Europa, que ya son otra cosa (P.4).

Otro participante centra su atención en el alumnado de etnia gitana:

En relación con lo que se está diciendo, a mí me ha pasado eso con los alumnos gitanos. Y, sin embargo, hay excepciones en marroquíes, en ecuatorianos,... pero en gitanos nunca he visto yo que quieran y que hayan llegado más allá de cuarto de la E.S.O.; hasta ahí como mucho (P.3).

16. ¿Existencia o no de aulas de acogida?

Se trata de conocer si en los centros de trabajo del profesorado existen aulas de acogida para el alumnado culturalmente minoritario, y si ha lugar, valorar su efectividad (véase Tabla 245).

Tabla 245. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 16.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	16. ¿Existencia o no de aulas de acogida?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	No conocimiento de aulas de acogida
	Crítica a la efectividad de las aulas de acogida

Pregunta	16. ¿Existencia o no de aulas de acogida?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
	La necesidad de implementar programas de español para extranjeros

Los participantes en unos casos, responden acerca de la *inexistencia de aulas de acogida* en sus centros para el alumnado culturalmente minoritario.

Yo nunca las he conocido (P.5).

En otros casos, afirman su existencia, aunque *critican su efectividad* debido entre otras razones a la falta de planificación adecuada, la escasa duración, la prisa por “integrarlos” en el grupo-clase, la escasa formación del profesorado, finalmente, la política de recortes:

Cuando estaba en Mazarrón, sí. No eran muy eficaces porque eran alumnos que cursaban un programa de inmersión lingüística fuerte. Entonces me parecía muy escaso; lo hacían bien, pero se quedaba corto. Entonces están en aula de acogida dos meses cuando necesitarían todos los días durante un año entero para hacer un programa de inmersión lingüística verdadero. Es mejor perder un año, adquirir la competencia lingüística suficientemente y luego poder incorporarse a un ritmo normal. Entonces la idea está muy bien, pero es muy corta. Se quieren resultados rápidos. Un año, es un año fantástico, en la vida no es nada, para un alumno no es nada. Un año y después se incorpora con garantías de continuar, porque si se hiciese una estadística de qué alumnos que hayan estado en un aula de acogida luego han continuado sus estudios, ¿hasta dónde han llegado? Podríamos ver exactamente cómo ha funcionado el programa (P.4).

La prisa por... Ése es el concepto de integración... Al día siguiente no. Es tan importante el dominio del idioma, que yo creo que valdría la pena reforzar eso muchísimo para que luego las cosas fluyeran. Si nos paramos a pensar lo que ha tenido que ser para muchos de estos alumnos, con escasa competencia del idioma, meterse ahí en una clase... “ahora hazme cuentas, que no entiendo, y la otra que tampoco entiende, y esto qué será, y escribo que no sé escribir”. Entonces realmente es un concepto de prisa, de obtener un parche.

Y luego, tampoco somos expertos en la enseñanza del idioma. Entonces que medio hables español no garantiza que sepas impartirlo [P3: Totalmente de acuerdo]. Lo importante es que hablen el idioma, pero si estos chavales hubieran estado con expertos en eso, seguro que... (P.2).

En mi centro del Bohío hubo; luego, con los recortes, desapareció (P.1).

Uno de los participantes apuesta por *implementar programas de español para extranjeros* integrando el aprendizaje del idioma con contenidos de distintas materias, no obstante, advierte de la falta de formación del profesorado para garantizar la calidad de dichas iniciativas:

Existe un programa de secciones españolas en el extranjero, donde se hacen esos programas de inmersión lingüística. Es un grupo homogéneo y entonces empiezas lo que

es español para extranjeros, con un aprendizaje integrado de lengua y contenidos, lengua española y contenidos. Pero es una clase homogénea, que tienen un idioma, ya sea inglés, ya sea francés, ya sea italiano. Entonces aquí a lo mejor habría que haber ido en ese sentido; hacer centros de referencia donde se hiciese... “alumnos de procedencia que tengan como lengua materna el árabe”, entonces haríamos ese aprendizaje integrado. Vamos a enseñar Geografía e Historia utilizando español, pero poco a poco. Entonces vas aprovechando, enseñas el español y enseñas los contenidos. Pero tiene que ser como más homogéneo y que también el profesorado tuviésemos esa formación de español como lengua extranjera. Yo no lo sé utilizar, por ejemplo; le puedo enseñar la típica ficha de cuatro cosas, pero... (P.4).

17. ¿Hay diferencias en el ritmo de aprendizaje según la nacionalidad y el conocimiento del idioma?

Ha interesado verificar si el profesorado relaciona la nacionalidad con el ritmo de aprendizaje, constatando la existencia de estereotipos (véase Tabla 246).

Tabla 246. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 17.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	17. ¿Hay diferencias en el ritmo de aprendizaje según la nacionalidad y el conocimiento del idioma?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Identificación de nacionalidades con ritmo de aprendizaje
	La necesidad de no generar estereotipos

Los participantes sin ánimo de generar tópicos, constatan la existencia de ciertas nacionalidades con ritmo de aprendizaje más o menos elevado según su experiencia profesional:

Entra dentro del tópico y no sé si a veces... Lo que yo veo y no sé si coincidirá con ellos, determinados alumnos sudamericanos son muy lentos en el aprendizaje. Muy lentos, de aprendizaje muy cortico. Y, además, va por nacionalidades también. Latinoamérica no es un conjunto homogéneo. Determinadas nacionalidades, seguramente por el tipo de enseñanza primaria que han tenido... no lo sé, pero la base no te permite avanzar mucho. Y luego, están los alumnos de los países del Este, con resultados sorprendentes. Este año tenemos allí una húngara que ya nos da sopa con ondas a todos. Y dices: “pero si a esta cría no le ha dado tiempo”. O sea, la cantidad de referencias de todo tipo, ..., se ha colocado en la cabeza de la clase, cuando esa cría hace unos meses no hablaba ¡Una rapidez! Y eso, siempre hemos tenido alumnos del Este... (P.2).

Uno de los participantes se ratifica en los elevados niveles académicos del alumnado procedente del Este de Europa:

Sí, porque avanzan mucho (P.5).

Encontrando como factor explicativo de la situación de este alumnado:

Porque el sistema educativo del que vienen es de los antiguos países socialistas, que [...] entonces se nota. Aprenden el idioma con facilidad (P.4).

Otras de las nacionalidades destacadas en el ritmo de aprendizaje, se identifica con el alumnado de origen *chino*:

Y los chinos también. Yo solamente he tenido un caso, pero también llamaba mucho la atención (P.3).

Yo he tenido una [china] este año que es fantástica y se ha integrado muy bien (P.4).

Estos comentarios derivan en cuestionarse uno de los participantes si se está cayendo en estereotipos:

Pero que no sé si forma parte de los tópicos que manejamos... (P.2).

No lo sé, pero coincido contigo también (P.5).

18. Por lo general ¿cuál es el grado de integración del alumnado culturalmente minoritario? ¿Existen diferencias por género entre las minorías étnicas?

Se trata de conocer el grado de integración del alumnado culturalmente minoritario en el centro de referencia y si se advierten diferencias entre nacionalidades y género de dicho alumnado (véase Tabla 247).

Tabla 247. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 18.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	18. Por lo general ¿cuál es el grado de integración del alumnado culturalmente minoritario? ¿Existen diferencias por género entre las minorías étnicas?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Problemas de integración de colectivos árabes
	Problemas de integración de colectivos latinoamericanos
	Problemas de integración de colectivos británicos
	Relación de mayor integración según el nivel académico alcanzado por el alumnado culturalmente minoritario

Las respuestas otorgadas a esta cuestión se ejemplifican seguidamente, así pues, uno de los participantes repara en el *colectivo árabe y latinoamericano* para constatar las dificultades en su integración, si bien, puntualiza que son realidades distintas en relación al nivel de integración:

La dificultad mayor está con el colectivo musulmán, marroquí normalmente aquí en la Región de Murcia. Esa es la mayor dificultad, yo creo que sin duda. También es cierto, por ejemplo, que el colectivo sudamericano, mayoritariamente ecuatoriano aquí en Murcia, se integran bien en clase, pero luego en el recreo forman también subgrupos organizados, donde se colocan en una posición, donde están todos, incluso, de forma casi intergeneracional; alumnos de Bachillerato con los de cuarto de la ESO, con los de

primero, pero son todos ecuatorianos. Entonces se concentran. Pensando desde el punto de vista recíproco, la mayor dificultad está todavía con el colectivo marroquí (P.1).

Otro participante comenta su experiencia de falta de integración del colectivo británico en los centros educativos:

Cuando estuve en Mazarrón, en el grupo de ingleses eran treinta o cuarenta que, además, no tenían ningún interés en aprender el idioma [español]. Ningún interés. Es más, es que no lo sabían. Además, como en estas zonas existen muchas aglomeraciones donde tienen ya todos los servicios (fontanería, panadería,...) en inglés... En los recreos, era un gueto totalmente, sin ningún interés en mezclarse. Ningún interés, ni siquiera para aprender la lengua (P.4).

Uno de los participantes repara que el nivel de integración es mayor conforme alcanzan etapas académicas más elevadas:

No sé si habéis apreciado también, cuando han conseguido llegar a segundo de Bachillerato, ya se establece otro tipo de relación entre los compañeros. Ya como que... [P4: son más maduros]. Efectivamente, ya cualquier asociación puede darse. En otros grupos es más complicado (P.2).

En esta línea, otros participantes ratifican este fenómeno a partir de su experiencia:

Hay una transición. La semana pasada estuve en una graduación del Bohío precisamente y me dio mucha alegría ver a dos alumnos marroquíes que habían terminado el Bachillerato; a uno de ellos le había dado yo clase en primero y segundo de la ESO. Y luego también me dio mucho gusto verlos ya integrados completamente, bailando con el grupo de compañeros, tomándose su refresco y se iban luego de cena todos juntos (P.1).

Porque su autoestima también le hace equipararse al resto. Él ha alcanzado el objetivo (P.4).

Te homologas socialmente, por así decirlo (P.3).

19. ¿Participa el alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares programadas por el departamento de Geografía e Historia?

Esta cuestión suscita nuestro interés para conocer el grado de implicación del alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares planificadas por el departamento de Geografía e Historia, tratando de averiguar si se han observado diferencias por género y nacionalidades en el interés mostrado, la aceptación de las familias, etc. (véase Tabla 248).

Tabla 248. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 19.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	19. ¿Participa el alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares programadas por el departamento de Geografía e Historia?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales

Eje temático	Problemas económicos
	Falta de interés

Para algunos participantes la confirmación de que el alumnado culturalmente minoritario tenga menos participación en las actividades que se programan en el Departamento de Geografía e Historia se debe fundamentalmente a *la menor capacidad adquisitiva*:

Es que ya no depende de la cultura; depende del poder adquisitivo. En mi caso, siempre ha sido por temas económicos. He sido tutor varios años de grupos con muchísimos marroquíes y, cuando preguntabas, siempre era el tema del dinero. “Mi padre en el paro, mi madre no trabaja”; siempre una situación... (P.1).

En mi centro, las salidas han pegado un bajón tremendo, porque hay muchas dificultades. Cualquier salida supone dinero y para muchas familias ahora mismo dos euros suponen un problema. Yo creo que participan menos, en general, en las actividades extraescolares. Ahora bien, si hay un campeonato de fútbol, ahí las estrellas sudamericanas son muy importantes (P.2).

Otros participantes afirman que la escasa presencia del alumnado culturalmente minoritario se debe a la *falta de interés* por las actividades que se programan:

Yo no consigo saber si esa falta de participación es debida a aspectos económicos o porque “yo no me mezclo con este grupo; no me interesa” Sería cuestión de hacer encuestas y ver exactamente cuál es el motivo. Con lo económico no va, porque tienes otros intereses... (P.4).

“En clase, porque tengo que ir, pero luego para qué voy a ir yo a una catedral o a un [...]”. No les interesa (P.3).

He detectado también por problemas económicos. Pero recuerdo una situación de una alumna musulmana; íbamos a visitar el Museo Salzillo y la Catedral y decía que ella no podía visitar esos lugares; dije: “pero si es arte, es patrimonio”. Nada. O sea, que hay otros motivos (P.5).

20. ¿Todo el profesorado debería formarse en interculturalidad con independencia de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario?

La finalidad de esta cuestión es requerir de los docentes una reflexión acerca de si la formación del profesorado en educación intercultural está condicionada a la existencia de alumnado culturalmente minoritario en sus centros, o, por el contrario, no se aprecia como una condición y sí como una necesidad (véase Tabla 249).

Tabla 249. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 20.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	20. ¿Todo el profesorado debería formarse en interculturalidad con independencia de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales

Eje temático	Condicionado a las características del centro
	No es prioritaria la formación en educación intercultural
	Siempre es necesaria la formación en educación intercultural

Uno de los participantes opina que la necesidad de formación en educación intercultural está relacionada *según las características del contexto y del centro* e incluso puntualiza que si se trabaja en un centro sin alumnado culturalmente minoritario *no, sería una prioridad* en su formación:

Como siempre, hay que establecer prioridades. Entonces depende de cada centro; si es un centro donde tenemos ese problema, sí hace falta; si es un centro donde no tenemos esa necesidad, como tenemos una lista tan grande, pues a lo mejor lo pondría en otra posición. No estaría entre las prioridades. En función de las condiciones del centro y la situación del contexto (P.4).

No obstante, otro participante discrepa de la afirmación anterior, valorando la *importancia de formación en educación intercultural*:

Para mí la interculturalidad debería venir de serie con la persona. Por lo tanto, ese curso igual no es solo para el profesorado, sino para muchos de los ciudadanos. Entonces pienso que no vendría de más que en la formación del profesorado se incluyera actividades para comprender una sociedad global, con gente de todas las naciones a nuestro alrededor. Yo creo que sería muy saludable, la verdad (P.1).

Sí, yo también opino igual (P.5).

21. ¿Habéis hecho alguna formación de este tipo? ¿A través del CPR, seminarios,...?

Se trata de conocer si los docentes poseen alguna formación en educación intercultural y si es una respuesta afirmativa, concretar su tipología (véase Tabla 250).

Tabla 250. *Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta nº 21.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	21. ¿Se posee alguna formación de este tipo? ¿A través del CPR, seminarios,...?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Ninguna formación en educación intercultural
	Sí formación en educación intercultural

La mayoría de los participantes manifiestan no haber realizado formación alguna en educación intercultural:

Yo creo que no; así, específicamente, no (P.3).

Yo tampoco (P.5).

Solo uno de ellos contesta *afirmativamente*:

Yo sí. Hace muchos años. Eran unas jornadas sobre alumnos magrebíes, pero hace muchísimos años (P.4).

22. ¿Cuál es el grado de comunicación con estas familias? Tipos de contacto ¿Qué grado de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje?

Esta pregunta está formulada con la intención de que el profesorado opine acerca del grado de participación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os (véase Tabla 251).

Tabla 251. Ejes temáticos asociados a la categoría II y pregunta n.º 22.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	21. ¿Se posee alguna formación de este tipo? ¿A través del CPR, seminarios,...?
Categoría	II. Las prácticas profesionales interculturales
Eje temático	Ninguna formación en educación intercultural
	Sí formación en educación intercultural

Los participantes mayoritariamente coinciden en afirmar *la escasa participación* de las familias de origen inmigrante en el centro educativo, aduciendo fundamentalmente, por *motivos laborales*:

Pues mira, este año con alumnos de primero de la ESO, con padres marroquíes, la principal dificultad es que están trabajando todo el santo día, tienen un horario que ha hecho que me sea imposible contactar físicamente, ni por teléfono, con estas personas. Sin embargo, la madre de una de las niñas sí vino ayer o antes de ayer a recoger las notas; la vi a principio de curso, o sea, vino a la primera reunión esta que se hace de padres y eso y ha venido ahora. Pero durante el año... y eso que es una persona que está implicada con la educación de la niña; es decir, que en ese sentido sí, pero con horarios de estos imposibles (P.3).

Son familias que tienen una realidad bastante complicada: falta de trabajo, falta de perspectivas,... Entonces son realidades muy complicadas y la relación con los padres, si se da, muchas veces llegan impotentes. Este año me venía la madre de un alumno, sobre todo, con impotencia porque no sabía qué hacer con su hijo; el hijo ya con 17 años. Además, es que tampoco tienen tiempo, porque como no tienen trabajo, intentan buscar, y en otros casos, las jornadas de trabajo que tienen les absorben muchísimo; son redes muy complejas (P.4).

Otro participante repara en los *problemas de comunicación*, en las distintas pautas de *resolución de conflictos* con sus hijas/os y la complejidad de las estructuras familiares:

A nosotros nos pasó en La Basílica (instituto) un caso de un chaval que estaba dando problemas y llamamos al padre, quien le pegó allí en directo y hubo que mediar. El esquema que ellos manejan es muy distinto; el concepto de autoridad, el cómo transmitir a los hijos las normas; se lo transmiten en dos minutos, ¡vamos! Entonces yo creo que es difícil acceder al ámbito familiar, a la realidad de la familia. Y lo que decía, cuando aparece la madre y entonces es la hija la que está de intérprete; tú te estás

comunicando con la madre y está la hija traduciendo; eso dificulta también mucho, es muy complicado, yo lo veo muy difícil, sobre todo en este colectivo (P.2).

En el caso de los sudamericanos, es muy curioso también las estructuras familiares tan complejas que tienen. Bueno, te vienen: “¿usted es su madre?” [y responden:] “No, yo no soy su madre. Yo es que ahora estoy con su padre, pero en realidad...”. Entonces te empieza a contar una historia familiar muy compleja. Lo de la poligamia está ahí. “No, es que este hermano no es de mi madre...”. Entonces te empiezan a completar allí la realidad familiar y es una realidad complejísima y que a ti se te escapa. Entonces hace de representante en el centro la actual pareja de su padre, que no tiene nada que ver con... Yo qué sé. Muy complicado. A veces es el hermano mayor, al que le das tú clase; entonces se pone a ejercer de hermano mayor allí (P.2).

Es fundamental el nivel de conocimiento de idioma de la familia. En el tema del trabajo, por ejemplo, en el ámbito del Campo de Cartagena, casi todo el mundo trabaja en el campo, pero sí que he visto más predisposición de las familias sudamericanas para venir a hablar con el profesor (aunque trabajen en el campo, se buscan su hueco, se buscan las maneras) respecto a las familias magrebíes o marroquíes, que normalmente dicen “no, no puedo” y no aparecen nunca y, como la madre no habla bien el español, si viene actúa el hermano o la hermana de intérprete y solamente en aquellos casos en que la madre habla el español puedes tener una relación fluida. He tenido un caso de una chica marroquí, muy moderna, sin pañuelo, con las mejores notas de la clase; no conocí nunca a sus padres, en dos años. Venía siempre alguien, otra persona, el hermano mayor, el vecino; “es mi primo”, vale, porque lo dices tú. Las notas de la primera evaluación, de la segunda, de la tercera, las finales se me iban acumulando; no se podían entregar. Le decía “muchacha, que es un orgullo; llévatelas”. [Ella decía:] “¿No me las puedo llevar yo?, profe”. [Yo respondía:] “No, no te las puedes llevar; tiene que venir alguien”. Y no venía nadie (P.1).

Al hilo de la problemática expuesta, uno de los participantes recuerda la importancia de la figura del *mediador intercultural* para solventar fundamentalmente los problemas de comunicación con las familias, así como de los diferentes parámetros culturales:

Una experiencia muy interesante es... ¿cómo se llamaba la figura esta? ¿era mediador...? El mediador intercultural. En el Bohío, un par de cursos estuvo y, además, era un chaval estupendo; no me acuerdo cómo se llamaba. El caso es que nosotros planteamos con ellos relaciones con nuestro esquema y, cuando aparecía el mediador este, poco menos que se le cuadraban. Entonces te das cuenta de que los esquemas culturales que ellos manejan, el concepto que ellos tienen de lo que es un profesor está a años luz de lo que nosotros imaginamos. Entonces lo saludaban haciéndole, así como reverencias; luego él nos decía que estábamos muy equivocados, porque a estos chavales les estáis haciendo polvo la cabeza, porque vienen de un sistema súper rígido y, de pronto, [todo vale]; y luego llegan a su casa y otra vez su padre... Para los chavales es realmente complicado manejarse con claves tan diferentes. Estos chavales entienden las relaciones entre profesor y alumno de una manera muy distinta (P.2).

Finalmente, un participante identifica la figura del mediador intercultural con la del *patriarca* en la cultura gitana:

Eso es como el patriarca de los gitanos también, que el patriarca ejerce a veces funciones de tutelaje y de mantener a raya ante cualquier tipo de conflicto y funciona cien mil veces mejor que todo el instituto entero (P.3).

8.5.2. A modo de discusión

Como docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia ha interesado conocer directamente la opinión y prácticas profesionales de otros colegas del área. Esta situación nos ha llevado a la organización de un grupo de discusión que permitiera recopilar de primera mano estas intenciones.

Recordemos que se han trazado dos grandes categorías identificadas, la primera con la función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la competencia intercultural y la segunda, con las prácticas interculturales profesionales.

En relación con la primera categoría se ha confirmado que el profesorado participante es consciente de la existencia de estereotipos sociales en el alumnado mostrando una doble preocupación por ello. Por un lado, por su aumento y por otro, por su dificultad para reducirlos. Estos sesgos se concretan, especialmente, en el alumnado de origen magrebí.

Estas ideas se refuerzan con las apreciaciones de De Lucas (2009), al afirmar que la presencia de los estereotipos tradicionales sobre distintos países europeos y no europeos siguen vigentes en la mente del alumnado.

No obstante, se constata que los participantes dan muestra de que nuestra área puede ayudar al reconocimiento de la diversidad cultural que supone a juicio de Flecha (1994): *“el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias”* (p.77). La función social del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia permite abordar de forma crítica y constructiva la propia cultura para mejorar la comprensión de las otras.

Recordemos que Del Olmo y Hernández (2010) confirman que la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia permite descubrir el valor de la diversidad cultural y el conocimiento social de las diferencias, así como la comprensión de las mismas desarrollando una actitud crítica, al tiempo que enriquece el patrimonio de cada persona. Una diversidad cultural que lleva implícita el reconocimiento de cada alumna/o como ser social y cultural (Merchán, 2010).

Este reconocimiento de la diversidad cultural que impregna buena parte de las opiniones de los participantes se ve reforzada por las aportaciones de Candreva y Susacasa (2005), al manifestar que nuestra área es una buena oportunidad para formar a ciudadanos comprometidos con los valores universales, con espíritu crítico y reflexivo de la realidad y que permite la promoción de una educación integral que conecta directamente con el paradigma intercultural.

En relación con el tratamiento de la educación intercultural desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, la investigación confirma la contribución de

nuestra área al reconocimiento de la diversidad cultural. Esta apuesta es concretada por los docentes seleccionados con la introducción de contenidos de carácter intercultural a través de la selección de cuestiones sociales relevantes (Call, Haro y Oller, 2015), tanto cercanos como alejados a sus estudiantes, así como partir del contexto sociocultural y económico del centro para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje. Estas apreciaciones coinciden con las recomendaciones efectuadas por Souto (2015) en relación a la necesidad de problematizar con situaciones cotidianas del alumnado que conecten con su contexto social.

Esta idea se refuerza con las investigaciones de López Martínez (2006, 2007) al valorar que el profesorado de esta área reconoce la utilización regularmente de contenidos caracterizados por la pluralidad cultural y étnica porque la diversidad es uno de los rasgos esenciales que define el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Recordando que según Banks (1989, 1994) existen cuatro modelos para construir un currículo intercultural:

1. *El enfoque de las contribuciones*: los contenidos interculturales se asocian festividades y celebraciones propias de los distintos grupos culturales.
2. *El enfoque aditivo*: los contenidos interculturales se integran en el currículo, pero los objetivos del currículo no se modifican.
3. *El enfoque de la transformación*: supone el conocimiento y comprensión de distintos grupos culturales tomando como base el pensamiento crítico.
4. *El enfoque de toma de decisiones y acción social*: es la última fase que entraña actuar desde el ámbito personal, social y cívico en proyectos y actividades que favorezcan la diversidad cultural.

La idoneidad del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para implementar una educación intercultural desde el currículo del área, según los docentes participantes queda asegurada con los requisitos que señala Falantes (2010):

1. Aceptar *una perspectiva transformadora*: que posibilite la introducción de temáticas que versen acerca de los problemas globales.
2. Adoptar una *acción ética y una acción social* en el tratamiento de los temas.

Al hilo de estos planteamientos, cabe precisar que la puesta en marcha de un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia permite fomentar lo que se conoce como currículo responsable (Thousand, 1996, cit., Vargas Peña, 2007) que promueve de las herramientas necesarias para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado.

En esta línea, los docentes de nuestra investigación insisten en la necesidad de promover actividades de calado intercultural. Ahora bien, diferentes autores estiman la tendencia de los docentes a considerar únicamente actividades interculturales aquellas de carácter cognitivo relacionadas con aspectos conceptuales de las distintas culturas representadas en las aulas o la sociedad lo que limita la potencialidad de la educación intercultural (Leiva, 2007, 2008; Soriano, 2008).

Por otra parte, los participantes denuncian la concepción etnocéntrica que presenta el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que obstaculiza el desarrollo de la educación intercultural. O en el mejor de los casos, afirman, se limita a la inclusión de actividades muy superficiales para aplicar el paradigma intercultural.

Al hilo de estas apreciaciones, son numerosas las voces autorizadas que denuncian la invisibilidad de ciertas culturas en los currículos del área y la percepción de unos centros educativos monoculturales en pensamiento, conocimiento y comportamiento. Igualmente, se trata de un currículo que impone unas prácticas organizativas y metodológicas basadas en la homogeneización del alumnado (Alanís, 2010; Benejam, 1997; Besalú, 2002; Galindo, 2005; Garreta, 1998; Giroux, 1994; Merino, 2005; Rodríguez Rojo, 1995; Sánchez García, Oliver y Sordé, 2010).

En este sentido, Merino y Ruiz (2005) constatan que existe una escasa presencia de contenidos relacionados con las diferentes culturas del alumnado culturalmente minoritario, y esta situación complica de manera muy significativa un correcto tratamiento de la educación intercultural, pudiendo propiciar problemas de autoestima para la persona y el grupo cuando no se sientan valorados. Estas consideraciones quedan reforzadas por De la Calle (2015) al estimar que la clave para evitar este marcado etnocentrismo del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es tratar de visibilizar los contenidos sociales ausentes abordando los problemas sociales e incorporando nuevas perspectivas.

En relación a los principales problemas que se aprecian para la puesta en marcha de un currículo intercultural en el área se precisan, fundamentalmente, los currículos con excesivos contenidos; los problemas de temporalidad; la falta de apoyo y/o comprensión por otras/os compañeras/os del departamento; los prejuicios del alumnado; la falta de compromiso de las autoridades educativas para apostar por un currículo intercultural; el individualismo del docente como reflejo de la sociedad; los escasos hábitos del alumnado a la realización de actividades grupales y cooperativas. Estos obstáculos quedan referidos igualmente en la investigación efectuada por López Martínez (2007). Y en la misma dirección, los numerosos trabajos que constatan las dificultades para la implementación de un currículo de naturaleza intercultural (Merino y Ruiz, 2005; López Martínez, 2007; Leiva, 2009; Galindo, 2005; Deusdad, 2010).

Además, se incide por parte de nuestros participantes en otra de las cuestiones que obstaculiza la implementación de un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nos referimos al inmovilismo del profesorado para su aplicación productiva, en ocasiones, de la frustración que le genera los cuantiosos obstáculos que se le presentan. Al hilo de estos resultados, observamos que coinciden con la investigación de López Martínez (2007) al verificar que la inmovilidad del profesorado es la tónica general en la puesta en marcha de un currículo con connotaciones interculturales, siendo estos docentes partidarios de no someterlo a transformación alguna, o en todo caso, a la introducción de actividades puntuales.

Pero sin duda, persiste una cuestión de gran relevancia en los participantes relacionada con los estereotipos que poseen los docentes hacia el alumnado culturalmente minoritario. Esta cuestión se relaciona directamente con autores como Besalú (2002), Galindo (2005) o Subirats (1994) al reconocer que los docentes con sus acciones, miradas y gestos pueden promover y legitimar la cultura hegemónica desde planteamientos

discriminatorios y sesgados, o bien pueden optar por estimular la percepción de la cultura más amplia que incluya la diversidad cultural.

Por otra parte, el esclarecimiento de la segunda categoría correspondiente al conocimiento de las *prácticas profesionales interculturales* por parte de los participantes del grupo de discusión nos confirma la identificación de la educación intercultural con la presencia de alumnado culturalmente minoritario, en los centros educativos. Autores como Carbonell, 2000; Besalú, 2002; Feito y López, 2008; Galindo, 2005; Morin, 2001 exponen que es preciso garantizar un currículo intercultural para todos porque el reconocimiento de la diversidad cultural no es exclusivo, de ningún grupo cultural concreto por tratarse de un patrimonio irrenunciable de nuestras sociedades multiculturales.

Se puede relacionar esta información con una interesante investigación de Rodríguez (2005) sobre la concepción de la diversidad cultural en alumnado que cursa estudios de Educación Primaria, que concluye que este alumnado presenta al respecto un posicionamiento ambivalente. Si bien, a nivel teórico, los alumnos asumen la interculturalidad, la cosa cambia cuando se plantea qué concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna entre aquello que parece que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer. Así pues, por regla general, estas/os futuras/os maestras/os cuando piensan en diversidad cultural está pensando en el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales y particularmente en inmigrantes de países extracomunitarios. Además, entienden la diversidad cultural como un déficit que dificulta a este alumnado de origen inmigrante el acceso a la cultura mayoritaria. Y es que estos participantes de esta investigación entienden mejor el principio de integración asociado a discapacidades, deficiencias o minusvalías, sin embargo, referido a la diversidad cultural no son conscientes de ello. El principio de integración únicamente tiene como objetivo integrar para homogeneizar.

Por otra parte, se expresa la responsabilidad del docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la puesta en marcha de un currículo intercultural en relación a la orientación a ciertos temas del currículo, así como al tipo de organización (ejemplo, incentivar o no las relaciones entre el alumnado culturalmente diverso en el aula y autóctono). Convencidos de que el éxito o el fracaso de un proyecto intercultural en el aula está relacionado con el compromiso del docente a tal fin (Etxeberría *et al.*, 2010).

Recordemos que diferentes investigaciones ponen el acento en estudiar la perspectiva del docente en relación a la diversidad cultural (Jordán 1996, 1999 y 2002; Soriano 2009; Aguado, 2003, 2005) coincidiendo que no existe un modelo único de docente respecto a su concepción de la multiculturalidad. Los datos de nuestra investigación confirman este extremo, señalando que encontramos un profesorado que concibe la educación intercultural como una situación problemática y negativa; otros que consideran que solo con actividades puntuales se desarrolla la perspectiva intercultural o aquellos que poseen una percepción positiva y realista de los contextos multiculturales reconociendo y apreciando la diversidad cultural.

Igualmente, también se aprecian diferentes prácticas profesionales para abordar la educación intercultural en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Essomba, 2006): unos centran su interés en los contenidos escolares, otros en la metodología desplegada y otros en el crecimiento socioafectivo de su alumnado. Entendemos que los

datos de esta investigación confirman que el profesorado del área, por lo general, se muestra sensible a la multiculturalidad presente en sus centros y habilita distintas estrategias pedagógicas para abordar la interculturalidad. No obstante, también encontramos otros docentes menos afines con la educación intercultural, evidenciado en limitar ésta a la presencia de alumnado culturalmente minoritario en sus aulas. En esta línea, López Martínez (2006, 2007) y Deusdad (2010) inciden que, mayoritariamente, el profesorado de Ciencias Sociales no suele efectuar modificaciones en el currículo de Secundaria para adaptarlo a los presupuestos interculturales, sino que, en el mejor de los casos, opta por realizar actividades relacionadas con la comprensión del fenómeno migratorio y con la diversidad cultural. Estas acciones denotan una perspectiva aditiva al currículo y no transformadora del mismo. Por su parte, una investigación de Leiva (2008) señala que, si bien la mayor parte del profesorado encuestado mantiene que la interculturalidad debe dirigirse a todas/os sus alumnas/os, resulta significativo encontrar que valoran negativamente el carácter inclusivo de la interculturalidad.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes participantes para favorecer la interculturalidad se destacan el trabajo cooperativo, la organización de debates, de juegos de rol, así como la promoción del conflicto cognitivo para provocar la reflexión del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque, en ocasiones, estas estrategias no están exentas de inconvenientes que dificultan el objetivo deseado (falta de tiempo, sistema educativo rígido, problemas de acceso a plataformas digitales por el alumnado, etc.).

Estos datos corroboran una investigación de Díez y Tonda (2014) con profesorado de Educación Secundaria de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que muestra la utilización de estas distintas metodologías para reforzar acciones interculturales. Si bien, Deusdad (2010) aporta otros datos que contradicen los expuestos, expresando que mayoritariamente, en las aulas de Secundaria el profesorado de Ciencias Sociales no desarrolla metodologías que favorezcan las relaciones interculturales como serían la apuesta por dinámicas de grupo (cambio de rol, trabajo cooperativo). Y donde la mayoría del alumnado realiza en el aula tareas individuales o por parejas sin potenciar las relaciones interétnicas o el conocimiento y aceptación de la diversidad cultural en el aula. Prueba de estas consideraciones de esta autora, se descubre que los participantes plantean que en general, la presencia de alumnado culturalmente minoritario no potencia el trabajo en equipo del equipo docente, justificado por causas como falta de tiempo, excesivo trabajo, necesidad de cambiar de metodología, etc. No obstante, se indica que en el ámbito del departamento didáctico esta coordinación es mayor.

Si centramos nuestro interés en los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se observa que el profesorado analizado no considera la evaluación un referente para la atención a la diversidad, aunque expresa la conveniencia de aplicar el criterio de la adquisición del idioma como un referente evaluativo. Por su parte, Deusdad (2010) confirma que la evaluación y promoción del alumnado culturalmente minoritario es una asignatura pendiente no resuelta para el desarrollo de unas Ciencias Sociales de calado intercultural. Aunque, la autora señala que cierto profesorado, para emitir un juicio valorativo de este alumnado, intenta contemplar las posibilidades laborales y académicas posteriores, y la situación particular de cada alumna/o.

Por otra parte, es palpable la preocupación del profesorado participante por los niveles de fracaso escolar que padece cierto alumnado culturalmente minoritario recogiendo como causas sus expectativas de vida y su entorno familiar. Y es que encontramos otros ejemplos de investigaciones que indican que cierto profesorado sigue identificando la presencia de alumnado culturalmente minoritario con fracaso escolar (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008).

En esta dirección, el programa INCLUD-ED (2011) resalta que, en el nivel de Secundaria en los países de la Unión Europea, encontramos un gran número de niños y niñas de familias inmigrantes matriculados en centros de formación profesional que, por lo general, no conducen a la educación superior. En este sentido, los participantes indican que sin ánimo de generar tópicos y desde la experiencia profesional, se constata la existencia de diferencias entre el ritmo de aprendizaje según la nacionalidad y el conocimiento del idioma, ilustrado con un ritmo de aprendizaje elevado en el alumnado originario de la Europa del Este o de China. Confirmado este extremo con investigaciones avaladas por el programa INCLUD-ED (2011) que denuncian la existencia de una proporción mayor de alumnado procedente de ciertas minorías y con bajos recursos económicos en los itinerarios con niveles curriculares inferiores.

Al hilo de estas consideraciones, se contempla que una de las medidas más difundidas en los centros de Secundaria para facilitar el proceso de adaptación al centro escolar del alumnado culturalmente minoritario, es la organización de aulas de acogida. Pues bien, los docentes confirman la ineficacia de las mismas aduciendo como argumentos la falta de planificación adecuada, la premura por “integrarlos” en el grupo-clase, la escasa formación del profesorado que asume estas aulas y la política de recortes. No obstante, se refuerza la necesidad de incorporar a los centros, programas de español para extranjeros siempre que se garantice su calidad. Estas afirmaciones coinciden con la línea desarrollada por Siqués *et al.*, 2009 y Deusdad (2010), entre otros.

Finalmente, en cuanto al nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os, se confirma que, generalmente, dicha participación suele ser muy reducida. Varios son los motivos que señalan los participantes: problemas de horarios laborales, problemas de comunicación, la complejidad de las estructuras familiares o las distintas pautas de resolución de conflictos con sus hijas/os.

En esta dirección, la Comisión Europea a través del proyecto INCLUD-ED (2011) muestra que la interacción del alumnado con el resto de agentes sociales en su educación influye directamente en su rendimiento escolar. De modo que no solamente es preciso una formación del profesorado sino también la formación de familias y de otros miembros de la comunidad educativa (asociaciones, ONG). Se insiste que las familias pueden abrir nuevas oportunidades de aprendizaje favoreciendo la interacción cultural y educativa con el alumnado que repercute en una mejora de su rendimiento escolar. De modo que, cuando las familias participan en programas educativos y en la organización de los centros, se contribuye a superar las dificultades, los prejuicios y los estereotipos que se asocian a los grupos con mayor vulnerabilidad.

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE ENTRADA). Análisis e interpretación del objetivo específico 2.1 Presentar el programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*

En este capítulo nos centramos en una de las partes empíricas del trabajo, que consiste en la presentación del programa diseñado denominado: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Una vez que se ha concluido la fase de diagnóstico efectuada al profesorado, alumnado y familias del IES Poeta Sánchez Bautista, nuestra intención se orienta hacia la elaboración de una propuesta pedagógica desde parámetros interculturales.

La evaluación de entrada conforma una las fases del modelo CIPP implementado en la presente investigación. Recordemos que implica desarrollar los siguientes aspectos: 1) diseñar el programa de intervención intercultural para satisfacer los objetivos propuestos y 2) determinar los recursos necesarios para la implementación del programa.

El capítulo ofrece respuesta al *objetivo general básico* de la investigación: **“Validar el programa desde el currículo de Geografía de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP”**, concretado en la Fase 2. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada que se corresponde con el objetivo específico 2.1. *Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado”*.

Se inicia el capítulo detallando en la Tabla 35, ya referida en el capítulo sexto, el objetivo general de la investigación con la fase evaluativa correspondiente y su vinculación con el objetivo específico, objetos de la evaluación, las cuestiones guía de evaluación, y por último, la tipología de evaluación desarrollada.

Este objetivo específico encuentra su desarrollo en distintos objetos de evaluación, tales como la fundamentación teórica del programa, así como las competencias que desarrolla, los objetivos previstos, los contenidos y las actividades que engloban, la metodología aplicada, los recursos y materiales para su consecución, además de la organización y secuenciación prevista, para finalizar con las medidas de atención a la diversidad y la evaluación del programa.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

Tabla 35. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa de entrada y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada	2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado	La fundamentación teórica del programa	¿Qué fundamentación epistemológica persigue el programa?	Evaluación de entrada
				¿Qué criterios psicopedagógicos contempla el programa?	
			Las competencias	¿Qué competencias permite desarrollar el programa?	
			Los objetivos	¿Cuáles son los objetivos que persigue el programa?	
			Los contenidos	¿Qué contenidos desarrolla el programa?	
			Las actividades	¿Qué actividades contempla el programa?	
			La metodología	¿Qué metodología implementa el programa?	
			Los materiales y recursos didácticos	¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos presenta el programa?	
			La organización y la secuenciación	¿Cuál es la organización y secuenciación del programa?	
			Las medidas de atención a la diversidad	¿El programa garantiza la atención a la diversidad?	
			La evaluación	¿Qué tipo de evaluación contempla el programa?	

Una vez presentado el planteamiento de la evaluación de entrada, convenimos la necesidad de clarificar los elementos constitutivos de esta fase evaluativa que para facilitar su comprensión quedan expuestos en las Tablas 44, 45 y 46 (ya señaladas en el capítulo sexto). En dichas tablas se muestra la verificación del ámbito evaluado, los criterios de evaluación establecidos, sus indicadores correspondientes y las estrategias y fuentes de recogida de información contempladas, así como el momento para efectuar dicha evaluación. Todos estos aspectos se contextualizan el objetivo específico **2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado.**

Tabla 44. *Relación entre el objetivo específico 2.1. Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Fundamentar y justificar teóricamente el programa	1.1. Fundamentación epistemológica
	1.2. Los criterios psicopedagógicos
2. Identificar las competencias	2.1. Las competencias básicas
	2.2. La competencia intercultural
3. Conocer los objetivos	3.1. Los objetivos básicos, generales y específicos
	3.2. La contribución de los objetivos de etapa y del área de G ^a , H ^a y CCSS a los objetivos del programa
4. Desarrollar los contenidos	4.1. La planificación de los contenidos
	4.1.1. Los criterios de selección de los contenidos
	4.1.2. Los tipos de contenidos
	4.2. La conexión entre objetivos y contenidos

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
	4.3. La conexión entre las fases de aplicación del programa, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje

Tabla 45. *Relación entre el objetivo específico 2.1.: Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
5. Desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje	5.1. Los criterios de selección de las actividades 5.2. La propuesta de actividades 5.3. Relación de las actividades con la competencia intercultural que desarrollan
6. Verificar la metodología	6.1. Los principios metodológicos generales 6.2. Los procedimientos metodológicos 6.2.1. Los principios científico-didácticos del área de G ^a , H ^a , CCSS 6.2.2. El aprendizaje cooperativo 6.2.3. El aprendizaje experiencial: Historias de vida

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
	6.3. Adecuación de los procedimientos metodológicos a los tipos de contenido

Tabla 46. *Relación entre el objetivo específico 2.1 Presentar el programa de intervención intercultural “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2.1. PRESENTAR EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INTERCULTURAL “LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO”	
Ámbito evaluado	Conocer el diseño del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado
Momento	Evaluación de entrada
Recogida de información	Conclusiones de la evaluación diagnóstica o del contexto Revisión bibliográfica y de otros programas similares
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
7. Identificar los materiales y recursos didácticos	7. Los materiales y recursos didácticos
8. Clarificar la organización y secuenciación	8. Organización y temporalización
9. Detallar las medidas de atención a la diversidad	9. La atención a la diversidad
10. Explicitar la evaluación	10.1. Los criterios de evaluación 10.2. Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación 10.3. Los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de evaluación

9.1. Fundamentación teórica y justificación del programa

Uno de los grandes objetivos que se propone la Educación Obligatoria es lograr que todo el alumnado alcance sus objetivos y no sólo algunos. Solo así podremos hablar de una

educación de calidad. Este planteamiento lleva implícito reconocer que la diversidad forma parte de nuestra cotidianidad. Cualquier grupo de alumnado y de profesorado es diverso incluso cuando tienen la misma nacionalidad, lengua, género, edad o capacidad intelectual.

Centrándonos en la diversidad cultural consideramos que posee una gran potencialidad educativa cuando se aborda desde la dimensión intercultural, al permitir vivenciar los valores democráticos de la igualdad, la solidaridad, la justicia social, el respeto y la tolerancia hacia lo diferente. Asimismo, enriquece la interacción entre las personas al transmitir, al modificar y compartir significados. En consecuencia, la educación intercultural es concebida como un instrumento de renovación pedagógica y de transformación social, que impulsa replantear nuestras concepciones, valores y actitudes, de forma que, en el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación conduzcan hacia una educación al servicio de una comunidad plural.

Partimos de la convicción de que la educación intercultural ayuda a la formación integral del alumnado, en tanto que no sólo le capacita profesional y académicamente, sino que al mismo tiempo contribuye a dotarlo de competencias fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida, ejerciendo una ciudadanía activa, responsable y comprometida con los valores democráticos. En definitiva, se trata de potenciar el enriquecimiento personal del alumnado en relación al mundo que le rodea y ayudarle a obtener información y desarrollar su capacidad crítica y reflexiva para interpretarlo.

Ya el informe final del proyecto número 7 del Consejo de Europa (Conseil de L'Europe 1986, p. 3) nos recuerda las líneas maestras que debe guiar a los países europeos en su atención a la multiculturalidad:

- Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.
- El multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad.
- Cada cultura tiene sus especificidades respetables.
- El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
- Se trata de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.
- El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

Asimismo, la educación intercultural es consustancial a la diversidad cultural y ésta a partir de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) se elevó a la categoría de “*patrimonio común de la humanidad*”. En este sentido, resulta obvio que cada individuo nace con una cultura determinada que va transformando a partir de sus experiencias y que se traduce en sus opiniones y sus acciones. Por tanto, no tiene sentido categorizar a los grupos culturales sino admitir que existen diferencias entre unos y otros como síntoma de normalidad (Aguado, 2005).

Resulta plausible que la diversidad cultural debería ser el eje central desde el que planificar la acción educativa para lograr el éxito académico de todo el alumnado. Y la necesidad de que los centros educativos deben atender las diferencias culturales tanto por

coherencia con los principios de una sociedad democrática como por permitir alcanzar los objetivos educativos esenciales (Aguado Odina y Gil de Jaurena, 2005). Al hilo de estas consideraciones, Aguado (2003, p. 63) define la pedagogía intercultural como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.

A nuestro entender, dicha definición contempla varios aspectos a resaltar: la concepción de la diversidad como valor y no como déficit; un enfoque holístico (impregna todas las dimensiones educativas); un enfoque inclusivo (promueve una educación de calidad para todos), y un enfoque transformador (que fomenta la emancipación crítica y la autonomía personal para crecer como individuo y transformar el entorno) de la educación. En consecuencia, asume cuatro presupuestos: la equidad, el antirracismo, la competencia intercultural y la transformación social que constituyen el referente para el diseño del programa de intervención que presentamos.

Ante la evidencia de esta compleja realidad multicultural de las aulas y el mejorable tratamiento de la diversidad cultural en materia de legislación educativa (ya desarrollado en el capítulo primero), la etapa de Educación Secundaria Obligatoria constituye un excelente escenario para preparar al alumnado en el aprendizaje de competencias y habilidades interculturales que le habiliten para vivir en una sociedad multiétnica y multicultural. Es esta etapa, el último proceso educativo obligatorio, donde el alumnado puede optar por continuar los estudios post-obligatorios u orientarse al mundo laboral. Por este motivo, consideramos que resulta necesario que el discente haya adquirido competencias que le posibiliten su inserción en el mundo laboral y, además, convivir en contextos multiculturales.

Siguiendo las orientaciones de González Jiménez (2011), es en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde el alumnado debe aprender a desarrollar la asertividad, controlar los impulsos, gestionar la influencia del grupo de iguales y vencer la frustración.

A tal fin, el docente debe procurar que este alumnado desarrolle su autoconcepto y autoestima, la empatía y el aprendizaje de actitudes prosociales.

Convenimos que la adolescencia y su manifestación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, constituye el medio ideal para que el discente adquiera la competencia intercultural. Porque se trata de una etapa donde el alumnado se encuentra en una doble encrucijada: mantener los valores y actitudes establecidos en sus familias o bien, romper su código conductual de convivencia reflejado en otras personas que se identifican más con sus necesidades e intereses.

Cuando esto último ocurre, observamos que, en ocasiones, es el grupo de iguales y algunos medios de comunicación los que influyen en este nuevo código de conducta de

convivencia, que puede derivar en el rechazo a las personas que piensan o son diferentes a ellos y que en el caso extremo originan conductas discriminatorias y racistas.

Asimismo, constatamos que a pesar de que el contexto escolar es multicultural no siempre el alumnado autóctono es consciente de que convive diariamente con compañeros/as que han crecido y adquirido una cultura que en algunos casos no se rige por parámetros iguales a la propia. Para algunos, el concepto de diversidad cultural no siempre se identifica con el respeto y la valoración, sino que está desvirtuada por sesgos y estereotipos. No resulta ajeno a este hecho que la actual crisis económica, legítima, en ocasiones, actitudes antisociales y antidemocráticas desde justificaciones simplistas y estigmatizadoras que adjudican a las personas de origen inmigrante la responsabilidad de los problemas actuales.

Por tanto, la adquisición de la competencia intercultural se presenta como una magnífica oportunidad para prevenir estas conductas negativas y ayudar a convivir en sociedades multiculturales a través de la resolución de problemas y del establecimiento de normas que fomenten la convivencia en sociedades plurales, mediante la comunicación y el diálogo (González Jiménez, 2011).

A partir de la evidencia de los beneficios de un aprendizaje basado en la competencia intercultural para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, parece pertinente la realización de un programa de intervención educativa, que, en nuestro caso, se inscribe en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales y que responde al título de: *Programa para una acción educativa intercultural en el área de Geografía de 3.º ESO: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Se trata de una propuesta de trabajo que intentará ofrecer una respuesta positiva a la diversidad cultural a partir de un enfoque global, integrador e intercultural.

Como no podía ser de otro modo, dicho programa se sustenta y fundamenta bajo los constructos teóricos de la educación intercultural, la competencia intercultural y el currículo intercultural que han quedado definidos y desarrollados en los capítulos 3 y 4 respectivamente. En concreto, este programa obedece a los siguientes principios estructurantes que postula la educación intercultural (Osuna, 2012):

- El reconocimiento de la diversidad cultural tanto en nuestra sociedad como en los centros educativos.
- La naturaleza abierta del espacio educativo a la comunidad en la que la participación, el trabajo cooperativo, la reflexión y el pensamiento crítico en relación a la diversidad cultural lo transformen en una realidad democrática.
- La estimación de la cultura como un concepto dinámico que evita catalogar ciertos valores, actitudes o expectativas a las personas según su procedencia y minimiza la rígida acepción de la identidad.
- La idea de una educación que incide en una reflexión crítica del origen de las diferencias y su relación con el contexto sociohistórico y actual. En este sentido, resulta imprescindible el tratamiento del racismo y la discriminación como tema transversal del currículo, no con el propósito de eliminarlo (es una utopía) pero sí al menos para contribuir a despertar la conciencia y la sensibilidad con el fin de censurarlo.

Esta propuesta intercultural debería permear el sistema educativo, pero conscientes de que la realidad impone otros parámetros educativos, abordamos la

interculturalidad desde nuestra práctica pedagógica para desdibujar la diversidad cultural como problema o temor a través de los valores que postula la educación intercultural. Y donde el profesorado posee un papel relevante al “*convertir sus modelos, creencias y asunciones teóricas en prácticas reales*” (Aguado, 2012, p. 5).

Los aspectos que se han priorizado en el diseño y puesta en práctica del *Programa para una acción educativa intercultural en el área de Geografía de 3.º ESO: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, responden a las necesidades detectadas y a las opiniones e intereses del alumnado de ESO del IES Poeta Sánchez Bautista (Llano de Brujas, Murcia) a partir del estudio de diagnóstico realizado con la finalidad de llevarles a sentirse partícipes y protagonistas del programa que se propone a tal fin.

Dicho proceso de diagnóstico analizado e interpretado en el capítulo 7 ha evidenciado las debilidades y limitaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Poeta Sánchez Bautista en relación a la competencia intercultural. Lo que legitima y justifica la necesidad de realizar un tratamiento intercultural al currículo de ESO, incorporando la competencia intercultural con la finalidad de solventar las carencias que se han manifestado.

A partir de este diagnóstico se plantean una selección de objetivos, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva del currículo intercultural desarrollados con una metodología, secuenciación y organización concreta para el área de Geografía de 3.º ESO. A tal fin, se ha elegido como eje vertebrador la unidad temática denominada: *La globalización: los fenómenos migratorios*. Con nuestra propuesta se ha optado por desarrollar este programa de intervención intercultural a partir del currículo de Geografía de 3.º ESO para evitar que en su implementación exista una desconexión con el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Asimismo, la elección de esta unidad responde a varios criterios:

- Permite que docente y estudiante colaboren, a través de una relación dialógica, para comprender el mundo a partir de sus propias existencias, experiencias, necesidades, circunstancias y deseos.
- Potencia una ciudadanía activa, participativa y responsable.
- Contribuye a abordar los contenidos conceptuales desde una perspectiva inclusiva.
- Favorece conectar con las experiencias de los alumnos, tanto propias como familiares.
- Desarrollo de la empatía.
- Visión integradora de los movimientos migratorios.
- Promueve el pensamiento autónomo.
- Motiva al alumnado a investigar.
- Potencia la sensibilidad con las desigualdades y transformaciones con el mundo actual.
- Permite el tratamiento en tiempo real de estos contenidos en beneficio no sólo de la posibilidad que ofrece la inmediatez y la cotidianidad sino de la relación entre presente y pasado.
- Favorece trabajar en una doble vía: aunar la comprensión intelectual y objetiva con la comprensión humana y subjetiva.

- Puede ayudar a disminuir o superar actitudes racistas, xenófobas o estereotipadas de diferentes grupos culturales.
- Y finalmente, se puede reducir la visión etnocentrista que poseemos del mundo occidental sobre el resto del mundo.

Por todas estas razones expuestas, consideramos que esta unidad representa una buena opción para plantear estrategias didácticas y pedagógicas en el aula que favorezcan los objetivos de la educación intercultural. Asimismo, la elección del formato de programa para nuestra propuesta pedagógica responde a su naturaleza intencional que persigue unos objetivos concretos y que posteriormente será objeto de un proceso evaluativo.

En definitiva, recurrimos a este proyecto, conscientes de que urge dar una respuesta seria y responsable al tratamiento de la diversidad cultural en nuestras aulas. Resulta evidente que la complejidad y multiculturalidad de la sociedad se cuele en la realidad de nuestros centros educativos. Razón por la que creemos conveniente fomentar el diálogo y la interacción intercultural para desarrollar no sólo la comunicación y evitar las exclusiones, que no pocas veces van acompañadas del fracaso escolar, sino también, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que considera al alumnado como agente activo.

9.1.1. Fundamentación epistemológica

La educación se proyecta como un factor fundamental para ayudar al alumnado a desarrollar ideas y hábitos mentales que conlleven convertirlos en seres responsables, capaces de pensar por sí mismos, a participar racionalmente con sus semejantes y solidarios, con el propósito de construir una sociedad más justa e igualitaria. Estos hábitos científicos permiten encauzar con sensibilidad problemas complejos sin realizar simplificaciones y a argumentar lógicamente con el fin de generar un razonamiento crítico e independiente (García, Jiménez y Rodríguez, 2009).

La enseñanza se vehiculiza a partir de una propuesta que se concreta en la elección y forma determinada de presentar la materia, de si la diversidad y pluralidad están presentes o si por el contrario se prioriza el discurso hegemónico y acrítico, o en las propuestas de trabajo que se priorizan. Dichas decisiones influyen en la concepción del aprendizaje que se posee, en la construcción del conocimiento que se desea conseguir y en la especificidad de los contenidos objeto de estudio.

Al hilo de lo expuesto, cualquier propuesta didáctica se sustenta en el ámbito epistemológico, en tratar de responder a dos preguntas básicas ¿qué enseñar? y ¿a quién enseñar? Centrándonos en la primera de las cuestiones referidas, conviene matizar que el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia permite al alumnado descubrir la racionalidad del análisis social, a partir del método científico en el ámbito social, político y cultural. Resulta, por tanto, un instrumento intelectual para el conocimiento social. Y es que la realidad existe con independencia de nuestra voluntad, es decir, lo social es una realidad objetiva que permite ser analizada y explicada desde las diferentes disciplinas que configuran el área de Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Antropología, Arte...). Es por ello, que relacionamos las ciencias sociales con el estudio de lo social y no de una única ciencia social. En consecuencia, la unidad de la realidad social (el objeto) se estudia desde las distintas disciplinas (diversidad de enfoques) (Prats y Santacana, 1998).

Nuestra propuesta didáctica se focaliza en el área de Geografía, dado que se contextualiza en el tercer curso de ESO. Una disciplina que por la naturaleza de su contenido, resulta ser un buen vehículo para el conocimiento de lo social. Siguiendo a Prats y Santacana (1998, p. 4) son numerosos los fines formativos que puede aportar el área de Geografía:

- Por la naturaleza contextual o situacional de su conocimiento favorece la formación de personas formadas, solidarias y autónomas, al permitir aplicar y readaptar los conceptos y valores propios de la cultura del alumnado y cambiar según el contexto, capacidades y nivel evolutivo del alumnado.
- Contribuye a fomentar el conocimiento y comprensión de otros países y otras culturas por lo que es un excelente instrumento para trabajar la multiculturalidad y erradicar actitudes xenófobas.
- Facilita la comprensión de la configuración del espacio y las causas de las acciones humanas sobre él. Así pues, analiza el “cómo” y el “por qué” de estas actuaciones sobre el espacio.
- Ayuda a analizar y valorar los cambios sociales, económicos y políticos de nuestras sociedades, que se perciben como un proceso cambiante en el tiempo.
- Contribuye a presentar al alumnado los problemas en el mundo que vive tanto a escala local como planetaria, de ahí su alto grado de significatividad. Permite orientar con racionalidad y método la realidad actual y, como consecuencia, el posicionamiento de ésta ante los problemas sociales actuales.
- Favorece la utilización de métodos y técnicas propias del estudio geográfico y de la investigación social que complementa a los conceptos y a las informaciones.
- Ayuda a fomentar la sensibilidad en aspectos de índole social a partir de observaciones.
- Proporciona información para establecer esquemas de diferencias.
- Permite analizar, casi en exclusiva, los procesos y las tensiones temporales.
- Interviene en la construcción de perspectivas conceptuales.
- Desarrolla el conocimiento de la causalidad interactiva.
- Estudia ritmos y "tempos" diferentes.

Por su parte, Souto (2013) añade que la disciplina geográfica facilita las siguientes tareas de aprendizaje:

- Observar la realidad advirtiendo de los sesgos de la percepción espacial que pueden favorecer actitudes prejuiciosas al analizar el territorio.
- Plantear los problemas derivados de la globalización económica y cultural desde una perspectiva local, es decir, desarrollando la interrelación entre lo global y lo local.
- Reflexionar acerca de la distribución de la población mundial y sus características demográficas que inciden en la localización de fenómenos como el envejecimiento, el hambre, etc.
- Buscar soluciones a las crisis medioambientales para potenciar una ordenación del territorio sostenible.

- Descubrir los factores que interaccionan en un espacio (social, económico, cultural, etc.).

En consecuencia, queda manifiesta la contribución que realiza el área de Geografía a la adquisición de capacidades y conocimientos los cuales se concretan en la consecución de los siguientes objetivos didácticos (Prats y Santacana, 1998, pp. 7-9):

- Proporcionar elementos suficientes para orientarse en el espacio. Se trata de conocer lugares, espacios para situarse en la tierra.
- Comprender que la organización del espacio es el resultado de la interacción de múltiples factores y emitir juicios razonados sobre ello. Supone conocer el espacio y las condiciones de vida de los seres humanos, en sus países, regiones o localidades. Estas cuestiones van ligadas a conocer y comprender los grandes problemas derivados de la utilización por las sociedades de los recursos de la Tierra.
- Ser capaces de leer e interpretar críticamente las representaciones gráficas del espacio. Es decir, transmitir de forma organizada lo que sobre la organización del espacio se ha aprendido.
- Adquirir destrezas, actitudes y métodos que ayuden a conocer y comprender las distintas sociedades.

En definitiva, el área de Geografía centra su estudio en la diferenciación del espacio en la superficie terrestre y en la relación entre los seres humanos y el medio que habitan. En este sentido, nuestra propuesta didáctica pretende ahondar en estas cuestiones en torno al eje temático de los movimientos migratorios en un mundo globalizado.

9.1.2. Los criterios psicopedagógicos

Los centros educativos no viven aislados de la sociedad, sino que se impregnan de actitudes que se reflejan en su acción y organización. Son por tanto espacios en los que se reproducen reglas y en los que los currículos evidencian los patrones y valores de la sociedad. En el día a día del aula se generan experiencias y prácticas educativas que muestran las distintas formas de concebir el conocimiento, el trabajo del profesorado y alumnado, los valores educativos que se persiguen. En consecuencia, partimos del presupuesto de que todo modelo didáctico entraña unas características y condicionantes que se manifiestan en unos sistemas de valores, unas convicciones filosóficas y unos factores emocionales o psicológicos, etc. que influyen en el conocimiento y en la producción científica (García, Jiménez y Rodríguez, 2009)

En nuestro caso, varios son los referentes y enfoques educativos que orientan este programa y que entroncan con la esencia de nuestros valores, la concepción del conocimiento, la comunicación en el aula, la concepción del profesorado y alumnado y finalmente, la orientación de la organización escolar.

En primer término, basándonos en Carr y Kemmis (1988, cit. Vigna, 2009, p. 155) nos guían dos enfoques educativos: el significativo y el crítico que consideramos complementarios. Para una mejor comprensión de los mismos procedemos a caracterizarlos en la Tabla 252:

Tabla 252. *Rasgos del enfoque significativo y del enfoque crítico.*

Fuente: adaptación de Vigna, 2009, p. 155 de Carr y Kemmis.

	Enfoque significativo	Enfoque crítico
Valores	Reconstrucción de la experiencia Desarrollo personal Favorece el desarrollo de identidades centradas en su propio progreso y mundo.	Creación cultural/Educación transformadora Favorece el desarrollo individual y grupal: local y global.
Concepción del conocimiento	Constructivo-significativa La realidad es una construcción social. El conocimiento tiene que ver con la construcción de un significado propio y personal. Currículo abierto. Modelo educativo: de proceso.	Constructivo-emancipadora La realidad social es una realidad humanizada. El conocimiento se construye entre todos, a partir de las diversas fuentes, la experiencia personal de vivencias comunes y la intervención en la realidad. Currículo abierto e integrado. Modelo educativo: socio-crítico
Comunicación en el aula	El docente invita a la reflexión a través del diálogo. Meta: la construcción de significados por parte del alumnado	Interacción dialógica El docente solicita al alumnado que escuche activamente, justifique, interroge, explique, acuerde, critique... Meta: ampliación del conocimiento a través de la búsqueda de consenso y la réplica. Se evalúan contenidos pero también la interacción grupal.
Concepción del profesorado y alumnado	Docente: práctico/intuitivo Adapta el currículo a la realidad de su alumnado, a partir de su práctica y en interacción con cada uno. Alumno: aportador de significados/intérprete Fomento del trabajo grupal. El aprendizaje es significativo, con dimensión individual y moral.	Docente: intelectual transformador Genera procesos de reflexión-acción a través del diálogo, y es agente ético-social. Alumno: intérprete crítico Fomento del trabajo cooperativo y junto al docente y otros agentes educativos. El aprendizaje tiene dimensión individual, ética y social.

Organización escolar	Cultura de la persona	Cultura de la “escuela-comunidad”
	Sistema de organización flexible, que garantiza la autonomía del profesorado. El centro educativo como un microcosmos.	La escuela está abierta e involucrada con el entorno. Da cabida a la participación, y se adapta a la realidad del alumnado.

Dichos enfoques se nutren del aprendizaje constructivista con aportaciones de diversas teorías, entre ellas destacamos *la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*, por la cual el alumnado es un procesador activo de la información que la busca y la reelabora, y al docente otorga un papel de potenciador y conductor de las capacidades de dicho alumnado.

Se defiende que el discente parte de unas ideas previas, que conectan con el nuevo conocimiento a través de la reestructuración y el conflicto conceptual. Esta concepción del aprendizaje requiere de estrategias basadas en una enseñanza activa, que permiten construir, desarrollar y profundizar su propio conocimiento, aceptando al discente en el centro escolar a partir de él (Pastor Blázquez, 2005).

Este enfoque constructivista en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, y en particular, en el diseño del programa que presentamos, adquiere la significación de proporcionar la comprensión del mundo en que se vive y reconocer las claves fundamentales de la sociedad actual, precisamente para construir un mundo mejor.

Esta perspectiva conlleva un cambio en las relaciones de enseñanza y aprendizaje que se reflejan en numerosas estrategias y metodologías que son inherentes al programa que favorecen el espíritu crítico, la empatía, la asociación de ideas y la reflexión sobre la sociedad actual, y que a continuación pasamos a detallar (Pastor Blázquez, 2005):

- *El enfoque socioafectivo*: toda estrategia de enseñanza y aprendizaje comporta una relación afectiva en una doble dirección: entre el docente y el discente, y entre el educador y la materia a trabajar. Por esta razón en la base de cualquier método hay una relación afectiva y que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta idea se sustenta en uno de los fines que se atribuye a las Ciencias Sociales “ofrecer un medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente tolerantes, como futuros ciudadanos, para comprender enfáticamente ese mundo”.
- *El enfoque interdisciplinar-activo*: sabido es que el área de Ciencias Sociales está integrada por varias disciplinas que permiten comprender la realidad desde varias perspectivas y métodos. Partimos de la convicción de que para lograr una enseñanza eficaz, es preciso plantear los contenidos de forma interdisciplinar con el fin de estudiar la realidad desde diferentes parámetros (demográfico, económico, geográfico, político, antropológico, etnográfico, artístico...). Esta idea enlaza con la concepción sobre la globalidad que ya defendía la Escuela de los Annales. Para la consecución de este propósito se estimula que el alumnado se introduzca en la explicación social (noción de causalidad), que indague en las razones que conllevan determinadas acciones (noción de intencionalidad) y que responda al por qué y al cómo de los procesos de cambio social (naciones de

continuidad y cambio). En definitiva, todas estas nociones sociales forman parte de un sistema global de explicación de antecedente/ acción/ consecuencia.

- *El enfoque a partir de la realidad:* por el que la enseñanza y el aprendizaje se contextualizan en la realidad social. Ya Freinet propuso que se aprovechara la experiencia diaria de la vida individual y social del alumnado desde el análisis del medio, de la indagación y la observación. Toda experiencia es una oportunidad potencial de aprendizaje. En concreto en este programa pretendemos acercarnos a este enfoque fundamentalmente a través de la utilización de la prensa en el aula y de la realización de entrevistas.

Asimismo, esta perspectiva constructivista del aprendizaje se basa, además, en los modelos psicológicos de Piaget y Vygotsky. Respecto al primero, Piaget y *su teoría del conocimiento como construcción*, según la cual, el aprendizaje es un proceso constructivo interno y el discente es el agente principal de su propio aprendizaje. Y *los niveles de desarrollo cognitivo*, que reconoce la existencia de estructuras cognoscitivas en el cerebro y que se desarrollan en etapas durante la vida escolar.

La teoría sociocultural de los procesos psicológicos de Vygotsky señala la zona del desarrollo potencial y el profesor como mediador. Según este autor, hay que diferenciar entre los que el alumnado es capaz de hacer y de aprender por sí sólo, y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda de otros. A la distancia entre estas dos situaciones, la denomina zona de desarrollo próximo, porque se sitúan entre el nivel de desarrollo efectivo y potencial. Y es precisamente en esta fase donde el docente actúa de mediador.

En definitiva, los enfoques significativo y crítico concretados en las aportaciones de los modelos psicológicos de Piaget, Vygotsky o Ausubel ayudan a diseñar y formular los objetivos del presente programa de intervención, a partir del conocimiento de las capacidades, destrezas y actitudes que posee el alumnado receptor del programa. Ello comporta seleccionar contenidos en función del nivel de desarrollo intelectual del alumnado; seleccionar materiales y actividades de aprendizaje que favorezcan un aprendizaje significativo y, por último, potenciar la asimilación de contenidos desde la comprensión.

9.2. Las competencias

La LOE ha presentado una novedad relevante: la definición de las competencias básicas que se deben alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Estas competencias permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran fundamentales desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar al alumnado para su formación personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Estas competencias básicas se están abordando con mayor o menor acierto desde los currículos de las distintas áreas de conocimiento. Sin embargo, no se introduce la competencia intercultural como una más para la formación de ciudadanos comprometidos y críticos en el contexto de una sociedad multicultural.

Habida cuenta de esta circunstancia, el programa que presentamos pretende desarrollar tanto las competencias básicas concretadas en la actual legislación educativa, como aquella referida a la competencia intercultural.

9.2.1. Las competencias básicas

Delimitar teóricamente el concepto de competencia no resulta tarea sencilla, tanto en lo referente a establecer una definición única, así como a delimitar los tipos de competencias. Una revisión bibliográfica nos lleva a seleccionar algunas de ellas como la que propone Montmollin (1996, cit. González Jiménez, 2011, p. 134) para el que “*la competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los met.conocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia)*”.

Autores como Bizquerra (2007, cit. González Jiménez, 2011, p. 135) la conciben como “*la capacidad para movilizar los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas como un cierto nivel de calidad y de eficacia*”.

Es en 1995 cuando la Comisión Europea trató por primera vez las competencias básicas en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Y desde ese año, distintos grupos de expertos de la Unión Europea trabajaron para identificar y definir las competencias, tratar de integrarlas en el currículum y determinar cómo desarrollarlas a lo largo de la vida en un proceso de aprendizaje continuo.

Se entiende por competencia básica la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridos. Las competencias tienen tres componentes: **un saber** (un contenido), **un saber hacer** (un procedimiento, una habilidad, una destreza...) y **un saber ser o saber estar** (una actitud determinada).

Las competencias básicas o clave poseen las siguientes características:

- Promueven el desarrollo de capacidades más que la asimilación de contenidos.
- Tienen en cuenta el carácter aplicativo de los aprendizajes, ya que se entiende que una persona “competente” es aquella capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación.
- Se basan en su carácter dinámico, puesto que se desarrollan de manera progresiva y pueden ser adquiridas en situaciones e instituciones formativas diferentes.
- Tienen un carácter interdisciplinar y transversal, puesto que integran aprendizajes procedentes de distintas disciplinas.
- Son un punto de encuentro entre la calidad y la equidad, por cuanto que pretenden garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestra época (calidad) y que sirva de base común a todos los ciudadanos (equidad).

Por su parte la Unión Europea, a través del proyecto *Definition and Selection of Competencies* (2005) establece que las competencias deben poseer tres características (González Jiménez, 2011, p. 135):

- Potencialmente beneficiosas para todos los miembros de la sociedad.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

- Cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan.
- Tener en cuenta el contexto en que se van a aplicar.

Además, la inclusión de las competencias básicas en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria persigue tres finalidades:

1. Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (correspondientes a las diferentes áreas del currículo) como los informales.
2. Hacer que los estudiantes pongan sus aprendizajes en relación con distintos tipos de contenidos y los utilicen de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
3. Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación imprescindibles, e inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Cada área contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada competencia se alcanza a través del trabajo en varias áreas o materias. En este sentido, la LOE define ocho competencias básicas que se consideran necesarias para todas las personas en la sociedad del conocimiento y que se deben trabajar en todas las materias del currículo.

- Competencia en comunicación lingüística: se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita.
- Competencia matemática: consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de razonamiento matemático.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana. También se relaciona con el uso del método científico.
- Tratamiento de la información y la competencia digital: comprende las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y la utilización de las nuevas tecnologías para esta labor.
- Competencia social y ciudadana: hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como participar en su mejora.
- Competencia cultural y artística: supone comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas.
- Competencia para aprender a aprender: implica disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
- Autonomía e iniciativa personal: supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Las competencias son interdependientes, de modo que algunos elementos de ellas se entrecruzan o abordan perspectivas complementarias. Además, el desarrollo y la utilización de cada una, requiere a su vez de las demás.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria pretende que el alumnado logre un conocimiento suficiente de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza. Asimismo, también tiene como objetivo ayudar a conformar las dimensiones espacial y temporal del alumnado, y enseñarlo a pensar razonadamente y a manejar información.

Aunque la geografía y la historia son el corazón del área, en ocasiones, el aprendizaje de algunos contenidos requiere tener en cuenta otras disciplinas: la historia del arte, la economía, la sociología, la politología y la ecología.

Las competencias básicas nos señalan un marco general, que luego se concretará en unos objetivos, unos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y unos criterios de evaluación específicos para cada unidad. Partiendo de la propuesta del Ministerio de Educación se ha subdividido en otras, con la finalidad de dar mayor presencia a aspectos característicos de las Ciencias Sociales.

Así pues, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico se concreta en la competencia espacial. Asimismo, dentro de esta competencia también se incluyen las destrezas relacionadas con el método científico concretándolo en el pensamiento social.

Por otra parte, antes de concretar las diferentes competencias que el programa de intervención puede favorecer, hemos preferido clasificar las competencias en dos grandes grupos: las competencias específicas del área y las competencias generales de ESO (que atañen a todas las materias) que quedan ilustradas en la Tabla 253. Competencias que serán desarrolladas durante la implementación del programa como veremos seguidamente.

Tabla 253. *Relación entre las competencias generales de ESO y las competencias específicas del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencias específicas	Competencias generales
Competencia espacial	Competencia lingüística
Competencia temporal	Competencia matemática
Competencia cultural y artística	Tratamiento de la información y competencia digital
Pensamiento social (método científico en Ciencias Sociales)	Competencia para aprender a aprender
	Competencia social y ciudadana

Como se ha señalado, el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* permite el desarrollo de todas las competencias básicas, tanto generales como específicas del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Para justificar este argumento, a continuación, presentamos a modo de cuadros, las diferentes competencias que el programa desarrolla y las acciones para su consecución.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

En primer lugar, la *competencia espacial* está integrada por tres ámbitos de conocimientos y habilidades de distinto tipo: las relacionadas con el manejo de conocimientos básicos para analizar la realidad y proponer soluciones a los problemas que esta plantea; la representación y análisis de información utilizando distintas técnicas cartográficas; y el análisis del entorno, aplicando los conocimientos y técnicas básicos. A continuación, en la Tabla 254 detallamos cada una de ellas con los ámbitos de conocimiento y habilidades que desarrolla con el programa de intervención.

Tabla 254. *Relación de la competencia espacial con sus conocimientos básicos, la representación cartográfica y el análisis del entorno.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia específica		
Competencia espacial		
Conocimientos básicos	Representación cartográfica	Análisis del entorno
Características y problemáticas relacionadas con la organización política, la actividad económica y las desigualdades económicas mundiales Los impactos del medio, de la actividad humana Vocabulario básico relacionado con geografía física, demografía, geografía urbana, geografía económica, geografía social, geopolítica y geografía ambiental	Leyenda de mapas; gráficos lineales, de barras y sectoriales; planos; croquis; uso de estadísticas para calcular datos y realizar gráficos; fotografía aéreas; mapas políticos; mapas de flujos; cartogramas	Investigación demográfica de la propia familia; grabar y analizar noticias sobre problemas geográficos; analizar casos reales relacionados con la demografía, la geopolítica y la geografía económica; realizar encuestas; describir fotografías de contenido geográfico

La *competencia temporal* también está representada en el programa integrada en dos ámbitos de conocimientos y habilidades de distinto tipo: la comprensión del tiempo y el uso de distintas técnicas para su representación y el análisis de distintos tipos de fuentes (escritas, iconográficas y orales) para obtener información. En concreto, el programa permite desarrollar las siguientes habilidades y conocimientos:

Tabla 255. *Relación de la competencia temporal con el análisis del tiempo y su representación y el análisis de fuentes.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia específica
Competencia temporal

El tiempo y su representación	Análisis de fuentes
El árbol genealógico; las nociones temporales básicas: año, década, siglo, milenio; la línea del tiempo; el cuadro cronológico; analizar qué cambia y qué permanece a lo largo del tiempo; comparar ritmos de cambio; análisis de la pervivencia del pasado en los grandes problemas de nuestro presente	Hacer una entrevista; topónimos y palabras de otras épocas en nuestro idioma; estudio específico de distintos tipos de fuentes: diarios, carteles, viñetas humorísticas, fotografías, textos periodísticos, obras de arte

En cuanto a la *competencia cultural y artística*, el programa la aborda desde el ámbito del análisis artístico que supone los siguientes conocimientos y habilidades:

Tabla 256. *Relación de la competencia cultural y artística con el análisis artístico.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia específica
Competencia cultural y artística
Análisis artístico: analizar una pintura; comparar obras de arte de distintos estilos; explicar la evolución de un tema en distintos estilos; interpretar los mensajes simbólicos de las obras de arte

La *competencia social* se aborda desde el programa de intervención favoreciendo las siguientes habilidades:

Tabla 257. *Relación de la competencia social con las habilidades que desarrolla y la causalidad.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia específica	
Competencia social	
Habilidades	Causalidad
Identificar y plantear problemas relevantes; analizar el contexto del problema; descomponer los elementos del problema; distinguir sus factores; recoger y organizar datos para resolver el problema; plantear y contrastar soluciones e hipótesis; inducir conclusiones.	Distinguir entre causas y consecuencias; distinguir causas y motivos; jerarquizar causas y efectos según su importancia; identificar más de una causa y/ o consecuencia para explicar un fenómeno; explicar las conexiones entre las distintas causas y efectos; distinguir distintos tipos de causas y consecuencias (políticas, económicas, sociales...); diferenciar causas y efectos lejanos e inmediatos; distinguir entre condiciones, factores y causas; imaginar cómo podría haber sucedido un hecho o situación si hubiera variado alguna de las causas

En relación a la *competencia lingüística*, el programa ofrece una buena oportunidad para su consecución, puesto que los contenidos se transmiten fundamentalmente, a través de textos y exposiciones orales. Para su consecución contamos con los siguientes parámetros que quedan referidos a continuación.

Tabla 258. *Relación de la competencia lingüística y las habilidades asociadas.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia lingüística
Recuperar información de un texto: buscar y retener detalles concretos; identificar las ideas principales; distinguir entre ideas principales y secundarias; buscar ejemplos; seleccionar o elaborar un título; identificar los rasgos característicos; identificar la parte del texto que utilizarían para algo concreto
Interpretar información: detectar similitudes y diferencias; identificar secuencias; clasificar; generalizar; buscar evidencias y ejemplos fuera del texto; establecer analogías; buscar frases o datos que apoyen o rebatan una información; inferir elementos implícitos; interpretar metáforas, sentidos figurados, matices...; determinar significados por el contexto
Organizar la información de un texto
Reflexionar sobre la información de un texto: identificar presuposiciones; formarse una opinión y justificar su punto de vista; separar hechos de opiniones; diferenciar hechos probados de hipótesis verosímiles; distinguir lo verdadero de lo falso; diferenciar lo real de lo imaginario; comparar la información con normas morales o estéticas
Elaborar presentaciones escritas de distinto tipo
Comunicarse oralmente en debates y trabajos grupales

También, el programa favorece el desarrollo de la *competencia en el tratamiento de la información y digital*, que supondrá las siguientes tareas:

Tabla 259. *Relación de la competencia tratamiento de la información y competencia digital y las habilidades asociadas.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia tratamiento de la información y competencia digital
Recogida de fuentes de información
Análisis de los distintos tipos de fuentes (primarias y secundarias; escritas, materiales, iconográficas y orales)
Comunicación de la información
Comparación de fuentes y análisis de contradicciones y divergencias
Integración de la información que proporcionan distintas fuentes
Análisis de distintos niveles de información: explícita e implícita; relevante y no relevante; objetiva o subjetiva
Análisis crítico de la información
Valoración de fuentes: su utilidad, su objetivo, su grado de fiabilidad y manipulación, efectos que puede provocar en quien maneja esa fuente

La *competencia matemática* queda ilustrada a través del desarrollo de actividades que entrañen aspectos tales como:

Tabla 260. *Relación de la competencia matemática y las habilidades asociadas.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia matemática
Operaciones sencillas

- Magnitudes
- Proporciones
- Porcentajes
- Tasas
- Escalas numéricas y gráficas
- Sistemas de referencia
- Representación gráfica de la información estadística
- Codificación numérica de la información

En relación a la competencia en *autonomía e iniciativa personal* nuestra propuesta didáctica permite trabajarla a partir de las siguientes acciones:

Tabla 261. *Relación de la competencia en autonomía e iniciativa personal y las habilidades asociadas.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia autonomía e iniciativa personal
• Elegir criterio propio • Toma de decisiones • Imaginar proyectos • Criticar posturas • Defender argumentos propios • Planificar y ejecutar lo planificado

Sin duda, una de las competencias que desarrolla el programa se corresponde con la *competencia social y ciudadana*, puesto que está relacionada con la esencia misma de dicho programa por conectar directamente con las premisas propias de la educación intercultural. En este sentido, consideramos que el programa de intervención puede desarrollarla desde diferentes ámbitos de actuación, que quedan ilustrados en la Tabla 262.

Tabla 262. *Relación de la competencia social y ciudadana y las habilidades asociadas.*

Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia social y ciudadana
Reflexión crítica sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con especial atención a los derechos y deberes (tanto en el pasado como en el presente) • Empatía • Ejercicio del diálogo • Trabajos en grupo • Participación en debates en los que se expresen las propias ideas y se escuchen las de los demás • Utilización del juicio moral para elegir y tomar decisiones Valoración de los intereses personales y los del grupo a la hora de tomar decisiones

Finalmente, nos proponemos que el programa pueda contribuir al desarrollo de la *competencia aprender a aprender*, competencia considerada fundamental para adquirir

conocimientos de forma estructurada. Para su logro, el programa permite la implementación de numerosas técnicas pueden desarrollarla, como bien se explicita en la Tabla 263.

Tabla 263. *Relación de la competencia aprender a aprender y las habilidades asociadas.*
Fuente: Elaboración propia.

Competencia general
Competencia aprender a aprender
• El significado de los marcadores textuales (negrita, títulos, subtítulos...). • El subrayado. • Clasificar. • El esquema. • El cuadro de doble entrada. • Técnicas de memorización. • El resumen. • La secuencia. • Las fichas informativas. • La pirámide social. • El organigrama. • El dossier. • Definir. • El mapa conceptual. • Uso de líneas del tiempo y cuadros cronológicos para sintetizar información. • El cuadro sinóptico. • Técnicas para preparar un examen. • Trabajar con distintas fuentes de información. • Elaborar distintos tipos de fichas de contenidos. • Redactar un texto descriptivo, comparativo, panorámico y analítico. • Elaborar fichas de libros y películas. • Redactar un tema-evolución y un tema-biográfico. • Elaborar una disertación. • Elaborar una justificación

9.2.2. La competencia intercultural

Si bien se ha constatado que son múltiples las acepciones que se establecen sobre el término competencia como ya quedó referido en el capítulo 3 de la presente investigación. En este punto, recogemos la que propone Casanova (2011, p. 120) como “*el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los ámbitos en los que desarrolla su vida, con un nivel de calidad satisfactorio*”. Pues bien, a partir de dicha definición la misma autora se pregunta acerca de la conveniencia de incluir la competencia intercultural entre las competencias básicas. Haciéndonos eco de esta reflexión consideramos que la competencia intercultural dentro del diseño curricular no sólo es beneficioso, sino que es una necesidad, si deseamos que nuestros alumnos aprendan a convivir en una sociedad multiétnica y multicultural.

A lo largo del capítulo 3 se ha acometido la importancia de desarrollar la competencia intercultural en nuestras aulas y sus múltiples acepciones, conviene recordar algunas de ellas propuestas por diferentes autores:

“La habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de modo eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes” (Chen y Sarosta, cit. García Medina et al., 2012, p. 27). Para estos mismos autores (2012) la competencia intercultural *“comprende un conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, entendida ésta como forma de intervención ante la diversidad existente en un espacio social”*. Para los mismos autores dicha competencia entraña *“un proceso de profundización en el conocimiento del otro, la adquisición de valores y habilidades para las relaciones interculturales”* (p. 27).

Por su parte para Casanova (2011, p. 120) la competencia intercultural supone *“el conocimiento y comportamiento adecuados en el trato hacia los demás, sean o no de su misma cultura”*. Asimismo, Aguado (2003, p. 141) nos ofrece su aportación, vinculándola a *“las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural”*.

En el caso de Sáez (2006, p. 116) la competencia intercultural se define como *“una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano y que se pueden concretar en las siguientes: a) adquirir actitudes positivas respecto a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros; b) potenciar habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, verbales y no verbales, que permitan comunicaciones efectivas en contextos interculturales donde dos o más culturas están en contacto, aprendiendo a reconocer y manejar la tensión generada en situaciones interculturales ambiguas; c) desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión, o en términos más clásicos, desde la teoría y desde la práctica, y reconocer cómo aquella influye determinadamente en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás”*.

A su vez, la competencia intercultural queda integrada por una serie de subcompetencias que según Reyzábal (2009, p. 50) resultan exclusivas para trabajar en el ámbito de la educación intercultural. En concreto, la autora propone las siguientes:

- Conoce otras culturas.
- Respeta las costumbres de otras culturas.
- Comparte la propia cultura con los demás.
- Dialoga sobre las diferencias de las culturas que conviven en un mismo contexto.
- Asume lo positivo de cada cultura, incluyendo la propia.
- Evita lo negativo de cada cultura, incluyendo la propia.
- Revisa objetivamente su cultura para conocerla desde enfoques nuevos.
- Respeta diversas: ideologías, capacidades, opciones sexuales, circunstancias sociales de grupo.
- Facilita la convivencia entre las personas cercanas de diferentes culturas.
- Propone actuaciones de distinto tipo que favorecen y promueven las relaciones interculturales.
- Dispone de una autoimagen ajustada de la realidad.
- Se observa y valora sus propias acciones.
- Actúa de forma coherente con su ideología.

- Flexibiliza sus actuaciones y opiniones.

En este sentido, Paciano (1997, p. 256) propone las siguientes *subcompetencias*:

- Desarrollar capacidades para enjuiciar y resolver conflictos interétnicos en una sociedad cada vez más diversa, creando actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- Aceptación de diferentes perspectivas culturales.
- Decidida resolución de vivir con quienes pertenecen a otras culturas, aunque sean inmigrantes y minoritarias.
- Aprecio y reconocimiento de la propia cultura y de la de los demás.
- Preparación para superar los prejuicios racistas, xenófobos e intolerantes respecto a personas y grupos culturales diferentes.
- Conocimiento de los fenómenos migratorios, los contextos culturales y las diversas formas de expresar los mismos sentimientos en cada cultura.

Dicha competencia intercultural y sus subcompetencias pueden abordarse a distintos niveles (Vranješević, Trikić y Rosandić, 2008, pp. 68-69):

- En primer lugar, examinando y criticando la propia cultura y las demás.
- Seguidamente, conocer e informarse sobre otras culturas (valores, normas, visión del mundo...) y reconocer los mecanismos que originan los prejuicios, los estereotipos, las distintas formas de discriminación...
- A continuación, desarrollar las competencias individuales mediante la reflexión sobre uno mismo, la identidad propia y las relaciones con los grupos en los que nos integramos, es decir, Esta reflexión supone verse a si mismo desde la perspectiva de los otros, el desarrollo del pensamiento crítico y considerar el comportamiento propio.
- Para finalizar, aprender las competencias sociales, es decir, desarrollar habilidades comunicativas a través de la empatía, tolerancia hacia la incertidumbre, el apoyo, la solidaridad y el trabajo en equipo.

Asimismo, el desarrollo de la competencia intercultural conlleva los siguientes *objetivos* (Vázquez Aguado, 2002, cit. García Medina *et al.*, 2012, pp. 27-28):

- La capacidad de interpretar los fenómenos sociales en el contacto con otra cultura.
- La flexibilidad ante otros sistemas interpretativos y en su relación con el propio.
- La reconsideración de las prácticas culturales propias en relación con otras.
- La adquisición de conocimientos sobre otros grupos sociales y sus prácticas culturales.

A juicio de Bennett y Blomm (cit. por Vranješević, Trikić y Rosandić, 2008, pp. 74-78) para desarrollar habilidades y comportamientos interculturales recomiendan fomentar los siguientes aspectos:

* *El respeto*, entendido como la habilidad para respetar a cada participante y sus contribuciones al trabajo del grupo.

* *La tolerancia a la ambigüedad*, referida a la habilidad de reaccionar sin frustración y hostilidad cuando nos exponemos a una situación nueva. Esta habilidad es indispensable

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

para lograr unas relaciones constructivas con personas de diferentes culturas cuyos valores y creencias son diferentes a las propias.

** La relación con el proceso y los participantes*, se trata de que los participantes adquieran conocimientos y destrezas sintiéndose parte de la intervención.

** La aceptación sin juicio*, se pretende crear un clima de confianza y comprensión hacia las diferentes posturas en el que se evite criticar o juzgar. La idea es aprovechar cada respuesta como válida para incentivar el intercambio de opiniones y el aprendizaje.

** La validación de diferentes perspectivas*. Cada persona percibe el mundo de distinta forma y los demás no necesariamente tienen que compartirla. Es por ello importante cuidar las afirmaciones categóricas de “correcto” o “incorrecto” cuando tratamos distintas culturas porque no existen puntos de vista definitivos, ni unánimes.

** La empatía*. Se identifica con la habilidad de “ponerse en el lugar del otro”, tratando de percibir la realidad desde otra perspectiva y detectando cualquier resistencia, miedos o incertidumbres de los participantes y respetando si no desean compartir ciertas experiencias u opiniones.

** La paciencia*. Cada persona posee su propio ritmo de aprendizaje y en cuestiones que suponen un replanteamiento de los valores y creencias es preciso disponer del tiempo necesario.

** La flexibilidad*. Toda intervención intercultural debe ajustarse a las necesidades, expectativas y estilos de aprendizaje de los participantes con el fin de garantizar el éxito de las actividades que se proponen.

** La identidad personal fuerte*. En ocasiones, las opiniones o reacciones de algunos participantes pueden resultar negativas para el programa, en ese caso, el mediador debe conocer sus fortalezas, sus debilidades y su propia identidad para ser un referente para el resto desde la honestidad y confianza.

**La conciencia del propio bagaje cultural y sentido de pertenencia*. Se trata de comprender que cada individuo forma parte de una cultura que comporta unos valores, conductas, normas y formas de abordar los problemas. Es decir, la cultura influye en la formación de cada persona.

**El entusiasmo* corresponde a transmitir dedicación por los temas que se trabajan.

**La tolerancia a las diferencias* constituye una las habilidades básicas que se traducen en aceptar el sistema de valores, creencias y actitudes distintos a los propios.

**La apertura a nueva experiencias y personas*, para conseguir un buen aprendizaje intercultural.

**El liberalismo (no imposición de la autoridad)*. Todos los miembros del grupo, incluido, la persona que orienta el trabajo deben participar para aprender y mejorar entre todos.

**El sentido del humor.* En muchas ocasiones el humor puede ayudar a superar dificultades siempre que falte al respeto, con el fin de resaltar el lado amable de cada situación.

Para la adquisición de la competencia intercultural se requiere el desarrollo de tres tipos de *competencias específicas* (García Medina *et al.*, 2012, p. 28):

- *Competencias cognitivas:* comprender que todos formamos parte de una cultura; conocer la cultura del otro; identificar las causas históricas, sociales y políticas de la exclusión, etc.
- *Competencias afectivas:* referidas a la capacidad de generar y recibir emociones positivas; controlar la ansiedad que genera el desconocimiento del otro; superar el culturalismo en las relaciones con el inmigrante como explicación simplificadora de toda su situación.
- *Competencias prácticas:* el manejo de la comunicación no verbal; la flexibilidad cognitiva; la empatía; las habilidades de resolución de conflictos; las habilidades sociales; la conducta prosocial, la asertividad, etc.

Una propuesta similar pero que evidencia ciertos matices en la delimitación de las competencias específicas nos la ofrecen Vranješević, Trikić y Rosandić (2008, pp. 68-69) según los cuales la competencia intercultural se desarrolla en tres niveles diferentes:

- *Nivel de la percepción,* relacionado con aprender a identificar y a percibir las diferencias.
- *Nivel de las actitudes y el sistema de valores,* referido a aprender a conocer y desarrollar una postura introspectiva sobre nuestras actitudes hacia las diferencias. Es decir, constatar nuestros sentimientos sobre esas diferencias.
- *Nivel del comportamiento,* que implica aprender a comportarse adecuadamente al comunicarse con personas de otras culturas.

Asimismo, Aguado (2003, pp. 141-142) señala las siguientes:

- *Las actitudes interculturales* relacionadas con la curiosidad y apertura hacia otras culturas distintas a la propia. Dichas cualidades conllevan no sólo aceptar otros valores, creencias y actitudes sino cuestionar los de uno ejerciendo la empatía.
- *Los conocimientos* acerca de los distintos grupos sociales, sus producciones y sus costumbres que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, y de los procesos de interacción social. No se trata de conocer de forma exhaustiva una determinada cultura sino más bien de entender sus identidades y funcionamiento en sociedad.
- *Habilidades o destrezas* relacionadas con: a) interpretación y comparación: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos con la propia, para entender cómo puede en ocasiones, interpretarse incorrectamente lo que alguien de otra cultura expresa o realiza; b) aprendizaje e interacción: habilidad para lograr nuevos conocimientos de otra cultura, y la destreza de implementarlos en situaciones reales de comunicación e interacción.

A lo largo de estas páginas se evidencia que la esencia de este programa que se ha diseñado pretende potenciar y estimular el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, generalmente los programas elaborados para favorecer dicha competencia desde el currículo se caracterizan por centrarse en actividades de carácter más cognitivo,

quedando relegadas aquellas más relacionadas con actividades afectivas y comportamentales. Autores como Gudykunst y Hammer (1983) señalan la ineficacia de los programas basados solamente en el componente cognitivo de forma aislada para trabajar la competencia intercultural por varias razones:

- No contribuyen a mejorar los comportamientos del alumnado.
- Se trabaja a un nivel cognitivo, olvidando aspectos afectivos.
- No se implementan aspectos aplicados o prácticos.
- No se atiende a situaciones interculturales reales.

Coincidimos con Boul, Cohen y Walter cuando defienden que *“el aprendizaje se vive como un todo sin solución de continuidad”* (2011, p. 23) ningún aspecto cognitivo (pensamiento), afectivo (valores, sentimientos, emociones) o conativo (relacionado con la acción y el hacer) es independiente, por lo que no debe privilegiarse ningún componente sobre los demás. Aunque somos conscientes, de que en nuestra sociedad hay un sesgo cultural a favor del componente cognitivo y conativo del aprendizaje inhibiendo el desarrollo de la afectividad.

Es por ello que, en esta ocasión hemos querido mantener un equilibrio entre las tres competencias específicas con el fin de lograr que el programa sea más integral y responda mejor a las necesidades del alumnado. Así pues, la idea es orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista, etnocéntrico), afectivos (a través del estímulo de la empatía y la curiosidad) y comportamentales (contribuyendo a la adquisición de habilidades que desarrollen la competencia intercultural).

Para Díaz Aguado (2007, p. 177) los componentes anteriormente expuestos evidencian que éstos se producen con relativa independencia. Así la autora afirma que: 1) el desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo y 3) las experiencias específicas que se han vivido en la solución de conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual. No obstante, es nuestra intención desarrollar a lo largo del programa estos componentes cognitivos, afectivos y comportamentales interculturales bajo los principios de interaccionalidad e integridad. Principios que subyacen en la concreción de los objetivos y contenidos del programa.

En consecuencia, consideramos que es importante en este programa de intervención intercultural contextualizado en la unidad temática de los movimientos migratorios priorizar los siguientes aspectos:

- Dar a conocer las ventajas y los problemas, las causas y las consecuencias, sus tipos y prototipos de un mundo global caracterizado por los movimientos migratorios.
- Educar en la empatía y el respeto al otro con la finalidad de estimular la capacidad para ponerse en la piel del otro (adopción de diversas perspectivas), que favorece el desarrollo socioemocional del individuo. Entendiendo los problemas de la intolerancia hacia determinadas culturas como un problema que afecta a todos, ya que hace peligrar el respeto a nuestros derechos.
- Elaborar juicios morales...

- Aprovechar la experiencia vital a título individual o colectivo de los procesos migratorios.

9.3. Los objetivos

Para la consecución de este programa de intervención educativa se ha procedido a delimitar, en primer lugar, los objetivos que se pretenden lograr. A tal fin, se ha tomado como referencia los resultados de la prueba de diagnóstico del alumnado de ESO, sus familias y el profesorado del instituto, que quedaron expuestos en el capítulo 7 de la presente tesis doctoral, así como las aportaciones que realizan los autores Chen Starosta (1998), Warren y Adler (1977), Seidel (1981), Stewart (1978) y Blislin (1993) en relación con la competencia intercultural y sus diferentes ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental.

A continuación, presentamos los objetivos que se proponen distinguiendo en ellos varios niveles de concreción: un primer nivel, que corresponde a los *objetivos básicos*; un segundo nivel, que integran e identifican los *objetivos generales*, que a su vez, quedan estructurados en un tercer nivel de concreción que configuran una serie de *objetivos específicos*.

9.3.1. Los objetivos básicos, generales y específicos

OBJETIVOS BÁSICOS

La finalidad del programa es desarrollar y mejorar la competencia intercultural en el alumnado, tal como se ha señalado anteriormente. Dicho propósito se concreta en tres objetivos básicos:

- Favorecer la competencia intercultural cognitiva
- Favorecer la competencia intercultural afectiva
- Favorecer la competencia intercultural comportamental

Cada uno de estos objetivos básicos en un primer nivel de concreción, integran y responden a otros objetivos generales que se complementan en un segundo nivel con la configuración de una serie de objetivos específicos. A su vez todos ellos vienen determinados y relacionados con los contenidos y actividades que se plantean en el programa.

OBJETIVO BÁSICO 1. Favorecer la competencia intercultural cognitiva

Objetivo general 1.1. Conocer las características y aportaciones de las diferentes culturas con las que convivimos.

Bajo este objetivo general subyacen los siguientes *objetivos específicos*, que se encuentran desarrollados en algunas de las actividades que se proponen en el programa:

- Proveer de información acerca de otras culturas.
- Conocer la historia de los diferentes grupos culturales con los que convivimos.
- Alcanzar una mejor comprensión de la propia cultura para comprender las demás.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

- Identificar las similitudes y las diferencias culturales de una sociedad multicultural.
- Conocer las contribuciones de cada grupo cultural a nuestra sociedad.
- Ayudar a establecer la influencia de otras culturas en la propia
- Reconocer la diversidad en nuestro entorno propio.

Objetivo general 1.2. Comprender las causas y los efectos que generan el racismo, la xenofobia y la discriminación en todas sus manifestaciones.

Concretamente, desde algunas actividades se da respuesta a los siguientes *objetivos específicos*:

- Identificar las causas que generan racismo, xenofobia (desprecio, egoísmo, intransigencia, inseguridad, miedo, desconocimiento, economía, genética).
- Determinar las consecuencias que conllevan las actitudes racistas, xenófobas y discriminatorias.
- Fomentar el análisis crítico desde distintos medios de comunicación en relación a la diversidad cultural.

Objetivo general 1.3. Constatar la complejidad de los movimientos migratorios en un mundo globalizado.

Concretamente desde estos materiales se pretende lograr los siguientes *objetivos específicos*:

- Identificar las ideas previas acerca del tema.
- Reconocer la evolución histórica de los movimientos migratorios.
- Comprender las causas y las consecuencias de los movimientos migratorios.
- Identificar los diferentes tipos de migraciones.
- Analizar los obstáculos a la inmigración.
- Conectar la situación internacional con realidades más cercanas.
- Reconocer la heterogénea realidad social de nuestra sociedad actual.
- Conocer los movimientos migratorios a nivel internacional, nacional y en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Comprender la actualidad como recurso educativo a través de distintas fuentes de información (orales y escritas).
- Interpretar obras de arte a partir del tema de los movimientos migratorios.

OBJETIVO BÁSICO 2. Favorecer la competencia intercultural afectiva

Objetivo general 2.1. Controlar actitudes negativas que influyen en la competencia intercultural afectiva.

Todos estos aspectos se presentan en diversas actividades que se relacionan los siguientes *objetivos específicos*:

- Desarrollar la capacidad de reflexión minimizando el uso de prejuicios y estereotipos.
- Detectar y reconocer actitudes discriminatorias y racistas.

- Ayudar a entender cómo las actitudes racistas, xenófobas y la asimilación de los prejuicios y estereotipos influyen negativamente en la interacción intercultural.
- Identificar las generalizaciones para modificar la percepción de la realidad.
- Minimizar la xenofobia y el racismo en sus diversas manifestaciones.
- Favorecer la sensibilidad ante situaciones de injusticia y discriminación.

Objetivo general 2.2. Desarrollar elementos afectivos que promuevan la sensibilidad cultural

Los *objetivos específicos* que se proponen desarrollar estos aspectos son:

- Modificar aspectos actitudinales para desarrollar la capacidad de empatizar.
- Favorecer actitudes de aceptación, respeto y aprecio por las diferentes culturas que existen en nuestra sociedad.
- Disfrutar de la interacción con personas pertenecientes a diferentes culturas.
- Desarrollar la capacidad de tolerar valores, creencias y actitudes diferentes a los propios.
- Comunicarse de forma más efectiva con personas de otras culturas.
- Sensibilizarse con aspectos culturales que potencien la interacción intercultural.

OBJETIVO BÁSICO 3. Favorecer la competencia intercultural comportamental

Objetivo general 3.1. Favorecer estrategias que fomenten la competencia intercultural comportamental

Concretamente, desde los materiales que se proponen, se plantea desarrollar esta competencia comportamental a través de los siguientes *objetivos específicos*:

- Favorecer la comunicación y el intercambio de ideas a través del debate, la confrontación de ideas y el trabajo cooperativo.
- Impulsar la creación de grupos de trabajo que integren alumnado perteneciente a minorías étnicas.
- Desarrollar dinámicas que fomenten la colaboración y ayuda mutua entre el alumnado.
- Desarrollar una aproximación más eficaz y creativa a la solución de problemas.

Objetivo general 3.2. Desarrollar habilidades que favorezcan la competencia intercultural comportamental

En relación a este objetivo se proponen los siguientes *objetivos específicos*:

- Mejorar las relaciones interpersonales en contextos interculturales.
- Adquirir nuevas aptitudes de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje intercultural.
- Controlar las emociones y los comportamientos a partir de la capacidad de adaptación.
- Disminuir los comportamientos negativos en las relaciones interculturales.
- Ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para favorecer encuentros interculturales.
- Contribuir a activar la reflexión sobre el conflicto intercultural.

- Favorecer la toma de iniciativas beneficiosas para el grupo llegando a acuerdos y consensos.
- Contribuir con las actuaciones a crear un buen clima de convivencia en su entorno.

9.3.2. Contribución de los objetivos generales de etapa y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a los objetivos del programa

Una de nuestras inquietudes ha sido que el programa quedara inscrito en el currículo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia con la finalidad de que formara parte de él y evitar una propuesta pedagógica desconectada del ámbito curricular. Con esta intención en las tablas siguientes (264 a 272) se expone la correlación entre el objetivo del programa establecido con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que contempla la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Tabla 264. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Conocer las características propias de las diferentes culturas con las que convivimos.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes. 3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan. 4. Conocer, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España. 5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de las comunidades sociales a las que se pertenece. 6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

	8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular, el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	j) Conocer y valorar el patrimonio artístico, cultural y natural de la Región de Murcia y de España, así como los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo. k) Conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 265. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Identificar las causas y los efectos que generan el racismo, la xenofobia y la discriminación en todas sus manifestaciones.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes. 6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando los estereotipos y cualquier tipo de discriminación. l) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 266. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Identificar los prejuicios y estereotipos asociados a diferentes grupos culturales.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando los estereotipos y cualquier tipo de discriminación. l) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 267. Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Reconocer las contribuciones de varios grupos étnicos, culturales o socioeconómicos a la sociedad.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 8. Valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, lingüístico, cultural y artístico español y de una manera particular, el de la Región de Murcia y asumir las responsabilidades que suponen su conservación y mejora. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	k) Conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 268. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Reconocer la complejidad de los movimientos migratorios en un mundo globalizado.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 12. Utilizar las imágenes y las representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas, con especial atención al territorio español. Utilizar, asimismo, fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos apropiados. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos, así como una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. l) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales respecto a ellos. f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

	b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 269. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Controlar actitudes negativas que influyen en la competencia intercultural afectiva.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social, resolviendo pacíficamente los conflictos. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 270. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Desarrollar elementos afectivos que promuevan la sensibilidad cultural.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	a) Conocer, asumir responsablemente y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el dialogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática. c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social, resolviendo pacíficamente los conflictos. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 271. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Favorecer estrategias que fomenten la competencia intercultural comportamental.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	a) Conocer, asumir responsablemente y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el dialogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática. c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social, resolviendo pacíficamente los conflictos. g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

Tabla 272. *Relación entre los objetivos del programa con los objetivos de etapa de ESO y del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO DEL PROGRAMA	Desarrollar habilidades que favorezcan la competencia intercultural comportamental.
OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas. 11. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible. 13. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como la vía más adecuada para la solución de los problemas humanos y sociales. 14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la justicia, la dignidad, la igualdad y la libertad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.
OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	a) Conocer, asumir responsablemente y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el dialogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática. c) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social, resolviendo pacíficamente los conflictos. g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades. b) Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición

	necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

9.4. Los contenidos

Uno de los aspectos fundamentales en el diseño de este programa intercultural es el que corresponde a plantear una adecuada selección de los contenidos para la consecución de los objetivos propuestos, que como recordamos están orientados fundamentalmente a la construcción de la educación intercultural y, en concreto, a favorecer y mejorar la competencia intercultural.

Se considera pertinente que en dichos contenidos exista una conjunción entre lo pedagógico y lo geohistórico, con el propósito de evitar que se desvirtúe la especificidad de la disciplina del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la que se contextualiza el presente programa. Así como de impedir que se convierta en la organización de una serie de contenidos y actividades puntuales y anecdóticos excluidos de un proceso continuo para desarrollar la educación intercultural.

Esta intención nos lleva a delimitar, por un lado, los criterios seguidos para la selección de los contenidos y por otro, los tipos de contenidos propuestos.

9.4.1. Los criterios de selección de los contenidos

Para proceder a la delimitación de los contenidos se ha tenido como referencia los relacionados con la unidad didáctica de *Los movimientos migratorios* y, a partir de ellos, se han realizado adaptaciones en función de varios criterios:

- Temporalización del programa.
- El nivel de conocimientos previos del alumnado.
- El número de participantes.
- La diversidad cultural del alumnado.
- El acceso a los recursos disponibles.
- Una aproximación general o concreta a otras culturas.
- Y finalmente, la presencia y el equilibrio entre componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

En relación a este último criterio, conviene precisar que para desarrollar la dimensión cognitiva se incluyen contenidos referidos a la diversidad cultural a partir tanto del conocimiento de diversas culturas, como de aspectos relativos a la toma de conciencia de conocimientos acerca de valores culturales propios y ajenos.

Respecto a los contenidos que favorecen la dimensión afectiva se centran en la detección y superación de actitudes discriminatorias (racistas, xenófobas, de estereotipos, prejuicios). Finalmente, referido al componente comportamental se desarrollan contenidos orientados a fomentar habilidades y destrezas interculturales para mejorar las relaciones entre personas de diferentes culturas.

Estos criterios anteriormente expuestos, se han complementado con otros en el proceso de selección de los contenidos (Martín, Ortiz, Palacios *et al.*, 1993, p. 17):

- Dar prioridad a los conceptos sustantivos respecto a los nocionales.
- Incluyan los métodos de investigación propios del área.
- Que sean instrumentales.
- Que abarquen conocimientos, técnicas de trabajo y valores.
- Que permita relacionar la propia disciplina con otras materias.

9.4.2. Los tipos de contenidos

En este programa se recogen contenidos de distinta índole acorde con los objetivos generales que plantea el programa, recordemos: el desarrollo y mejora de la competencia cognitiva, afectiva y comportamental. Por este motivo, cabe distinguir los siguientes tipos de contenidos (Martín, Ortiz, Palacios *et al.*, 1993, pp. 19-20):

- **Conceptuales:** que se relacionan con hechos, conceptos y principios que integran los bloques de contenidos que se desarrolla.
- **Procedimentales:** que responden a varios aspectos referidos a:
 - a) *Tratamiento de la información:* análisis e interpretación de documentos de diferentes fuentes de información; clasificación y registro de la información histórica; interpretación y representación de procesos de cambio histórico mediante diagramas, ejes temporales, cuadros cronológicos, mapas, exposiciones, murales; elaboración de secuencias temporales partiendo de fuentes diversas; contrastación y síntesis de distintas fuentes; análisis de objetos cotidianos.
 - b) *Causalidad múltiple:* referidos a los contenidos factuales que permiten trabajar el análisis de los factores multicausales que intervienen en los procesos sociales. Asimismo, posibilitan categorizar los distintos factores causales distinguiendo entre aquellos de larga y corta duración y consecuencias a largo y corto plazo.
 - c) *Indagación e investigación:* supone la planificación y elaboración de investigaciones sencillas sobre algunos acontecimientos significativos a partir de diversas fuentes de información. Conlleva la realización de preguntas, realización de informes, encuestas, estudios monográficos, entrevistas, etc.
- **Actitudinales:** que recogen los valores, actitudes y normas y que entrañan un acentuado componente reflexivo. Entre los que se distinguen:
 - a) *Rigor crítico y curiosidad científica* con la finalidad de reconocer y valorar los acontecimientos con una mirada crítica, de acuerdo con las opiniones propias. Asimismo, supone desarrollar el interés por reconocer el alcance y las limitaciones de los acontecimientos sociales, el interés por conocer otras sociedades y otras culturas. Además, de favorecer la sensibilidad por el rigor y la objetividad en la interpretación de informaciones simplistas y estereotipadas.
 - b) *Valoración y conservación del patrimonio:* relacionado con el respeto y la valoración de los restos del pasado y por los principios o instituciones democráticas.

c) *Tolerancia y solidaridad* a las opiniones diferentes, la aceptación de los derechos de las minorías; solidaridad y respeto de las actitudes y creencias de sociedades o culturas distintas; disposición a colaborar en las actividades del centro; valoración del esfuerzo personal y colectivo.

Todos estos contenidos de distinta naturaleza se pretenden trabajar de forma globalizada en un único proceso de aprendizaje dentro de una visión constructista y del paradigma de la educación intercultural. En la Tabla 273 se ilustran los tipos de contenidos que desarrolla el programa de intervención.

Tabla 273. *Tipos de contenidos que desarrolla el programa de intervención.*

Fuente: Elaboración propia.

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
*La diversidad en geografía. *La evolución histórica de las migraciones. *Las causas de las migraciones en la actualidad. *Los tipos de migraciones. *Las consecuencias de las migraciones: Las políticas migratorias *La migración en España y en la Región de Murcia. *Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia. *La inmigración y los medios de comunicación. *Empatizamos *Nuestra cultura, crisol de otras culturas. * Trabajamos con fuentes orales	*Interpretación de mapas de movimientos migratorios. *Análisis de gráficos. *Lectura de artículos de prensa. *Realización de encuestas. *Estudios de casos. *Dilemas morales. *Juego de rol * Debates	*Valoración del hecho de que los seres humanos siempre han emigrado. *Conciencia de las causas y consecuencias que motivan los movimientos migratorios. *Empatía hacia las personas que se han visto obligadas a emigrar. *Reconocimiento y valoración de otras culturas. *Adquirir una actitud de compromiso por la interculturalidad.

*Conociendo otros países y otras culturas.		

9.4.3. La conexión entre los objetivos y los contenidos del programa

Cada uno de los contenidos se relaciona con uno o varios objetivos con la finalidad de que los contenidos respondan y se adecuen a los propósitos del programa. En la Tabla 274 se expone dicha correspondencia, en concreto, entre los bloques de contenido y los objetivos asociados:

Tabla 274. *Correspondencia entre los objetivos y contenidos.*

Fuente: Elaboración propia.

Contenidos	Objetivos
1. Aproximación a la diversidad entre nosotros	Objetivos 1.1, 1.3.y 2.2.
2. La diversidad en Geografía	Objetivo 1.4.
3.Introducción: los movimientos migratorios	Objetivo 1.4 y 2.2.
4. La evolución histórica de las migraciones	Objetivo 1.4.
5. Las causas y los tipos de migraciones en la actualidad	Objetivo 1.4.
6. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	Objetivo 1.4.
7. La migración en España y en la Región de Murcia	Objetivo 1.4.
8. Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la Historia	Objetivos 1.2. y 2.1.
9. La inmigración en los medios de comunicación	Objetivos 1.2. y 2.1.
10. Empatizamos: favoreciendo la tolerancia	Objetivo 2.2., 3.1 y 3.2
11. Nuestra cultura, crisol de otras culturas	Objetivo 1.1 y 1.3
12. Trabajamos con fuentes orales	Objetivo 1.1 y 2.2.
13.Conociendo otros países y otras culturas	Objetivo 1.1 y 1.3.
14.Elaboremos un plan de acción por la interculturalidad	Objetivo 3.1. y 3.2.

15. La inmigración en el arte	Objetivo 2.2.

9.4.4. La conexión entre las fases de aplicación del programa y los contenidos de los bloques de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Durante el proceso de implementación, el programa se organiza y se proyecta través de una estructura que sirve de guía a la secuenciación de los contenidos, identificados con catorce bloques que organizan las actividades seleccionadas. En concreto, se distinguen cinco fases que se identifican con un estadio diferente en función de la naturaleza de los contenidos y actividades que se trabajan.

La primera fase corresponde con la *observación y percepción* a la diversidad en general entre nosotros y por tanto en nuestro entorno próximo. Este nivel se identifica con contenidos y actividades iniciales de motivación.

La segunda fase se relaciona con la *definición y descripción* que, para nuestro caso, se atribuye a la presentación del tema de los movimientos migratorios.

La tercera fase nos aproxima al desarrollo de los contenidos y actividades centrales que se inscriben en *el análisis, explicación e interpretación* de los hechos expuestos, en donde los aspectos cognitivos tienen mayor relevancia.

La cuarta fase favorece la *adopción de decisiones y predicción* por lo que el componente afectivo y comportamental tiene mayor peso que el cognitivo. Y la última fase se relaciona con la *evaluación* de los contenidos.

En la Tabla 275 queda reflejada la relación entre los contenidos y las distintas fases de aplicación a las que acabamos de hacer referencia.

Tabla 275. Correspondencia entre las fases de aplicación del programa y los contenidos de los bloques que integran las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Fases	Contenidos
Observación y percepción	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Definición y descripción	La diversidad en Geografía
	Introducción: los movimientos migratorios
Análisis, explicación e interpretación	La evolución histórica de las migraciones
	Las causas y los tipos de migraciones
	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
	Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia
	La inmigración en los medios de comunicación
	Nuestra cultura, crisol de otras culturas
	Conociendo otros países, otras culturas

Adopción de decisiones y predicción	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
	Elaboramos un plan de acción intercultural
	La inmigración en el arte
Evaluación	Evaluación del programa de intervención

9.5. Las actividades de enseñanza-aprendizaje

Las actividades que hemos planteado para conseguir los objetivos que el programa persigue se fundamentan en la adquisición de conocimientos y destrezas necesarias para comprenderse primero a uno mismo, y en segundo lugar, entender nuestra propia realidad con el fin de provocar una aproximación constructiva a las diferencias culturales y sociales. De tal modo que, a partir de la temática de los movimientos migratorios, se han seleccionado una serie de actividades que responden a varios principios, criterios y características.

9.5.1. Los criterios de selección de las actividades

En primera instancia se ha considerado prioritario en el proceso de elección de las actividades que estuvieran definidas en función de los participantes del programa, ya que éstos son la esencia del mismo y su éxito o fracaso depende de ellos, motivo por el cual se ha reparado en varios aspectos relacionados con su edad, su capacidad para analizar, interpretar y desarrollar un juicio crítico ante diversas situaciones, así como la adecuación a las características sociales y personales de este alumnado. En segundo lugar, se ha tenido en cuenta que estas actividades contribuyeran a los objetivos y contenidos propuestos.

Una vez que han quedado delimitadas estas consideraciones, seguidamente se ha tratado de garantizar que las actividades elegidas presentaran una serie de *características*, y para ello nos hemos valido de las recomendaciones que emiten Martín, Ortiz, Palacio *et al.*, 1993, p. 20):

- Se inserten en los objetivos didácticos de las ciencias sociales.
- Se contemplen diferentes tipos de agrupamientos.
- Se utilicen diferentes recursos.
- Sean operativas, realistas y viables.

Igualmente, para la elección de las actividades se han seguido los siguientes *principios* propuestos por los mismos autores (1993, p. 21):

- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si permite el alumnado tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.

- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si otorga al alumno un papel activo en su realización.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si exige al alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y le estimulan a comprometerse en la misma.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a interactuar con su realidad.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si puede ser realizada por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar en un nuevo contexto una idea, concepto, ley, etc., que ya conoce.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar ideas o sucesos que normalmente son aceptados incondicionalmente por la sociedad.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si predispone al alumno y al docente en una posición de éxito, fracaso o crítica.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si ofrece al alumno la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.
- En condiciones de igualdad, una actividad es preferible a otra si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos.

Asimismo, desde el punto de vista de los tipos de actividades se ha considerado pertinente que respondieran a tres *perspectivas* diferentes (Rojas, 2003):

- Actividades que incluyan contenidos interculturales.
- Actividades que estimulen dinámicas de autoestima, de diálogo, de escucha activa.
- Actividades que favorecen las estrategias sociomorales orientadas a que el alumnado tome conciencia de sus propios valores. Este tipo de estrategias se desarrolla con las actividades de clarificación de valores, de dilemas morales, resolución de conflictos y lectura de imágenes.
- Actividades que atienden estrategias socioafectivas con el propósito de provocar un cambio en las actitudes desarrollando la capacidad de empatizar.

En relación al tipo de actividades se ha contemplado que incentivarán la competencia intercultural a partir de la utilización de varias *estrategias*, tales como (Cid, 2001, cit. Rojas, 2003, p. 78):

* Métodos de autoconocimiento y clarificación de valores: ejercicios de frases inacabadas, preguntas esclarecedoras, hojas de valores, ejercicios autoexpresivos, ejercicios autobiográficos.

* Estrategias para el desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales y diagnóstico de situaciones.

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

* Estrategias para el desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva social y empatía: *role-playing* (la representación de unos papeles o roles, en una reproducción simulada de una situación potencialmente real).

* Estrategias para la comprensión crítica de la realidad: diálogos a partir de un texto y escribir para comprender críticamente, entre ellas destaca el *estudio de casos* son descripciones realistas sobre acontecimientos culturales complejos, favoreciendo su análisis crítico, la discusión y el consenso.

* Enseñanza de habilidades para el diálogo y la comunicación: ejercicios de capacidades dialógicas: saber escuchar y expresar, respeto, análisis de alternativas.

* Adquisición-aprendizaje de habilidades sociales: técnicas para la resolución de conflictos, autorregulación y autocontrol. Como ejemplo la actividad del *incidente crítico* que presenta aspectos controvertidos o conflictos para estimular la discusión.

Con estas actividades y estrategias interculturales se ha pretendido provocar en el alumnado participante situaciones que permitan (Reyzábal y Sanz, 1995, p. 31):

- Plantearse y analizar problemas o hechos que supongan conflictos de valor, debatiendo sobre ellos, manifestando sus propias opiniones sin menoscabar otras distintas.
- Confrontar los valores propios con los de otros compañeros, los de nuestra cultura con lo de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras o con concepciones filosóficas y científicas distintas.
- Defender la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

Ahora bien, estas actividades, para que garanticen el éxito de la competencia intercultural deben estar basadas en el respeto al alumnado, en adaptarse a las características psicosociales del participante, incidir en la capacidad de conocimiento y de razonamiento de la persona para que promueva un cambio de conductas, así como favorecer la transformación y/o mejora del centro educativo y de la familia (Hernando (1997, p. 90).

Por otra parte, las distintas actividades que se presentan en el programa se pueden agrupar en función del *momento de su aplicación* en:

a) *Actividades iniciales o de tanteo*. Se corresponden con la primera fase de la aplicación del programa para detectar el punto de partida del proceso de aprendizaje. Asimismo, permiten detectar posibles problemas y desde un enfoque motivador para suscitar el interés por parte del alumnado.

b) *Actividades de progreso*. Se desarrollan a lo largo del proceso de implementación del programa y posibilitan la interacción entre las concepciones del alumnado y la información nueva procedente de distintas fuentes.

c) *Actividades de afianzamiento y recapitulación*. Aparecen en la última fase del programa y tienen como objetivo evaluar lo ejecutado y poder realizar conclusiones, expresando los resultados obtenidos.

9.5.2. La propuesta de actividades

El programa de intervención intercultural consta de un total de cincuenta y cuatro actividades, integradas en quince bloques de contenidos que pretenden desarrollar los tres ámbitos de la competencia intercultural (cognitivo, afectivo y comportamental). Atendiendo a las consideraciones señaladas en el epígrafe anterior, se ha pretendido que las actividades planteadas fueran variadas, tanto por la competencia intercultural específica que desarrollan, como por las estrategias que requieren. En concreto, para la adquisición del componente cognitivo se ha optado por seleccionar actividades como el análisis de textos, la lectura de casos y discusiones grupales.

En el caso de favorecer el componente afectivo se ha optado por actividades que desarrollen técnicas de rol playing, simulaciones o dramatización. Y finalmente, para el componente comportamental se proponen técnicas como el contacto intercultural, dilemas morales o resolución de conflictos.

A continuación, presentamos la propuesta de actividades indicando en cada una, la denominación de la actividad, el bloque correspondiente, los objetivos didácticos que persigue, el tipo de actividad, el agrupamiento, la metodología, los recursos y materiales utilizados, la temporalización prevista, finalmente, la evaluación de la misma (véase Tablas 276 a 329).

Tabla 276. *Relación entre la actividad n.º 1 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	1. Vamos a conocernos mejor
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Valorar en nuestra diversidad lo que significa la interculturalidad Descubrir que cada persona es única y diferente, pero forma parte de un todo, de una globalidad
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa, participativa
Recursos y materiales	Cuestionario
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 277. *Relación entre la actividad n.º 2 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	2. Contrastes de puntos de vista
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros

Objetivos didácticos	Sensibilizar sobre la multiplicidad de puntos de vista Reconocer que nuestra perspectiva no es la única forma de ver el mundo Promover una actitud de respeto y valoración hacia otras manifestaciones culturales diferentes a la nuestra Valorar la diversidad como riqueza
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Fragmento del libro de Eduardo Galeano: <i>Patas arriba. La escuela del mundo al revés</i>
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 278. *Relación entre la actividad n.º 3 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	3. Con otros ojos vuelvo, ya lo sabes
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Tomar conciencia del vacío y la nostalgia que produce el desarraigo en las personas inmigrantes Suscitar un sentimiento o recuerdo similar, con el fin de fomentar la empatía
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa, participativa
Recursos y materiales	Poema de Marina Tapia Pérez
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 279. *Relación entre la actividad n.º 4 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	4. La diversidad en los nombres
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Valorar la riqueza lingüística de la realidad multicultural Buscar la etimología de nuestro nombre

Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Páginas de Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 280. *Relación entre la actividad n.º 5 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	5. La diversidad en las letras
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Valorar la riqueza cultural en nuestra sociedad multicultural Conocer y utilizar un alfabeto distinto al latino
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Alfabeto cirílico
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 281. *Relación entre la actividad n.º 6 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	6. Vemos o miramos imágenes
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Tomar conciencia del impacto emocional que producen las imágenes en nuestras percepciones Ser conscientes de que el impacto de las imágenes de las diferencias culturales puede desviarnos hacia prejuicios Reconocer que la diversidad forma parte de nuestro entorno, y es enriquecedora Favorecer posturas de acercamiento hacia la interculturalidad
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Fotografías
Temporalización	1 sesión

Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 282. *Relación entre la actividad n.º 7 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	7. ¿Cuáles son nuestros valores?
Bloque	Aproximación a la diversidad entre nosotros
Objetivos didácticos	Reconocer los valores de uno mismo Comparar nuestros valores con el resto de compañeras/os Distinguir la asociación de valores a una cultura determinada Identificar con ejemplos los valores de la cultura occidental respecto a otras
Tipo de actividad	Introducción/motivación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Cuestionario
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Cuestionario. Puesta en común. Rúbricas

Tabla 283. *Relación entre la actividad n.º 8 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	8. Los productos también viajan
Bloque	La diversidad en geografía
Objetivos didácticos	Localizar en un planisferio la procedencia de tu ropa Reflexionar acerca de la globalización de la economía Explicar las razones de la economía global Comprender las consecuencias que genera una economía global en las economías mundiales tanto productoras como consumidoras
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 284. *Relación entre la actividad n.º 9 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	9. La diversidad en el mapa
Bloque	La diversidad en geografía
Objetivos didácticos	Buscar similitudes y diferencias entre el mapamundi de Mercator con el de Peters Reflexionar acerca de la intencionalidad de cada uno de los mapas
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, mapas de Mercator y Peters
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 285. *Relación entre la actividad n.º 10 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	10. El mundo en cien personas
Bloque	La diversidad en geografía
Objetivos didácticos	Conocer los desequilibrios del mundo en relación a la población, economía, bienestar social, conflictos bélicos, culturas... Reflexionar acerca de las desigualdades del mundo globalizado
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, mapas
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 286. *Relación entre la actividad n.º 11 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	11. Cuestionario de ideas previas
Bloque	Introducción: Los movimientos migratorios

Objetivos didácticos	Identificar la percepción que se posee hacia los emigrantes (nacionalidades, nivel de estudios, número) Conocer los países de origen de la población de origen inmigrante en España Descubrir las causas que explican los movimientos migratorios
Tipo de actividad	De evaluación de conocimientos previos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Cuestionario
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 287. *Relación entre la actividad n.º 12 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	12. Debatiendo sobre inmigración
Bloque	Introducción: Los movimientos migratorios
Objetivos didácticos	Valorar si las migraciones son un fenómeno reciente Descubrir las consecuencias de la migración para el país de origen y receptor Conocer las políticas migratorias Reflexionar sobre las opiniones propias en relación a la inmigración y relacionarlas con el discurso mediático
Tipo de actividad	De desarrollo de contenidos
Agrupamiento	Gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Cuestionario
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Exposición. Rúbricas

Tabla 288. *Relación entre la actividad n.º 13 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	13. Las mafias de la inmigración
Bloque	Introducción: Los movimientos migratorios
Objetivos didácticos	Conocer la relación entre las actividades mafiosas y la inmigración

	Identificar algunas de las principales redes mafiosas y sus rasgos Valorar las repercusiones motivadas por la actividad de las mafias
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 289. *Relación entre la actividad n.º 14 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	14. ¿Qué piensas sobre las migraciones?
Bloque	Introducción: Los movimientos migratorios
Objetivos didácticos	Diseñar el cuestionario Acometer el vaciado y los porcentajes asociados a cada respuesta Valorar las respuestas positivas y negativas Analizar el índice de prejuicio Realizar una comparativa entre los resultados de los distintos compañeros/as
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Encuesta
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 290. *Relación entre la actividad n.º 15 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	15. ¿Son las migraciones un asunto reciente?
Bloque	La evolución histórica de las migraciones
Objetivos didácticos	Valorar el fenómeno migratorio en el pasado Conocer las razones que impulsan la migración en el pasado

	Identificar los principales centros de expulsión y de acogida según las diferentes épocas históricas
	Comparar las causas actuales con las del pasado que explican el fenómeno migratorio
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, mapa
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 291. *Relación entre la actividad n.º 16 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	16. EE. UU: un país de inmigrantes
Bloque	La evolución histórica de las migraciones
Objetivos didácticos	Conocer a partir de un ejemplo ilustrado en EE. UU el pasado migratorio
	Identificar las principales nacionalidades representadas en el país y su cuantía
	Reconocer los rasgos y la problemática actual de la población aborigen del EE. UU
	Descubrir el poema que reza en la Estatua de la Libertad y su relación con el fenómeno migratorio
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, fotografías, informes de datos
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones del alumnado y puesta en común. Rúbricas

Tabla 292. *Relación entre la actividad n.º 17 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	17. Una historia de buenos y malos
Bloque	La evolución histórica de las migraciones

Objetivos didácticos	Sensibilizarse con los pueblos conquistados Conocer las razones de las colonizaciones y sus efectos en los países imperialistas y colonizados Comparar textos desde el punto de vista colonizador y colonizado
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Fragmento libro maya del siglo XVI
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones del alumnado y puesta en común. Rúbricas

Tabla 293. *Relación entre la actividad n.º 18 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	18. Cine y literatura de indios
Bloque	La evolución histórica de las migraciones
Objetivos didácticos	Conocer y visionar distinta filmografía acerca de las poblaciones indígenas y su pasado colonial Reconocer producción literaria acerca de las poblaciones indígenas y su pasado colonial Analizar y comparar la intencionalidad de distintas películas y libros en el tratamiento de los movimientos migratorios
Tipo de actividad	De ampliación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Filmografía y obras literarias. Cuestionario de análisis
Temporalización	Varias sesiones determinadas por el número de alumnado participante
Evaluación	Producciones del alumnado y puesta en común. Rúbricas

Tabla 294. *Relación entre la actividad n.º 19 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	19. Las causas de las migraciones
Bloque	Las causas y los tipos de migraciones
Objetivos didácticos	Identificar las razones que explican el fenómeno migratorio

	Reconocer a partir de testimonios las causas que justifican su emigración
	Comparar dichos testimonios en relación a las razones que les impulsan a emigrar
	Conocer los rasgos de los países emigrantes
	Identificar los factores de expulsión y de atracción actuales
	Descubrir la tendencia migratoria para los próximos veinte años
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Textos de testimonios con un pasado emigrante; textos divulgativos
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producciones escritas y puesta en común. Rúbricas

Tabla 295. *Relación entre la actividad n.º 20 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	20. Uno, dos, tres mundos. El índice de desarrollo humano
Bloque	Las causas y los tipos de migraciones
Objetivos didácticos	Conocer la acepción de índice de desarrollo humano
	Identificar con ejemplos los rasgos de países con mayor y menor IDH
	Reconocer los indicadores del IDH
	Valorar la relación entre movimientos migratorios e IDH
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Mapas, dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 296. *Relación entre la actividad n.º 21 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	21. Los tipos de migraciones
Bloque	Las causas y los tipos de migraciones
Objetivos didácticos	Reconocer las distintas tipologías de migraciones ilustradas con ejemplos Identificación de prejuicios hacia determinadas culturas y/o nacionalidades con la tipología de migración
Tipo de actividad	De desarrollo de contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 297. *Relación entre la actividad n.º 22 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	22. El alcalde y las chabolas
Bloque	Las causas y los tipos de migraciones
Objetivos didácticos	Analizar y argumentar dos posturas antagónicas Reflexionar acerca de la complejidad de la realidad multicultural Identificar los sesgos y prejuicios en algunos discursos Valorar los distintos puntos de vista para emitir un juicio crítico
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeños grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Texto de dilema moral
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 298. *Relación entre la actividad n.º 23 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	23. Valoración encuesta del fenómeno migratorio
Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Conocer las valoraciones de una encuesta de opinión a españoles acerca del hecho migratorio

	Reflexionar acerca de los prejuicios y estereotipos manifestados en la encuesta
	Argumentar la posición propia en relación a la encuesta analizada
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Encuesta del CIS
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 299. *Relación entre la actividad n.º 24 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	24. La acogida
Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Búsqueda y selección de distintas fuentes de información acerca del tema propuesto Analizar y comparar la labor de distintas asociaciones que facilitan la acogida a población de origen inmigrante Diseñar una entrevista para recoger información Exponer las acciones que realizamos en nuestro ámbito cotidiano para favorecer la acogida a población de origen inmigrante
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 300. *Relación entre la actividad n.º 25 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	25. El rechazo
Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Conocer las razones del protagonista del texto para explicar el rechazo al fenómeno migratorio

	Reflexionar acerca de los argumentos esgrimidos por el entrevistado
	Responder al protagonista del texto analizado
	Exponer la opinión propia acerca del texto objeto de análisis
	Reconocer elementos racistas, discriminatorios y sesgos estereotipados en el texto
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Texto periodístico de entrevista a un skin
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 301. *Relación entre la actividad n.º 26 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	26. La Ley de Extranjería
Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Conocer, caracterizar y comparar las distintas políticas migratorias
	Identificar a través de testimonios las repercusiones de la Ley de Extranjería implementada en España para los distintos colectivos de población de origen inmigrante
	Valorar las ventajas y los inconvenientes de la actual Ley de Extranjería desde distintos puntos de vista
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Testimonio, dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 302. *Relación entre la actividad n.º 27 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	27. Las políticas migratorias

Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Conocer, caracterizar y comparar las distintas políticas migratorias Valorar las ventajas e inconvenientes de las distintas políticas migratorias desde los distintos puntos de vista Reflexionar acerca de la posición propia acerca de las políticas migratorias
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeños grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, juego de rol
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 303. *Relación entre la actividad n.º 28 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	28. Los refugiados
Bloque	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias
Objetivos didácticos	Definir qué se entiende por persona refugiada Identificar a través de distintos testimonios la realidad de un refugiado Sensibilizarse con los problemas que se presentan a los refugiados Conocer las principales nacionalidades de los refugiados en la actualidad y las razones que le llevan a esta situación Reconocer las distintas posiciones de los países de la Unión Europea ante la llegada de refugiados, con especial mención al caso de España
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Testimonios, dossier informativo, búsqueda y selección en Internet acerca de los refugiados
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 304. *Relación entre la actividad n.º 29 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	29. Datos de España
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
Objetivos didácticos	Conocer distintos datos acerca de la población de origen inmigrante asentada en España Realizar cálculos porcentuales entre las distintas nacionalidades acogidas en España respecto a la población total y analizando dicha información Comparar los españoles residentes en el extranjero en la actualidad con la población inmigrante residente en España Conocer las actividades económicas que ocupan a la población de origen inmigrante Reconocer las principales ciudades españolas que acogen más población inmigrante actualmente Comparar cuantitativamente y cualitativamente la población de origen inmigrante procedente de países desarrollados y países subdesarrollados o en vías de desarrollo Buscar información y analizar acerca del fenómeno migratorio en el Observatorio Permanente de la Inmigración
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Observatorio Permanente de la Inmigración, Dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 305. *Relación entre la actividad n.º 30 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	30. Nuestro árbol migratorio
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia

Objetivos didácticos	Conocer el pasado migratorio en la propia familia Realizar un árbol migratorio recogiendo distintas generaciones
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Cuestionario de entrevista, familiar emigrante
Temporalización	1/2 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 306. *Relación entre la actividad n.º 31 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	31. La experiencia migratoria: murcianos por el mundo
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
Objetivos didácticos	Reconocer las causas y consecuencias de la migración en la propia familia o entorno Elaborar un cuestionario para recoger información Sensibilizarse con la problemática de personas sin recursos que se lanzan a la aventura migratoria
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 307. *Relación entre la actividad n.º 32 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	32. Emigrar cuesta dinero
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
Objetivos didácticos	Conocer el papel de las mafias en la recepción de población inmigrante Sensibilizarse con las dificultades económicas para hacer frente al viaje de la población de origen inmigrante Comparar el salario mínimo de varios países con representación de población en España con los gastos para emprender el viaje

Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 308. *Relación entre la actividad n.º 33 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	33. La mujer inmigrante
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
Objetivos didácticos	Conocer los continentes y países de procedencia de la mayoría de las mujeres emigrantes que viven en España Reconocer las causas que fuerzan a las mujeres inmigrantes a venir a España Identificar la correspondencia entre el nivel de estudios que poseen la mayoría de las mujeres inmigrantes y sus ocupaciones laborales Descubrir algunos contrastes culturales a través de distintos testimonios Conocer distintas asociaciones que ayudan a mujeres de origen inmigrante
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, testimonios, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 309. *Relación entre la actividad n.º 34 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	34. La mujer inmigrante en el cine
Bloque	Las migraciones en España y en la Región de Murcia
Objetivos didácticos	Conocer a través de la filmografía la situación de la mujer inmigrante

	Sensibilizarse con las diferentes problemáticas de la mujer inmigrante expuestas a través del cine
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos. Ampliación
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, película: Flores de otro mundo (Icíar Bollaín, 1999)
Temporalización	Las sesiones están determinadas por el número de alumnado participante
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 310. *Relación entre la actividad n.º 35 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	35. Las barreras de la inmigración
Bloque	Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia
Objetivos didácticos	Conocer cómo el hombre ha diseñado a lo largo del tiempo barreras para evitar las migraciones. Valorar el resultado negativo a los obstáculos de las migraciones Sensibilizarse con la problemática de los inmigrantes ante las barreras
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, debate
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 311. *Relación entre la actividad n.º 36 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	36. Analizando prejuicios
Bloque	Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia
Objetivos didácticos	Conocer la acepción de prejuicios y estereotipos y sus componentes

	Analizar en un texto las expresiones estereotipadas Comparar en varios textos la intencionalidad en el tratamiento de la imagen de la población de origen inmigrante, reflejando los aspectos negativos y positivos Comentar un refrán basado en estereotipos Análisis y reflexión de un poema con rasgos estereotipados Reflexionar acerca de la asociación inmigración con delincuencia Reconocer vocabulario básico entorno a actitudes prejuiciosas y estereotipadas
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, textos, testimonios, informe Danilo Martuccelli
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 312. *Relación entre la actividad n.º 37 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	37. Hagamos de detectives de noticias
Bloque	La inmigración en los medios de comunicación
Objetivos didácticos	Visualizar y analizar algunos de los estereotipos que nos transmiten a través de los medios de comunicación Trabajar nuevas formas de representar a las personas inmigrantes sin caer en estereotipos
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, textos
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 313. *Relación entre la actividad n.º 38 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	38. Vamos más allá de las noticias desde sus protagonistas
Bloque	La inmigración en los medios de comunicación
Objetivos didácticos	Reflexionar acerca de varios testimonios de personas inmigrantes Sensibilizarse con los problemas a los que se enfrenta las personas inmigrantes Realizar un texto en primera persona sobre la vivencia migratoria Analizar distintas fuentes de información para obtener una imagen ajustada de la realidad Valorar la influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de estereotipos y prejuicios
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, prensa, testimonios
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 314. *Relación entre la actividad n.º 39 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	39. Los estereotipos interculturales en la publicidad
Bloque	La inmigración en los medios de comunicación
Objetivos didácticos	Valorar y analizar la presencia de estereotipos en la publicidad Sensibilizarse acerca de la imagen distorsionada hacia varios colectivos culturales Trabajar otra forma de percibir diferentes grupos culturales evitando imágenes estereotipadas Reflexionar acerca de la intencionalidad de los estereotipos en la publicidad
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, anuncios publicitarios
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 315. *Relación entre la actividad n.º 40 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	40. Preguntas para la reflexión
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Reflexionar acerca de la disponibilidad a trabajar en cualquier lugar, a cualquier precio y condición Analizar textos periodísticos con información referida a algunas condiciones de trabajo de la población de origen inmigrante Reflexionar acerca de la situación de la mujer inmigrante en el mundo laboral
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, debate
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Puesta en común. Rúbricas

Tabla 316. *Relación entre la actividad n.º 41 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	41. Ponte en su lugar
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Realizar un debate utilizando la técnica del juego de rol Comparar las diferentes posturas acerca de una misma situación presentada Valorar la complejidad de la realidad Emitir un juicio crítico y argumentado acerca de la solución al problema analizado
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, juego de rol
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Puesta en común. Rúbricas

Tabla 317. *Relación entre la actividad n.º 42 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	42. Ponte en su lugar. Cómo se sienten
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Realizar un texto testimonial en primera persona acerca de las vivencias de una persona de origen inmigrante Sensibilizarse con las dificultades que se presentan a una persona de origen inmigrante durante la travesía al país de acogida
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 318. *Relación entre la actividad n.º 43 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	43. Africanos en Madrid
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Analizar la letra de la canción, identificando la imagen que proyecta de la persona inmigrante Reflexionar acerca de algunas expresiones que aparecen en la letra de la canción Valorar la intencionalidad del autor de la canción Buscar y seleccionar otras canciones que aborden la realidad migratoria
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, letra y audición de canción
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 319. *Relación entre la actividad n.º 44 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	44. ¿Tolerar qué?
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Analizar frases de pensadores acerca de la tolerancia e intolerancia Comparar las frases analizadas y su intencionalidad Sensibilizarse con la realidad multicultural
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, tarjetas de frases de pensadores
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 320. *Relación entre la actividad n.º 45 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	45. Resolución de conflictos
Bloque	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia
Objetivos didácticos	Analizar la causa del conflicto planteado Identificar los protagonistas y sus argumentos, tratando de argumentar y justificar sus posiciones Emitir un juicio crítico para solucionar el conflicto
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, debate
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Puesta en común. Rúbricas

Tabla 321. *Relación entre la actividad n.º 46 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	46. Las lenguas de los extranjeros
Bloque	Nuestra cultura, crisol de otras culturas

Objetivos didácticos	Valorar la riqueza lingüística de una sociedad multicultural Conocer las aportaciones de otras culturas a expresiones y palabras utilizadas en la lengua castellana Buscar y analizar la etimología de algunas palabras
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 322. *Relación entre la actividad n.º 47 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	47. Agricultura con raíces árabes
Bloque	Nuestra cultura, crisol de otras culturas
Objetivos didácticos	Valorar la riqueza gastronómica de una sociedad multicultural Conocer las aportaciones de la cultura árabe a la gastronomía española
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, cuestionario
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 323. *Relación entre la actividad n.º 48 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	48. Historias de vida: la entrevista intercultural
Bloque	Trabajamos con fuentes orales
Objetivos didácticos	Buscar y seleccionar a una persona con referentes culturales distintos a los propios Diseñar una entrevista Valorar y respetar la riqueza de experiencias y vivencias de la persona entrevistada

	Empatizar con la persona protagonista de la entrevista
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, entrevista
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 324. *Relación entre la actividad n.º 49 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	49. Los españoles, hoy también emigran
Bloque	Trabajamos con fuentes orales
Objetivos didácticos	Conocer las razones que llevan a españoles a emigrar a otro país Comparar las causas, estableciendo similitudes y diferencias entre las migraciones españolas actuales con las del pasado Sensibilizarse con los problemas que puede presentar la realidad migratoria a nuestros compatriotas Reflexionar acerca de la imagen de la persona emigrante cuando se trata de españoles
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, testimonios
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 325. *Relación entre la actividad n.º 50 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	50. Quiero saber más
Bloque	Conociendo otros países, otras culturas
Objetivos didácticos	Realizar un trabajo de investigación de un país a elección del grupo con población representada en España

	Buscar, seleccionar y analizar información acerca de los ámbitos de Geografía física, humana, económica y política Valorar la riqueza cultural que entraña una sociedad multicultural Exponer oralmente los resultados del trabajo
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	Durante las sesiones de un mes
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 326. *Relación entre la actividad n.º 51 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	51. Mural urbano
Bloque	Elaboremos un plan de acción intercultural
Objetivos didácticos	Descubrir y valorar que nuestro entorno es intercultural Promover la interculturalidad como parte de nuestra actividad
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 327. *Relación entre la actividad n.º 52 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	52. La Europa mestiza de Sami Nair
Bloque	Elaboremos un plan de acción intercultural
Objetivos didácticos	Potenciar el reconocimiento de la multiculturalidad como una realidad de nuestra sociedad Reflexionar sobre las aportaciones de diferentes culturas

	Elaborar un plan de acción que parta del compromiso personal para favorecer una sociedad intercultural
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, texto “La Europa mestiza de Sami Nair”
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 328. *Relación entre la actividad n.º 53 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	53. Descubriendo las luchas de los inmigrantes
Bloque	Elaboremos un plan de acción intercultural
Objetivos didácticos	Conocer y analizar los mecanismos de comunicación entre organizaciones de inmigrantes y de colectivos antirracistas, así como sus reivindicaciones Tomar conciencia de la problemática a la que se enfrentan personas de origen inmigrante en nuestra sociedad
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Pequeño grupo y gran grupo
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, Internet
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

Tabla 329. *Relación entre la actividad n.º 54 con su bloque, objetivos didácticos, tipo de actividad, tipo de agrupamiento, metodología, recursos y materiales, temporalización y evaluación que aplican.*

Fuente: Elaboración propia.

Denominación de la actividad	54. Disfrutando del arte de emigrar
Bloque	La inmigración en el arte
Objetivos didácticos	Describir y analizar una obra de arte Valorar la intencionalidad del autor en la confección de su obra

	Sensibilizarse con la complejidad de la realidad migratoria Identificar los estereotipos que se perciben en las obras seleccionadas Estimar la aportación del arte como recurso didáctico
Tipo de actividad	De desarrollo de los contenidos
Agrupamiento	Individual y grupal
Metodología	Activa y participativa
Recursos y materiales	Dossier informativo, obras pictóricas, fotogramas
Temporalización	1 sesión
Evaluación	Producción escrita y puesta en común. Rúbricas

9.5.3. Relación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la competencia intercultural que desarrollan

Resulta relevante clarificar cómo las distintas actividades diseñadas permiten desarrollar la competencia intercultural en sus diferentes ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental. A fin de verificar esta realidad, en la Tabla 330 se presenta cada actividad asociada al tipo de competencia intercultural que trabaja.

Tabla 330. *Relación de actividades con la competencia intercultural que desarrollan.*
Fuente: Elaboración propia.

COMPETENCIA INTERCULTURAL COGNITIVA	COMPETENCIA INTERCULTURAL AFECTIVA	COMPETENCIA INTERCULTURAL COMPORTAMENTAL
La diversidad en los nombres/letras	Vamos a conocernos mejor	Vemos o miramos imágenes
Los productos también viajan	Contrastes de puntos de vista	Debatiendo sobre inmigración
La diversidad en el mapa	Con otros ojos vuelvo, ya sabes	El alcalde y las chabolas
Las mafias de la inmigración	Hagamos de detectives de noticias	Preguntas para la reflexión
¿Las migraciones son un asunto reciente?	Historias de vida: la entrevista intercultural	Ponte en su lugar
EEUU: un país de inmigrantes	¿Qué piensas sobre las migraciones?	Las políticas migratorias

CAPÍTULO 9. Análisis y discusión de los resultados. Fase de diseño del programa (Evaluación de Entrada)

Una historia de buenos y malos	¿Tolerar qué?	Ponte en su lugar, cómo se sienten
Cine y literatura de indios	Analizando prejuicios	Resolución de conflictos
Las causas de las migraciones	Vamos más allá de las noticias desde sus protagonistas	Descubriendo las luchas de los inmigrantes
Uno, dos, tres mundos. El IDH	Los estereotipos interculturales en la publicidad	¿Qué piensas sobre las migraciones?
Los tipos de migraciones	Disfrutando del arte de emigrar	El rechazo
La acogida	¿Cuáles son nuestros valores?	
La Ley de Extranjería	Cuestionario de ideas previas	
Los refugiados		
Datos de España		
Nuestro árbol migratorio		
La experiencia migratoria: murcianos por el mundo		
Emigrar cuesta dinero		
La mujer inmigrante/ en el cine		
Las barreras de la inmigración		
Africanos en Madrid		
Las lenguas de los extranjeros		
Agricultura con raíces árabes		
Los españoles, hoy también emigran		
Quiero saber más		
Mural urbano		
El mundo en cien personas		
Valoración de la encuesta del fenómeno migratorio		

La Europa mestiza de Sami Nair		

9.6. La metodología

La metodología que proponemos trata de ofrecer respuestas educativas y curriculares que suponen una nueva orientación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia una nueva forma de “repensar” el área desde planteamientos comprensivos, dinámicos y de compromiso. En esta tarea coincidimos con García, Jiménez y Rodríguez (2009) cuando defienden la necesidad de *“ponderar la historicidad de las personas; fomentar la comprensión y explicación como eje central de nuestra intervención didáctica y, el rigor y la creatividad para la construcción del conocimiento”* (p. 45).

Urge dar respuesta desde el sistema educativo a los cambios culturales, económicos y políticos que impone la sociedad actual y consideramos que la mejor opción pasa por asumir unas estrategias metodológicas, tal como adelantamos en la justificación del programa, que favorezcan el aprendizaje significativo, la capacidad de reflexión y de compromiso del alumnado. Porque si resulta necesario seleccionar los contenidos a trabajar también lo es, escoger una metodología adecuada para facilitar la adquisición de las capacidades cognitivas, afectivas y comportamentales del alumnado.

Esta metodología comporta un nuevo papel al docente, dejando atrás el rol de simple transmisor de conocimientos para convertirse en agente facilitador-mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una metodología que contribuye a ayudar a conocer los hechos geohistóricos fomentando el protagonismo del alumnado en el complejo proceso de aprendizaje, que, además, garantiza la producción de aprendizajes significativos. Porque el alumnado debe ser consciente de sus progresos cognitivos, de sus destrezas y de sus actitudes y, sólo así el proceso de aprendizaje se efectuará teniendo en cuenta sus necesidades, sus intereses y su predisposición hacia la tarea a desempeñar. Consideramos que al constatar por sí mismo el progreso académico y compartirlo con los demás, el aprendizaje se convierte en significativo y duradero.

Partiendo de este presupuesto teórico, el docente se convierte en un agente fundamental para propiciar el flujo de estímulos que rodean el aprendizaje del alumnado mediante la orientación para centrar los problemas y la selección de las soluciones alternativas. Por ello, consideramos que el docente requiere de competencia científica pero también de destrezas para el tratamiento de la diversidad, estrategias de resolución de conflictos, formas oportunas para la relación con las familias y atención curricular que propicie la igualdad de oportunidades. Habilidades, por otra parte, inherentes a la construcción de una educación intercultural.

Somos conscientes de que si queremos dar una respuesta adecuada a los cambios socioculturales de nuestra realidad, es preciso asumir un modelo metodológico que garantice una concepción globalizada del conocimiento puesto que *“el espacio, los ritmos históricos propios de cada civilización con sus cambios y permanencias (tiempo histórico), las causas y sus correlaciones, las estructuras, coyunturas, interrelaciones e interdependencias, etc. no deben ser constructos teóricos y/o etéreos, sino ámbitos sustanciales constitutivos del discurso científico y de su aprendizaje”* (García, Jiménez y

Rodríguez, 2009, p. 46). Se trata de aproximar al alumnado a los hechos y acontecimientos geohistóricos en su integridad y esencialidad para saber reconocerlos e interpretarlos.

El punto de partida es lograr que la metodología didáctica propuesta no quede desvinculada de la metodología científica ni del método específico del área de Ciencias Sociales, Geografía, Historia respecto a otras disciplinas. Al hilo de estas consideraciones, Morin (2000, p. 55) propone los siguientes “*siete saberes necesarios para la educación del futuro*”: 1) reconocer las cegueras del conocimiento, sus errores e ilusiones; 2) asumir los principios de un conocimiento pertinente; 3) conocer la condición humana; 4) enseñar la identidad planetaria; 5) enfrentarse a las incertidumbres; 6) comprender como medio y fin de la condición humana y, finalmente, 7) alcanzar una ética del género humano, que considere al individuo y a la sociedad.

En consecuencia, las estrategias metodológicas responden a un *corpus* general para ayudar a comprender la realidad desde el conocimiento y el entorno vivencial. En concreto, el modelo metodológico que implementamos se centra en varios procedimientos metodológicos:

- Los *principios científico-didácticos* del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales propuestos por García, Jiménez y Rodríguez (2009).
- El *aprendizaje cooperativo*.
- El *aprendizaje experiencial*: historias de vida.

Estos modelos metodológicos constituyen una opción fundamentada en la especificidad del conocimiento del área de Geografía y por supuesto, de gran utilidad en el proceso de aprendizaje y coherentes con los presupuestos de la educación intercultural.

Desde estos sistemas referenciales metodológicos se pretende que el alumnado aprenda a pensar, conscientes de que este proceso es complejo y que no se puede enseñar a pensar pero sí ayudar a aprender a pensar. Entendiendo por saber pensar “*a la forma de detenerse ante las cosas para interrogarlas y expresar las respuestas en una abstracción científica*” (García y Jiménez, 2009, p. 57) y “*organizar los datos de la experiencia*” (Morin, 2000, p. 85). Somos conscientes de la complejidad de implementar estas estrategias metodológicas en el área de Geografía que requiere en primer lugar, determinar el carácter epistemológico de la disciplina (qué Geografía enseñar y qué enseñar de ella) y en segundo lugar, reconocer las especificidades y problemáticas de la propia materia para su enseñanza y aprendizaje. La geografía y la historia permiten comprender al hombre y su entorno, estableciendo relaciones de unos acontecimientos con otros tanto en un mismo momento (sincrónico) como a lo largo del tiempo (diacrónico). Asimismo, el conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales viene condicionado por los sesgos ideológicos y por las múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho geohistórico, lo que supone que los aspectos emocionales y afectivos influyen en dicho conocimiento. Es por ello que el currículo de nuestra área no es neutral al igual que la apuesta por el paradigma intercultural.

Se trata de ofrecer una convergencia coherente entre los fundamentos epistemológicos (“qué enseñar”), pedagógicos, psicológicos (“cuándo” y el “cómo” enseñar) y sociológicos (“para qué” enseñar) con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, por tanto, de evitar que nuestra disciplina se convierta en una enumeración de conocimientos anecdóticos que confunda las fuentes, las formas de

interpretar y analizar los hechos geohistóricos sin tener en cuenta las causas y las consecuencias de ellos.

A continuación, presentamos cada uno de los procedimientos metodológicos que actúan como ejes estructurales y que fundamentan la metodología a aplicar durante el proceso de implementación del programa.

9.6.1. Los procedimientos metodológicos

Los procedimientos metodológicos que orientan la propuesta didáctica del presente programa de intervención se inscriben dentro de una serie de principios y estrategias metodológicas diferentes y complementarias que posibilitan el aprendizaje integral del alumnado. De modo que los principios que sustentan este programa se identifican con los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Principios que se desarrollan fundamentalmente a partir de las estrategias metodológicas relacionadas con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje experiencial.

Entendemos que estos principios y estrategias metodológicas referidas, resultan adecuadas para los contenidos seleccionados que ya han sido objeto de análisis en epígrafes anteriores.

9.6.1.1 Los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

La propuesta de intervención se sustenta en unos principios científico-didácticos que constituyen las metacategorías de los conceptos seleccionados. Pretenden acercarse a la materia objeto de conocimiento, identificar su naturaleza y dimensión y profundizar en ella. Además, ayudan a relacionar los hechos y a entender las relaciones humanas. Constituyen la conexión entre los contenidos, los ejes de continuidad al configurarse en procedimientos horizontales y transversales para el análisis de la realidad. Tal y como señalan García, Jiménez y Rodríguez (2009, p. 41) son “*medio y mensaje, método y objetivo, plan global para el estudio y la comprensión de la Geografía y la Historia*”.

Los principios poseen un carácter más didáctico y metodológico que conceptual y ayudan a estructurar con mayor rigor científico los contenidos, a organizar las unidades didácticas, a ofrecer un aprendizaje crítico, a comprender mejor el contexto y el significado de los hechos. Por tanto, permite al alumnado transferir el proceso cognitivo a su entorno próximo. En consecuencia, asumimos en el diseño e implementación de este programa los siguientes principios científico-didácticos teniendo como referentes los que señalan García, Jiménez y Rodríguez (2009, pp. 49-56):

- *La espacialidad*: ¿dónde ocurre o ha ocurrido? Hace referencia a la dimensión espacial de los fenómenos. Dicha espacialidad es un determinante importante en los fenómenos sociales, pero en ningún caso hay que confundir este carácter condicionante con el determinismo del espacio sobre la sociedad. Se trata de reflexionar sobre las condiciones en que “*los procesos sociales se territorializan, en la fijación y acumulación en el espacio de las decisiones sociales de diferentes momentos y en el espacio como un medio a través del cual las relaciones sociales son producidas y reproducidas*” (García, Jiménez y Rodríguez, 2009, p. 50).

- *La temporalidad:* ¿cuándo ocurre o ha ocurrido? Este principio constituye un reto para la adquisición de capacidades relacionadas con saber, llegar a saber, saber explicar, saber hacer, etc. Potencia la investigación y en consecuencia, el fomento del aprender frente a enseñar puesto que favorece la comprensión de los hechos.
- *Conflicto-consenso:* ¿cómo ocurre o ha ocurrido? Entendido el conflicto en su aspecto positivo puesto que permite al alumnado sensibilizarse con situaciones de conflictividad que forman parte de su entorno, tales como marginación, pobreza, discriminación, desigualdades económicas y sociales, distintos modelos económicos, políticos, culturales. Al tomar conciencia de estas diferencias acompañadas por discursos opuestos, intereses y expectativas distintas cabe orientarlas hacia el desarrollo de valores de tolerancia, solidaridad, empatía, cooperación, etc.
- *Actividad: cambio y continuidad:* ¿cómo ha evolucionado o evoluciona? Todas las sociedades evolucionan y lo percibimos en la continuidad y en el cambio. Ahora bien, no debemos identificar cambio con progreso, sino con transformación de la sociedad. La continuidad se manifiesta en el patrimonio cultural, aunque no está exento de cambio, que hace posible la crítica y la alternativa para construir un mundo mejor.
- *Intencionalidad:* ¿qué pensaban, ¿qué pretendían? Parte de las siguientes premisas: a) las acciones humanas son producto de una intencionalidad; b) el individuo nace en un mundo social; c) el hombre es historia personal y social.
- *Interdependencia:* ¿qué o quienes intervienen o han intervenido? Los hechos o acontecimientos sociales están interconectados entre sí, y, además, se pueden estudiar desde escalas diferentes (internacional, nacional, local). Se trata no sólo de conocer las personas que intervienen en un fenómeno sino las relaciones, intercambios, que se producen dentro y fuera del acontecimiento estudiado.
- *Causalidad:* ¿por qué ocurre o ha ocurrido? Nuestra experiencia está ligada al concepto de causalidad. Cualquier hecho geográfico o histórico posee varias causas (causalidad múltiple) que se traducen en unos efectos. Al conocer las causas podemos adentrarnos en la explicación y en capacidad para comprender el mundo que nos rodea.

9.6.1.2. El aprendizaje cooperativo

Uno de los referentes metodológicos que deseamos implementar a lo largo de la ejecución del programa se identifica con el aprendizaje cooperativo basado “*en fomentar y facilitar la cooperación en el aprendizaje para lo cual plantea una serie de estrategias, actividades y técnicas que provocan interacciones sociales diversas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje*” (Aguado, 2005, p. 64).

Para que se logre un aprendizaje cooperativo eficaz se requieren de una serie de condiciones (Aguado, 2005):

- Planificar la tarea a realizar por cada miembro del grupo y el resultado de la misma.
- Seleccionar las técnicas adecuados a los objetivos del programa, materiales, características de los participantes y edad.
- Delegar responsabilidades del docente. El grupo asume una parte de responsabilidad en el diseño, implementación y valoración de la tarea.

- Fomento de la complementariedad de roles (facilitador, armonizador, secretario, etc.) entre los participantes de cada grupo con la finalidad de alcanzar unos objetivos comunes desde la responsabilidad individual y grupal.
- Evaluación compartida: del equipo respecto al individuo, de la clase respecto al grupo y el docente la producción individual.

El aprendizaje cooperativo ofrece importantes contribuciones para construir la competencia intercultural, Díaz Aguado (2007) especifica algunas de ellas:

- Un nuevo equilibrio entre la igualdad y la diversidad: permite adaptar la enseñanza a las características del alumnado en contextos heterogéneos y garantiza la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.
- Distribución del protagonismo positivo y prevención del comportamiento disruptivo: ayuda a adquirir las habilidades sociales distribuyendo el éxito y el protagonismo positivo y disminuye las conductas negativas ya que mejoran las relaciones entre el alumnado y con el profesorado.
- El desarrollo del respeto mutuo y la amistad puesto que contribuye a fomentar la tolerancia al ofrecer oportunidades de igualdad. También aporta para el docente la posibilidad de detectar problemas en la interacción al poder observarla.
- Modifica el papel del alumnado al convertirse en protagonista de su propio aprendizaje y a enseñarle a reconocer y resolver los conflictos de manera positiva, a partir de la reflexión, la cooperación y la comunicación.

Numerosas investigaciones acerca de las bondades del aprendizaje cooperativo llevan a percibirla no cómo una estrategia metodológica más, sino como un fin en sí mismo para alcanzar los objetivos educativos en materia de rendimiento académico, de motivación, de sentido de la responsabilidad, de relaciones interculturales y de cooperación (Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1983, cit. Díaz Aguado, 2007). En este orden, si concretamos las posibilidades que posee el aprendizaje cooperativo para el alumnado podemos destacar las siguientes (Díaz-Aguado, 2007):

- *Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje:* el aprendizaje cooperativo genera situaciones en la que la forma de alcanzar las metas personales pasa por conseguir las metas en equipo. Lo que ocasiona que el esfuerzo y la ayuda por aprender sea mejor valorado.
- *Condiciones del contacto intergrupal, integración y tolerancia:* se establecen grupos cuyos miembros en condiciones normales no se relacionan. De esta forma, se generan experiencias nuevas e intensas favoreciendo la tolerancia y la integración.
- *Cooperación, solidaridad y compensación de la desigualdad:* se legitima y normalizan las situaciones de petición de ayuda mejorando tanto el aprendizaje como las habilidades sociales. Asimismo, iguala las opciones de éxito entre todo el alumnado al reconocer a todos imprescindibles para la mejora de los objetivos del grupo y potencia las comparaciones con uno mismo y no con los demás.
- *Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento:* se realizan tareas compartidas entre expertos y novatos. En el que el aprende se va apropiando del objetivo y del procedimiento de la tarea y el que enseña se apropia de las respuestas del novato y las dota de significado al quedar integrada en su propia comprensión de la tarea.

- *Discusión entre compañeros y conflicto sociocognitivo:* se favorece la calidad y cantidad de las interacciones del alumnado. En esas relaciones surge el conflicto y el debate que estimulan el razonamiento. Resulta evidente que cambia la percepción del conflicto, de considerarlo negativo a situarlo como favorable al aprendizaje estimulando la competencia comunicativa, la capacidad para adoptar nuevas perspectivas y la tolerancia.

Pero también el aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas para el docente, resaltamos las que se desprenden de un estudio realizado por Díaz-Aguado (2007):

- De transmisor de la información a mediador en la construcción del conocimiento.
- Reduce la distancia con el alumnado y favorece su poder referente para educar en valores.
- Desarrollo de la tolerancia hacia el alumnado y adaptación a la diversidad.
- Se reduce la necesidad de controlar conductas disruptivas.

En consecuencia, permite al docente realizar una serie de actividades como diagnosticar la diversidad existente en el aula para la formación de grupos; aplicar tareas que favorezcan el conocimiento en cada grupo; contribuir a resolver conflictos de forma positiva; observar lo que sucede, incidiendo en el progreso de cada alumno; suministrar los criterios de evaluación, previamente consensuados por todos; solucionar las posibles contradicciones al implementar esos criterios; delegar el protagonismo y por último, proporcionar reconocimiento y oportunidades de comprobar su propio progreso a cada alumnos (Díaz-Aguado, 2007).

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es una magnífica herramienta didáctica tanto para el alumnado como para el docente que conecta ampliamente con la apuesta por una educación intercultural.

9.6.1.3. El aprendizaje experiencial: historias de vida

Afirma Denis Postle (2011, p. 45) que *“el aprendizaje a partir de la experiencia genera saber. Prestar atención a la totalidad de la experiencia parece llevar ala generación de un conocimiento realista, útil, relevante, que apoya directamente el progreso humano”*.

Se trata de un modelo que tiene su origen en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, según el cual *“implica educar para que la persona sea capaz de interpretar críticamente el contexto social y cultural en el que vive y aprende”* (Aguado, 2005, p. 166).

Ahora bien, como señala Dewey (1938, cit. Costas, 2011, p. 194): *“toda educación auténtica que venga a través de la experiencia no significa que sea educativa”* para conseguirlo, según el autor, es preciso que la experiencia se examine y se reflexione sobre ella. En este sentido, la experiencia no es solo un acontecimiento que ocurre, sino un acontecimiento con significado que se compromete con el medio (Bould, Cohen y Walter, 2011).

La reflexión desempeña un papel esencial para extraer el sentido de la experiencia. Dicha reflexión no es solo una actividad individual; este proceso realizado con otras personas, puede cambiar los significados que obtengamos de la experiencia. Sabido es que cuando un grupo interviene en un acontecimiento común, cada persona lo vivirá de

un modo particular y tendrá una interpretación de ese acontecimiento que diferirá de la de otras personas. Esas diferencias pueden, permitir a los participantes reflexionar acerca de cómo su experiencia puede estar condicionada por su historia y su propia percepción, destacando la importancia de no dar por supuesto que todos vivimos los acontecimientos de la misma manera (Bould, Cohen y Walter, 2011).

El aprendizaje experiencial se identifica con lo que Heron (cit. Postle, 2011) denomina “aprendizaje multimodal”. Para dicho autor existen cuatro modalidades de aprendizaje a partir de la experiencia configuradas en una estructura jerárquica:

1. Modalidad práctica, se relaciona con “aprender haciendo” identificada con las habilidades para realizar una determinada tarea.
2. Modalidad conceptual referida al uso del lenguaje (sea hablado, matemático o simbólico) a partir de realizar enunciados y proposiciones. Se corresponde con el análisis, el razonamiento, la lógica y el debate.
3. Modalidad imaginativa que supone el aprendizaje mediante el uso de la imaginación. Se expresa mediante la suposición, futuros posibles y la aprehensión de secuencias, procesos y situaciones como un todo.
4. Modalidad afectiva se relaciona con el aprendizaje por encuentro, por experiencia directa. Se manifiesta en “estar allí”, a través de la inmersión en una experiencia. Se trata de la capacidad de aprender a nivel emocional.

Sin embargo, con frecuencia nos quedamos en los dos primeros niveles de aprendizaje a juicio de Postle (2011) porque, en primer lugar, se sobrevaloran las modalidades prácticas y conceptual (supremacía del intelecto) en perjuicio de la emocional por asociarla a debilidad y pérdida de control y, en segundo lugar, nos obstinamos en quedarnos con nuestra modalidad favorita evitando las demás. Asumimos la afirmación de Boul, Cohen y Walter (2011, p. 25) de que *“negar los sentimientos es negar el aprendizaje”*.

En este sentido, para Heron (Postle, 2011, p. 46) *“el conocimiento válido, el conocimiento bien fundamentado, depende de su apertura al sentimiento”*. Esta idea también la resaltan Boud, Cohen y Walter (2011, p. 11) para quienes el aprendizaje experiencial *“utiliza la interacción con los otros, compromete nuestras emociones y sentimientos; inseparable todo ello de la influencia del contexto y de la cultura”*.

En otro orden de cosas, la idea es que a través del aprendizaje experiencial se posibilite el cambio de actitudes superando aquellas discriminatorias a partir de la realidad personal y social. Las técnicas que se han utilizado para su puesta en práctica son la comprensión crítica, la discusión de dilemas morales, la clarificación de valores, la autorregulación y autocontrol y los juegos de rol.

9.6.2. Adecuación de los procedimientos metodológicos a los tipos de contenidos

El programa apuesta como venimos señalando por desplegar varios presupuestos metodológicos con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en todo el alumnado participante. Con esta intención consideramos pertinente establecer nexos estructurantes entre los procedimientos seleccionados y los tipos de contenidos que desarrollan las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas. Atendiendo a

las sugerencias de los autores Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003) en la Tabla 331 quedan explicitadas la relación entre el procedimiento seleccionado y el tipo de contenido que resulta más adecuado para su consecución.

Tabla 331. *Correspondencia entre los procedimientos y los tipos de contenidos.*

Fuente: Elaboración propia.

PROCEDIMIENTO	CONTENIDOS PARA LOS QUE SE CONSIDERA MÁS ADECUADO
Estudios de casos	Conceptos
Búsqueda de información	Procedimientos Contribuye a la adquisición de conceptos
Juego de roles	Actitudes Permite practicar procedimientos
Debate	Actitudes
Trabajos en pequeño grupo	Actitudes Procedimientos
Exposición del docente	Conceptos Procedimientos (componente declarativo) Actitudes (componente afectivo)
Dilemas morales	Actitudes

9.7. Los materiales y recursos didácticos

Cualquier material pedagógico puede facilitar o no un enfoque intercultural, en tanto que de él se desprende qué y cómo se valoran los aspectos culturales a trabajar. Reflejan aquello que hay que aprender y por tanto pueden influir en las actitudes del alumnado hacia sí mismo y hacia los demás.

Siguiendo las propuestas de Aguado (2003, pp. 129-130) en la selección de recursos didácticos se ha tenido en cuenta los siguientes criterios para que tengan un enfoque intercultural:

- Reflejar de manera coherente la realidad social sobre la diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades humanas.

- Las personas pertenecientes a los diversos grupos culturales deben presentarse como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.
- Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales deben ser presentadas de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.
- Las personas y acontecimientos considerados como significativos por los grupos culturales serán presentados de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esté claramente definida.
- Los esfuerzos de los grupos culturales para asegurar su propia liberación serán presentados como valiosos y no como actividades ilegales que deberían ser suprimidas.
- Promueva una autoimagen positiva de los grupos culturales, eliminando los sentimientos de superioridad (basada en la etnia o cultura) de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario o más influyente.
- Las ilustraciones evitarán estereotipos y ofrecerán una imagen de las personas de los diferentes grupos en la que se constate el desempeño de roles activos y dominantes.
- El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica deber ser presentado de forma adecuada.
- El lenguaje de los grupos culturales será tratado con respeto y presentado con su propio ritmo, entonación y pronunciación característicos.

Centrándonos en los materiales y recursos didácticos que se pretenden poner en práctica para el desarrollo de las distintas actividades, destacamos los siguientes:

- Dossier informativo de elaboración propia.
- Documentación de diversas entidades.
- Cuestionarios.
- Prensa escrita.
- Hojas de datos.
- Gráficos y estadillos.
- Esquemas explicativos y mapas conceptuales.
- Organigramas.
- Vídeo.
- Canciones.

Como ya se ha señalado en el epígrafe correspondiente a la propuesta de actividades, ha quedado explícito cada recurso y material didáctico propuesto para cada una de las actividades contempladas a lo largo del desarrollo del programa.

9.8. La organización y secuenciación del programa

Para efectuar la organización y secuenciación del programa se han tenido en cuenta las propuestas que realizan Bennet (1998) y Byram (1997), que, si bien sus planteamientos son diferentes, consideramos que pueden ser complementarios para fundamentar la temporalización de los contenidos y de las actividades que se proponen. En este sentido,

Bennet defiende que en la secuenciación de un programa de naturaleza intercultural se deben tener presentes los siguientes criterios:

- * De los aspectos cognitivos, a los afectivos y comportamentales
- * De los contenidos más concretos a los abstractos
- * De los contenidos más sencillos a los más complejos
- * De los contenidos más familiares a los más nuevos
- * De la información más objetiva a los contenidos y reflexiones más subjetivos
- * De las actividades con más soporte y ayuda a las que representan un reto para los y las participantes.
- * De los contenidos más estructurados a los más desestructurados
- * De los aspectos culturales más específicos a los más generales

Por su parte, Byram (1997) señala que los contenidos y actividades que desarrollan aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales pueden presentarse de una manera globalizada entremezclándolos para darles un tratamiento holístico.

Teniendo en consideración estos dos presupuestos, en este programa de intervención se ha apostado por realizar una síntesis de ambos planteamientos, de modo que se inicia con los contenidos y actividades de carácter cognitivo que son más cercanos y concretos al alumnado, se prosigue con aquellas actividades que desarrollan el componente afectivo para concluir con las referidas a la competencia comportamental ya que suponen una mayor complejidad y requieren de contenidos cognitivos y afectivos. Si bien, esta estructura permite la suficiente flexibilidad para que evite un proceso completamente lineal, por lo que a lo largo del desarrollo del programa, se observa la interrelación entre actividades de componente cognitivo con afectivo y comportamental.

Asimismo, dentro de cada nivel (cognitivo, afectivo y comportamental) se ha iniciado con aquellos contenidos y actividades que presentan menor complejidad por ser más cotidianas y concretas para el alumnado participante.

Por otra parte, se proponen actividades que ampliarán su temporalización a lo largo del trimestre, identificadas con las historias de vida y el trabajo de investigación sobre un país con población residente en España. No obstante, esta secuenciación puede estar sujeta a cambios relacionados con las propias peticiones del alumnado participante o por motivos organizativos. De esta forma se garantiza la que los participantes tomen parte activa del desarrollo del programa.

De modo que la temporalización sigue la siguiente estructura, como ya se adelantó en el apartado correspondiente a los contenidos:

Fase 1: Observación y percepción

Fase 2: Definición y descripción

Fase 3: Análisis y explicación

Fase 4: Predicción y evaluación. Adopción de decisiones

Fase 5: Evaluación

Cada una de estas fases se relaciona con los siguientes contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje, ilustrados en la Tabla 332.

Tabla 332. Correspondencia entre las fases de aplicación del programa, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Fases	Contenidos	Actividades
Observación y percepción	Aproximación a la diversidad entre nosotros	1. Vamos a conocernos mejor; 2. Contrastes de puntos de vista; 3. Con otros ojos vuelvo, ya lo sabes; 4. La diversidad en los nombres; 5. La diversidad en las letras; 6. Vemos o miramos imágenes; 7. ¿Cuáles son nuestros valores?
Definición y descripción	La diversidad en geografía	8. Los productos también viajan; 9. La diversidad en el mapa; 10. El mundo en cien personas
	Introducción: los movimientos migratorios	11. Cuestionario de ideas previas; 12. Debatiendo sobre inmigración; 13. Las mafias de la inmigración; 14. ¿Qué piensas sobre las migraciones?
	La evolución histórica de las migraciones	15. ¿Son las migraciones un asunto reciente?; 16. EEUU: un país de inmigrantes; 17. Una historia de buenos y malos; 18. Cine y literatura de indios
	Las causas y los tipos de migraciones	19. Las causas de las migraciones; 20. Uno, dos, tres mundos: IDH; 21. Los tipos de migraciones; 22. El alcalde y las chabolas
	Las migraciones en España y la Región de Murcia	29. Datos de España; 30. Nuestro árbol migratorio; 31. La experiencia

Análisis, explicación e interpretación		migratoria: murcianos por el mundo; 32. Emigrar cuesta dinero; 33. La mujer inmigrante; 34. La mujer inmigrante en el cine
	Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	35. Las barreras de la inmigración; 36. Analizando prejuicios
	La inmigración en los medios de comunicación	37. Hagamos de detectives de noticias; 38. Vamos más allá de las noticias desde sus protagonistas; 39. Los estereotipos interculturales en la publicidad
	Nuestra cultura, crisol de otras culturas	46. Las lenguas de los extranjeros; 47. Agricultura con raíces árabes; 48. Historias de vida: la entrevista intercultural; 49. Los españoles, hoy también emigran
	Conociendo otros países, otras culturas	50. Quiero saber más
Adopción de decisiones y predicción	Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	23. Valoración de la encuesta del fenómeno migratorio; 24. La acogida; 25. El rechazo; 26. La Ley de Extranjería; 27. Las políticas migratorias; 28. Los refugiados
	Empatizamos: favoreciendo la tolerancia	40. Preguntas para la reflexión; 41. Ponte en su lugar; 42. Ponte en su lugar, cómo se sienten; 43. Africanos en Madrid; 44. ¿Tolerar qué?; 45. Resolución de conflictos
	Elaboramos un plan de acción intercultural	51. Mural urbano; 52. La Europa mestiza de Sami Nair; 53. Descubriendo las luchas de los inmigrantes
	La inmigración en el arte	54. Disfrutando del arte de emigrar

Evaluación	Evaluación del programa de intervención	Evaluación de las actividades: ¿qué hemos aprendido?

Las actividades y los contenidos se desarrollan con distinta temporalización cada una de ellas en función de sus características. Así se proponen actividades pensadas para una sesión o varias sesiones e incluso un trimestre. En la Tabla 333 se recogen los diferentes bloques que conforman el programa y su temporalización prevista.

Tabla 333. *Relación entre los contenidos del programa y la temporalización prevista.*

Fuente: Elaboración propia.

Contenido	Temporalización
Aproximación a la diversidad entre nosotros	Tres sesiones
La diversidad en geografía	Dos sesiones
Introducción: los movimientos migratorios	Tres sesiones
La evolución histórica de las migraciones	Tres sesiones
Las causas y los tipos de migraciones	Tres sesiones
Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	Dos sesiones
Las migraciones en España y en la Región de Murcia	Tres sesiones
Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	Tres sesiones
La inmigración en los medios de comunicación	Dos sesiones
Empatizamos: favoreciendo la tolerancia	Tres sesiones
Nuestra cultura, crisol de otras culturas	Dos sesiones
Trabajamos con fuentes orales	Dos sesiones
Conociendo otros países, otras culturas	A lo largo del trimestre
Elaboramos un plan de acción intercultural	Una sesión
La inmigración en el arte	Una sesión

9.9. Las medidas de atención a la diversidad

Actualmente la educación intercultural es una necesidad para cumplir con las exigencias que plantea la atención a la diversidad de cualquier índole, y, por tanto, del alumnado que

forma parte del sistema educativo. El respeto a las diferencias es una premisa básica en cualquier sociedad democrática. Pero ¿qué entendemos por atención a la diversidad? En síntesis, todo el alumnado puede quedar integrado en cualquiera de las situaciones que presentamos a continuación (Casanova, 2002, p. 178):

1. Alumnado con diferencias en: ritmo de aprendizaje, estilo cognitivo, motivaciones, otras.
2. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de: altas capacidades, discapacidades (psíquicas, motóricas, sensoriales, de personalidad, otras)
3. Alumnado con necesidades de compensación educativa, por: entorno social desfavorecido, entorno rural, itinerancia, hospitalización/convalecencia, pertenencia a minorías étnicas, con desconocimiento de la lengua mayoritaria.

Somos conscientes de que, si estas diferencias derivadas de la situación personal o social no se atienden correctamente, este alumnado estará en situación de desventaja dentro del sistema educativo. En consecuencia, consideramos plantear una atención a la diversidad por dos cuestiones fundamentalmente, una por calidad educativa y otra, por equidad social. Respecto a la primera, una atención a la diversidad entraña calidad puesto que se parte de las características del alumnado para ajustar mejor el proceso de aprendizaje y poder alcanzar con satisfacción las metas educativas propuestas. En segundo lugar, porque la equidad social no se puede desarrollar si el sistema educativo no atiende a todos con independencia de sus realidades y rasgos. La idea de ocuparse de un teórico “alumno medio” no deja ser prácticamente una quimera (Casanova, 2002)

La esencia de este programa, tal como venimos señalando, es tratar de ir más allá del hecho constatable de la multiculturalidad, para desarrollar y aplicar una educación intercultural como necesidad ineludible, pues la diversidad cultural de la población que se escolariza ocasiona que grupos culturalmente diferentes deban convivir juntos.

Afirmamos que la interculturalidad es la base de una sociedad democrática que reconoce que, si los diferentes deben convivir juntos, también deben educarse conjuntamente (Casanova, 2002).

En concreto nos proponemos desde este programa atender a la diversidad de nuestro alumnado participante desde varias dimensiones:

1. Significando la variedad de perspectivas que presenta diversidad cultural en nuestro tiempo: humanística, científica, tecnológica y ética.
2. Reflejando los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
3. Adecuando los aprendizajes a la experiencia y cotidianidad para obtener una mayor funcionalidad de los mismos.
4. Convivencia de aspectos académicos y de valores.
5. Metodologías variadas: expositiva, cooperativa, experiencial.
6. Adaptaciones de los contenidos, atendiendo a los criterios que formulan Castillo Arredondo y Cabrerizo (2003): a) determinación de contenidos básicos; b) que sean imprescindibles para aprendizajes posteriores; c) que contribuyan al desarrollo de las competencias básicas y finalmente, d) la gradación del nivel de dificultad de los contenidos.

9.10. La evaluación

Todo proceso evaluativo debería asumir los principios de equidad y de calidad con el fin de garantizar las condiciones necesarias para el alumnado reciba una educación adecuada. Pero dichos presupuestos que deberían ser incuestionables e implícitos al ámbito de aplicación de la evaluación no siempre están presentes en las realidades del aula. Entendemos que atender educativamente a todo el alumnado exige desarrollar las condiciones necesarias para una evaluación funcional, objetiva que permite obtener una información real y veraz de si las estrategias evaluativas aplicadas otorgan calidad y equidad. De modo, que los conceptos de equidad y de calidad van intrínsecamente unidos al de evaluación. Cada uno de ellos aporta un plus al sistema que verifica la conveniencia del mismo, en función de las condiciones personales y sociales, así como de las exigencias que plantea la sociedad.

Como afirman Castillo y Arredondo (2003), la evaluación debe ser considerada como un referente del progreso de aprendizaje, a través de un proceso sistemático y claro con el objetivo de valorar la progresión del alumnado, tanto el ámbito conceptual, como procedimental y actitudinal. Para dichos autores, “*los contenidos conceptuales son el soporte instrumental que ha de permitir el establecimiento y asimilación de actitudes y valores*” (2003, p. 187).

Para nosotros, el eje central de la evaluación se plantea desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa. En la que se visualiza la capacidad del alumnado para responder a determinadas propuestas y para resolver problemas concretos. Es por lo que se asume una evaluación coherente con las finalidades del programa, donde interesa tanto el proceso como el resultado final, donde tiene cabida tanto los avances conceptuales como otros aspectos relacionadas con hábitos propios del desarrollo integral de la persona (nivel de participación, implicación, compromiso, solidaridad, etc.). Esta lógica evaluativa no es contraria sino complementaria con el establecimiento de instrumentos de seguimiento orientados hacia una evaluación final y objetiva.

Para la consecución de una evaluación de calidad y equitativa nos proponemos intentar cumplir las siguientes condiciones:

- La realización de un *diagnóstico* del alumnado, para conocer sus ideas, sus errores, sus dificultades, así como sus logros adquiridos más importantes.
- La creación de un escenario basado en el *diálogo* y la *comprensión*, facilitador de la reflexión, la interpretación, la argumentación y la crítica.
- El establecimiento de un espacio de *aprendizaje*, que permita detectar las competencias y conocimientos adquiridos, así como otros aspectos metodológicos, secuenciales, organizativos para verificar si resultan adecuados, pertinentes, relevantes y significativos.
- Y finalmente, la consolidación de un espacio de *retroalimentación* que facilita la reorientación no solo en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino a la planificación de los contextos de aprendizaje y a la labor docente.

9.10.1. Los criterios de evaluación

Se ha previsto para el desarrollo del proceso evaluativo una serie de criterios de evaluación que permitirán constatar de forma fiable y objetiva los logros del programa. Dichos criterios son desarrollados a partir de las observaciones que consideramos oportunas realizar para cada uno de ellos. Estos aspectos quedan recogidos en la Tabla 334 que se muestra a continuación.

Tabla 334. *Relación entre los criterios de evaluación y sus observaciones correspondientes.*

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de evaluación	Observaciones
1.1. Valorar si reconocen los rasgos de algunas de las distintas culturas presentes en nuestra sociedad. Este criterio se concreta en los siguientes: *Constatar la diversidad presente en nuestra cotidianidad. *Obtener información en relación a otras culturas. *Reconocer la propia cultura para entender mejor a las demás. *Identificar las semejanzas y diferencias culturales entre la cultura dominante y las minoritarias.	Se trata de que el alumnado describa las características de algunas de las culturas que conforman nuestra sociedad multicultural siendo consciente que la diversidad está presente en nuestro entorno en todos los niveles.
1.2. Averiguar si conocen las causas y los efectos que derivan en situaciones racistas, xenófobas o discriminatorias en diferentes contextos. Este criterio se desglosa en los siguientes: * Identificar las razones que generan racismo y xenofobia. * Determinar las consecuencias de las actitudes racistas. *Utilizar con rigor a partir de la reflexión sobre los medios de comunicación en relación a la diversidad cultural.	Se pretende que el alumnado analice las causas y las consecuencias de manifestaciones discriminatorias, así como que realice una valoración crítica de los medios de comunicación que tratan de una manera sesgada la diversidad cultural.
1.3. Resaltar las aportaciones de los distintos grupos culturales, étnicos y socio-económicos a la sociedad. Este criterio está constituido por los siguientes: * Reconocer las contribuciones de cada grupo cultural a nuestra sociedad. * Constatar la influencia de otras culturas en la propia. * Determinar una mejor comprensión de la cultura propia y de las demás.	Se persigue que el alumnado sea consciente de que todas las culturas han contribuido a la mejora de la sociedad y que identifique algunas de estas aportaciones.

1.4. Analizar la complejidad de los movimientos migratorios dentro de un mundo globalizado. Este criterio integra los siguientes: * Confirmar las ideas previas sobre el tema. * Conocer la evolución histórica de los movimientos migratorios. * Distinguir las causas y consecuencias de los movimientos migratorios. * Diferenciar los tipos de movimientos migratorios. * Relacionar la situación internacional con las realidades próximas. * Valorar la diversidad social, cultural, económica de nuestra sociedad actual. * Comprender la realidad migratoria internacional, nacional y regional. * Valorar la actualidad como recurso didáctico.	Se procura que el alumnado reconozca que los movimientos migratorios dan visibilidad del mundo globalizado que vivimos, describiendo sus rasgos, su tipología, las causas y consecuencias de los mismos, así como que identifiquen el panorama migratorio a nivel internacional, nacional y local.
2.1. Comprobar si saben reconocer las actitudes negativas que condicionan la competencia intercultural afectiva. Este criterio queda concretado en: * Comprender cómo los prejuicios y estereotipos influyen negativamente en la interacción cultural. * Identificar actitudes discriminatorias y racistas. * Ayudar a superar manifestaciones discriminatorias: racistas, estereotipos, prejuicios.	Se trata de que el alumnado identifique posturas discriminatorias y estereotipos con el fin de minimizarlas para favorecer la interacción intercultural.
2.2. Apreciar los elementos afectivos que favorecen la sensibilidad intercultural. Este criterio se puntualiza en: * Favorecer la alteridad y la capacidad de empatía. * Valorar, respetar y aceptar a las diferentes culturas de nuestra sociedad.	Se persigue que el alumnado desarrolle un proceso de sensibilización hacia la diversidad cultural desde el reconocimiento, respeto, alteridad y empatía para permitir confrontar y

* Desarrollar la capacidad de tolerar valores, creencias y actitudes distintas a las propias. 3.1. Utilizar estrategias que fomenten la competencia intercultural comportamental. Este criterio queda integrado por: * Desarrollar dinámicas que favorezcan el debate, la confrontación de ideas, el trabajo cooperativo y la reflexión. 3.2. Desarrollar habilidades que potencien la competencia intercultural comportamental. * Favorecer la capacidad de adaptación para el control de las emociones y comportamientos. *Ayudar a fomentar habilidades que mejoren el encuentro intercultural.	complementar el conocimiento de uno mismo con la diversidad cultural circundante. Utilizando dramatizaciones, simulaciones. Se trata de que el alumnado implemente estrategias que favorezcan un desarrollo y mejora de la competencia intercultural comportamental. Se procura que el alumnado desarrolle un proceso de iniciativas y toma de decisiones encaminadas hacia la mejora de la competencia intercultural comportamental. Utilizando dilemas morales, resolución de conflictos.

9.10.2. Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación

Todos los contenidos seleccionados persiguen la intención de garantizar una asociación plausible con los criterios de evaluación correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia referidos al curso de 3.º ESO. Consideramos que tal empeño ha sido logrado como se especifica en la Tabla 335 que se expone a seguidamente.

Tabla 335. *Correspondencia entre los contenidos y los criterios de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN
Aproximación a la diversidad entre nosotros	1.1. Valorar si reconocen los rasgos de algunas de las distintas culturas presentes en nuestra

Trabajamos con fuentes orales Nuestra cultura, crisol de otras culturas Conociendo otros países y otras culturas	sociedad. Este criterio se concreta en los siguientes: *Constatar la diversidad presente en nuestra cotidianidad. *Obtener información en relación a otras culturas. *Reconocer la propia cultura para entender mejor a las demás. *Identificar las semejanzas y diferencias culturales entre las culturas, dominante y minoritarias.
Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	1.2. Averiguar si conocen las causas y los efectos que derivan en situaciones racistas, xenófobas o discriminatorias en diferentes contextos. Este criterio se desglosa en los siguientes: * Identificar las razones que generan racismo y xenofobia. * Determinar las consecuencias de las actitudes racistas. *Utilizar con rigor a partir de la reflexión sobre los medios de comunicación en relación a la diversidad cultural.
Aproximación a la diversidad entre nosotros Nuestra cultura, crisol de otras culturas Conociendo otros países y otras culturas	1.3. Resaltar las aportaciones de los distintos grupos culturales, étnicos y socio-económicos a la sociedad. Este criterio está constituido por los siguientes: * Reconocer las contribuciones de cada grupo cultural a nuestra sociedad. * Constatar la influencia de otras culturas en la propia. * Determinar una mejor comprensión de la cultura propia y de las demás.
La diversidad en geografía Introducción: los movimientos migratorios	1.4. Analizar la complejidad de los movimientos migratorios dentro de un mundo globalizado. Este criterio integra los siguientes: * Confirmar las ideas previas sobre el tema.

La evolución histórica de las migraciones Las causas y los tipos de migraciones Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias La migración en España y en la Región de Murcia	* Conocer la evolución histórica de los movimientos migratorios. * Distinguir las causas y consecuencias de los movimientos migratorios. * Diferenciar los tipos de movimientos migratorios. * Relacionar la situación internacional con las realidades próximas. * Valorar la diversidad social, cultural, económica de nuestra sociedad actual. *Comprender la realidad migratoria internacional, nacional y regional. *Valorar la actualidad como recurso didáctico.
Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	2.1. Comprobar si saben reconocer las actitudes negativas que condicionan la competencia intercultural afectiva. Este criterio queda concretado en: * Comprender cómo los prejuicios y estereotipos influyen negativamente en la interacción cultural. * Identificar actitudes discriminatorias y racistas. * Ayudar a superar manifestaciones discriminatorias: racistas, estereotipos, prejuicios.
Aproximación a la diversidad entre nosotros Introducción: los movimientos migratorios Empatizamos: favoreciendo la tolerancia Trabajamos con fuentes orales	2.2. Apreciar los elementos afectivos que favorecen la sensibilidad intercultural. Este criterio se puntualiza en: * Favorecer la alteridad y la capacidad de empatía. * Valorar, respetar y aceptar a las diferentes culturas de nuestra sociedad. * Desarrollar la capacidad de tolerar valores, creencias y actitudes distintas a las propias.

Empatizamos: favoreciendo la tolerancia Elaboremos un plan de acción intercultural	3.1. Utilizar estrategias que fomenten la competencia intercultural comportamental. Este criterio queda integrado por: * Desarrollar dinámicas que favorezcan el debate, la confrontación de ideas, el trabajo cooperativo y la reflexión.
Empatizamos: favoreciendo la tolerancia Elaboremos un plan de acción intercultural	3.2. Desarrollar habilidades que potencien la competencia intercultural comportamental. * Favorecer la capacidad de adaptación para el control de las emociones y comportamientos. *Ayudar a fomentar habilidades que mejoren el encuentro intercultural.

9.10.3. Los procedimientos, las técnicas de evaluación y los instrumentos de evaluación

La evaluación necesita de la utilización de una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación que posibilitan la recogida de información. Para este programa, convenimos la necesidad de seleccionar los *procedimientos de evaluación* verificados en la Tabla 336.

Tabla 336. *Procedimientos de evaluación aplicados al programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Contenidos	Trabajo en grupo	Debate puesta en común	Trabajo en casa	Trabajo en clase	Investigaciones	Pruebas	Cuaderno	Uso de fuentes
Conceptos								
Procedimientos								
Actitudes								

En relación a las *técnicas de evaluación*, que se han previsto para la evaluación del alumnado se muestran en la Tabla 337.

Tabla 337. *Técnicas de evaluación aplicadas al programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Contenidos	Registros de observación	Exposición oral	Trabajos escritos	Cuadernos de trabajo	Exámenes escritos	Pruebas objetivas
Conceptos						
Procedimientos						

Actitudes						

Finalmente, los *instrumentos de evaluación* contemplados son los siguientes:

1. Portafolios que incluye: carpeta en la que se recopilarán las actividades del alumnado organizadas según los agrupamientos correspondientes a cada actividad y materiales en formato digital (presentaciones correspondientes a la actividad X).
2. Rúbricas: específicamente diseñadas para el tipo de actividad a evaluar.
3. Observación y autoevaluación: observación directa durante el desarrollo de la actividad; Cuestionarios de autoevaluación y de evaluación a los compañeros y en cada actividad.
4. Cuestionarios de reflexión (dirigidos al alumnado): cuestionarios para reflexionar sobre qué nos aporta la tarea integrada y cómo podríamos mejorar la organización y el desarrollo de la misma.

En definitiva, replantearse una educación intercultural conlleva también repensar una forma de evaluación multivariada que permita mejorar el modelo educativo con la finalidad de ofrecer respuestas adecuadas al individuo y a la sociedad.

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE PROCESO)

La evaluación procesual constituye una de las fases del modelo CIPP que determina el proceso de investigación. Ofrece la posibilidad de obtener evidencia empírica de la evolución acontecida durante la aplicación del programa con el fin de obtener información acerca su validez y los factores que influyen en su aplicación.

A tenor de lo anteriormente señalado, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos con el programa de intervención intercultural que abordan la tercera fase de la investigación y que da respuesta al objetivo general de la investigación: **“Validar el programa desde el currículo de Geografía de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP”**. Concretado en la Fase 3. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso. Esta fase ofrece respuesta al objetivo específico 3.1. *Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa.*

Entendemos que para facilitar su comprensión en la Tabla 36, ya expuesta en el capítulo sexto, detallamos el objetivo general de la investigación con su fase evaluativa y su vinculación con el objetivo específico correspondiente. A los que se suman los objetos de la evaluación, las cuestiones guía de evaluación, así como, el tipo de evaluación desarrollada.

Tabla 36. *Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del proceso y vinculación con su objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.*

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso	3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa	La consecución del desarrollo de la competencia intercultural durante la aplicación del programa	¿Qué cambios se observan en el alumnado en competencia intercultural como efecto del programa?	Puesta en práctica del programa y seguimiento de su desarrollo Evaluación del proceso
			La consecución del desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a durante la aplicación del	¿El programa favorece el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CC.SS. G ^a e H ^a ?	

La tabla anterior evidencia que el ámbito de evaluación se centra en el desarrollo de la evaluación de proceso que entraña dos grandes actuaciones, por un lado, la verificación experimental del desarrollo de la competencia intercultural del alumnado participante del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Por otro, la constatación de la contribución del programa al desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

10.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa

Antes de iniciar el análisis de los avances obtenidos durante la ejecución del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, es preciso recordar que de acuerdo con el modelo CIPP que orienta esta investigación, que si bien, se realiza una presentación lineal de esta evaluación procesual, es necesario advertir que este tipo de investigación se define por ser un proceso vivo y cíclico en el que las dinámicas y los factores interactúan de forma interdependiente.

Como venimos refiriendo en esta tercera fase de la investigación evaluativa, es objeto de análisis constatar los logros conseguidos con la implementación del programa. Con ello se trata de responder al objetivo específico **3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa**. A tal fin, se han establecido dos preguntas guía de evaluación, que recordamos son:

- ¿Qué cambios se observan en el alumnado acerca de la competencia intercultural como efecto del programa? Esta pregunta guía se concreta en la verificación del desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado.
- ¿El programa está favoreciendo el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia? Esta cuestión nos orienta a la constatación del desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En la Tabla 47, ya señalada en el capítulo sexto, se concretan, para facilitar su comprensión, aspectos destacables relacionados con este objetivo específico tales como, los criterios de evaluación, los indicadores y las estrategias y fuentes de recogida de información y el momento de la evaluación que posibilitan responder al ámbito evaluado.

Tabla 47. *Relación entre el objetivo operativo 3.1.: Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.1. ANALIZAR LOS AVANCES OBTENIDOS DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Determinar los avances conseguidos durante el programa de intervención intercultural Desarrollo de la competencia intercultural Contribución del programa al desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G^a e H^a
Momento	Evaluación del proceso
Recogida de información	Cuestionario abierto de reflexión intercultural, test de aprendizaje, diario de campo y producciones del alumnado, escala de competencia comunicativa intercultural, cuestionario abierto de concepciones acerca de la competencia intercultural
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Descubrir la conexión de la evaluación de diagnóstico con la evaluación de proceso a través del análisis del cuestionario de reflexión intercultural al alumnado	1. Elementos que favorecen la competencia intercultural (cuestionario abierto de reflexión intercultural): Identificación de la discriminación en su entorno y en el centro, así como, los problemas que genera; La percepción de la diversidad cultural en la actividad académica; La percepción de la diversidad cultural en el entorno y en el centro; El grado de compromiso con la diversidad cultural; Aportación de la educación a la diversidad cultural.
2. Reconocer si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural cognitiva	2. Grado de consecución de la competencia intercultural cognitiva (test de aprendizaje)
3. Identificar si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural afectiva	3. Grado de consecución de la competencia intercultural afectiva (diario de campo y producciones del alumnado)
4. Constatar si el programa ha desarrollado en el alumnado la competencia intercultural comportamental	4. Grado de consecución de la competencia intercultural comportamental (escala de competencia comunicativa intercultural)

OBJETIVO ESPECÍFICO 3.1. ANALIZAR LOS AVANCES OBTENIDOS DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA	
5. Realizar un análisis comparativo de la competencia intercultural a partir del cuestionario abierto de concepciones acerca de la competencia intercultural	5.1. Análisis comparativo de la competencia intercultural cognitiva (pre y postest) 5.2. Análisis comparativo de la competencia intercultural afectiva (pre y postest)5.3. Análisis comparativo de la competencia intercultural comportamental (pre y postest)
6. Constatar el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a durante la implementación del programa	6. Elementos que favorecen los principios científico-didácticos del área de CCSS, G ^a e H ^a : especialidad y temporalidad; conflicto-consenso y cambio-continuidad; intencionalidad; interdependencia: causalidad múltiple (diario de campo y producciones del alumnado)

Como se puede observar en la tabla anterior, el capítulo 10 se estructura alrededor de un gran ámbito de actuación evaluativa que persigue, por un lado, la interconexión de la evaluación de diagnóstico con la evaluación de proceso a partir de la implementación de un *cuestionario abierto de reflexión intercultural* aplicado al alumnado participante del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*.

Seguidamente, el recorrido de la evaluación de proceso avanza hacia la constatación del desarrollo de la competencia intercultural en sus tres versiones: cognitiva, afectiva y comportamental. Escogiendo diferentes fuentes de información para su plasmación. De modo que, para el conocimiento de la competencia intercultural cognitiva se ha utilizado un *test de aprendizaje* de elaboración propia. Para dotar de información acerca de la competencia intercultural afectiva nos hemos basado en el *diario de campo* de la investigadora y en las *producciones* del alumnado. Y finalmente, para la constatación de la competencia intercultural comportamental, ha sido necesario implementar la escala de valoración de la competencia intercultural comportamental elaborada por Vilà (2007) identificada con la denominación de *escala de competencia comunicativa intercultural*.

Además, estas tareas se completan con la implementación del *cuestionario abierto de las concepciones en competencia intercultural del alumnado (pretest y post test)* que permite realizar una comparación en las percepciones que se observan en el alumnado participante antes y después de la implementación del programa.

Finalmente, se muestra la descripción de los logros del programa al desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a partir del análisis del *diario de campo* de la investigadora y de las *producciones* del alumnado participante.

10.1.1. Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado

Una de nuestras líneas prioritarias de actuación ha sido recoger y fomentar a través del programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, la evolución de los procesos cognitivos, afectivos y comportamentales relacionados con la competencia intercultural en el seno del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esta circunstancia entraña no solo la adquisición de nuevos conocimientos sino una maduración personal de los participantes.

La constatación del grado de adquisición de la competencia intercultural ha exigido la utilización de variados instrumentos para recabar la información y su posterior análisis e interpretación. A tal fin, en primer lugar, ha interesado verificar las opiniones que poseen los participantes del programa acerca de la competencia intercultural para lo cual se ha procedido a diseñar un *cuestionario de reflexión intercultural* de elaboración propia para aplicar al alumnado participante que permite conectar las dimensiones establecidas en el análisis de la evaluación de diagnóstico con la evaluación de proceso que nos ocupa.

En segundo lugar, se ha procedido a aplicar un *test de aprendizaje* de elaboración propia para descubrir el grado de mejora de la competencia intercultural cognitiva del alumnado. En tercer lugar, para recabar información acerca de la competencia intercultural afectiva son dos los recursos utilizados, por un lado, el diario de campo de la investigadora, y por otro, las producciones del alumnado. En cuarto lugar, para obtener evidencia de la competencia intercultural comportamental se ha precisado la implementación de un test diseñado por el grupo GREDI (Vilà, 2007).

Finalmente, ha interesado conocer si la mejora del grado de adquisición de la competencia intercultural ha sido producto de la implementación del programa. Esta intención ha quedado resuelta con el análisis comparativo de la competencia intercultural a través de la aplicación en dos fases de un *cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural* antes de la implementación del programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado, y posteriormente a la conclusión del mismo.

10.1.1.1. Conexión de la evaluación de diagnóstico con la evaluación procesual través del análisis del Cuestionario de reflexión intercultural al alumnado

Si bien la información aportada anteriormente surge del contexto auténtico del grupo-clase, recogidos en el diario de campo de la investigadora. Se ha creído conveniente ampliar esta información relacionada con la competencia intercultural en el marco del programa, utilizando un *cuestionario de reflexión intercultural*. Se trata de un pequeño formulario de preguntas abiertas con la intención de que el alumnado discorra acerca de un conjunto de cuestiones relacionadas con el constructo de la competencia intercultural. A tal fin, se plantean diez cuestiones agrupadas alrededor de los siguientes referentes:

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

dimensión, categoría y subcategoría. En la Tabla 338 se constata cada uno de ellos con la finalidad de favorecer su comprensión.

Tabla 338. *Relación entre las dimensiones, las categorías, las subcategorías correspondientes con la pregunta asociada del cuestionario de reflexión intercultural.*

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Pregunta
Percepción social hacia la multiculturalidad	Causas de la discriminación en la sociedad	Variables sociodemográficas	1. ¿Observas alguna situación diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, amigos, barrio)? Explica ¿en qué situación ocurre y por qué crees que ocurre?
		Variables afectivas	
	Consecuencias que genera la discriminación	Problemas derivados de la discriminación	
Percepción de las minorías culturales en el Centro	Causas de la discriminación en el centro	Variables sociodemográficas	2. Dentro del Instituto ¿observar algún trato diferente hacia algún alumno por parte de profesores, padres u otros alumnos? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?
		Variables afectivo-comportamentales	
Implicación ante el encuentro intercultural	Disponibilidad para realizar trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario	Razones para aceptar trabajar con alumnado culturalmente minoritario	3. A la hora de realizar un trabajo en grupo cuentas con personas de diferente etnia o nacionalidad? ¿Por qué?
		Razones para rechazar trabajar con alumnado culturalmente minoritario	
Percepción social hacia la multiculturalidad	Concepción de la población inmigrante	Cualidades personales	4 y 5. ¿Cómo son los inmigrantes para ti? ¿Por qué son así?
		Justificación de valoración positiva	
		Justificación de las diferencias	
		Justificación de valoración negativa	
Implicación ante el encuentro intercultural	Detección de problemas con personas inmigrantes	Existencia de problemas	6. ¿Has tenido tú o alguna persona que tú conozcas algún problema con algún inmigrante?
		No existencia de problemas	
Implicación ante el encuentro intercultural	Detección de problemas con personas autóctonas	Existencia de problemas	7. ¿Has tenido alguna vez algún problema parecido con un español? ¿Con quién?
		No existencia de problemas	
Percepción social hacia la multiculturalidad	Percepción de la diversidad cultural en el entorno	Valoración positiva	8. ¿Qué piensan las personas que tú conoces (padre, compañeros...) de los inmigrantes?
		Valoración negativa	
Implicación ante el encuentro intercultural	Contribución para mejorar la situación desfavorecida de la población inmigrante	Aportaciones	9. ¿Podría cambiar la situación de los inmigrantes que lo pasan mal? ¿Cómo?
		Obstáculos	
		No se puede cambiar la situación	
Compromiso educativo con la	Contribución de la educación a la mejora de la	Aportaciones genéricas desde la educación	10. ¿Qué podría hacerse desde la educación para mejorar la

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

Educación Intercultural	convivencia entre las diferentes culturas	Aportaciones específicas desde la educación	convivencia entre las diferentes culturas?
		Ya se ha hecho suficiente	

Para acometer el estudio de dicho cuestionario se ha diseñado una matriz de análisis de los datos cualitativos que relaciona la pregunta con la subcategoría correspondiente. La intención es facilitar la exposición de los resultados obtenidos presentándose en forma de matrices (véase Tabla 339).

Tabla 339. *Relación entre la pregunta n.º 1, su subcategoría asociada y su ejemplificación.*

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
1. ¿Observas alguna situación diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, amigos, barrio)? Explica por qué crees que ocurre	Causas de la discriminación:	Sí, por ejemplo, en el centro hay alumnos que tratan a otras personas de otros países con superioridad como si no fueran importantes (María).
	Variables sociodemográficas	Sí, en situaciones en la que están cerca por ser de diferente país o algo. Los discriminan, piensan que son diferentes, que vienen a robar el trabajo o transportar enfermedades (Samuel).
	Variables afectivo-comportamental	Sí, hay gente que cree que un musulmán tiene menos derechos que un español simplemente por no ser español (Darío).
		Por ejemplo, en mi barrio no se tiene tanta confianza a los moros porque tienen mala fama u otras cosas (María).
		A veces, amigos o en barrios, les resulta incómodo y pueden utilizar palabras como moro, fuera de aquí, apestoso, y cosas así, Por ejemplo, un inmigrante que entra en una clase, a veces, suele ocurrir (Susana).
		Que, por ejemplo, a los que son de otro país les insultan, les chillan, les agraden solo porque son de diferente color y porque no son de la misma nacionalidad que nosotros (Ana Belén).
		Amigos insultan a gente de otras zonas, por el mero hecho de no ser español. Racismo ¿dónde? En todas partes (Nicolás).
		Sí, algunos amigos desprecian a inmigrantes (moros, negros...) solo por ser de otra raza y

		pienso que es porque no los conocen, si los conocieran quizás cambiarían su forma de pensar hacia ellos (Gloria). Sí, muchos españoles discriminan a los árabes por ser de distinta raza, aunque todos seamos iguales. Esta situación ocurre en muchos lugares (Ana).
	Problemas derivados de la discriminación	Cuando hay algún marroquí, la gente tiene prejuicios hacia el o ella y lo juzgan, aunque no lo conozcan y muchas veces no quieren tratar con esas personas (Carmen). Quizás sí, en mi pueblo hay una zona donde se juntan las personas de color. La gente los mira y habla de ellos con recelo. Quizás tengan miedo o desconfíen de alguien de diferente raza (José Antonio). Amigos, algunos amigos son un poco racistas ya que, a veces, cuando pierden en algún juego les llaman “moros”, “panchitos” solo por molestar (Nicolás). En el instituto observo que las personas (algunas, no todas) están agrupadas según su religión o procedencia (Vanesa). No me comporto diferente con las otras personas, mi actitud es la misma. Pero sí es diferente cuando paso, por ejemplo, por barrios, calles, etc. que tienen mala fama en el sentido de que siempre hayan peleas, etc. Me da más miedo pasar por ahí (Sandra). Sí, al ser una persona venida de fuera o diferente se le da un trato peor o incluso racista, con menosprecio hacia él. Suele ocurrir en el instituto con algunos inmigrantes que no se han adaptado a una nueva situación de vida (Ainoa).

El alumnado reconoce que en su entorno más próximo se generan situaciones de desigualdad hacia determinadas personas de origen inmigrante, encontrando diferentes razones que explican esta discriminación. La constatación de este hecho queda verificada en sus respuestas, que para una mejor comprensión hemos estructurado en variables de carácter sociodemográfico y variables afectiva-comportamental.

En relación con las **Variables sociodemográficas**, los discentes remarcan la diferencia como un factor explicativo de esta discriminación y lo ilustran a través de una

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

serie de rasgos, que se especifican a continuación: diferencia de físico, de raza, de etnia, color de piel, de origen, de idioma, cultural, situación económica, religión, costumbres.

Centrándonos en las **Variables afectivo-comportamental**, el alumnado reconoce la atribución a estas personas de un conjunto de cualidades negativas, tales como: inferioridad, mala fama, inseguridad, ser violentos, robar el trabajo, recelo, transmisión de enfermedades, poco sociables, amenaza.

En la Figura 18 se aprecian las distintas opciones de respuesta tal y como han sido expuestas por el alumnado.

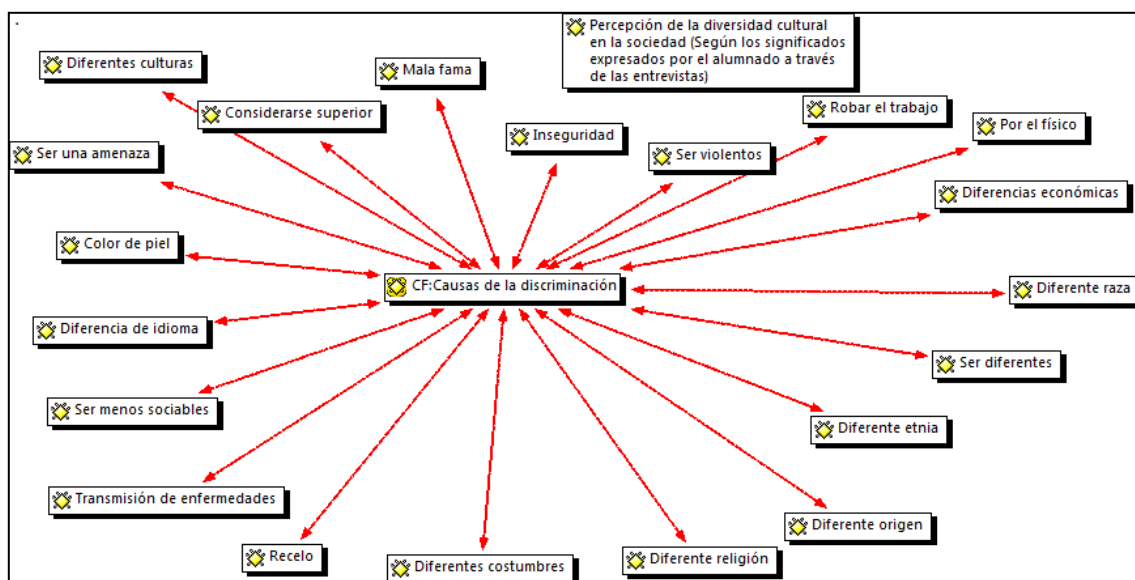


Figura 18. Red semántica de las causas de la discriminación.

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el alumnado es consciente de las **consecuencias** que genera la discriminación hacia las personas de origen inmigrante, estableciendo las siguientes problemáticas: el fomento de prejuicios, del racismo, de la falta de integración, de la falta de respeto, de la voluntad de nacionalizarse del país receptor, de la generación de desconfianza, problemas de adaptación, aumento de la intolerancia, disminución de la sociabilidad y finalmente, auge de la indiferencia. Como bien se atestigua por las respuestas otorgadas, el alumnado destaca las repercusiones negativas que entrañan actitudes discriminatorias hacia la población de origen inmigrante, haciéndose patente el carácter de denuncia a esta realidad circundante.

Esta información ha sido extraída de la red semántica derivada de las respuestas del alumnado, que exponemos seguidamente en la Figura 19.

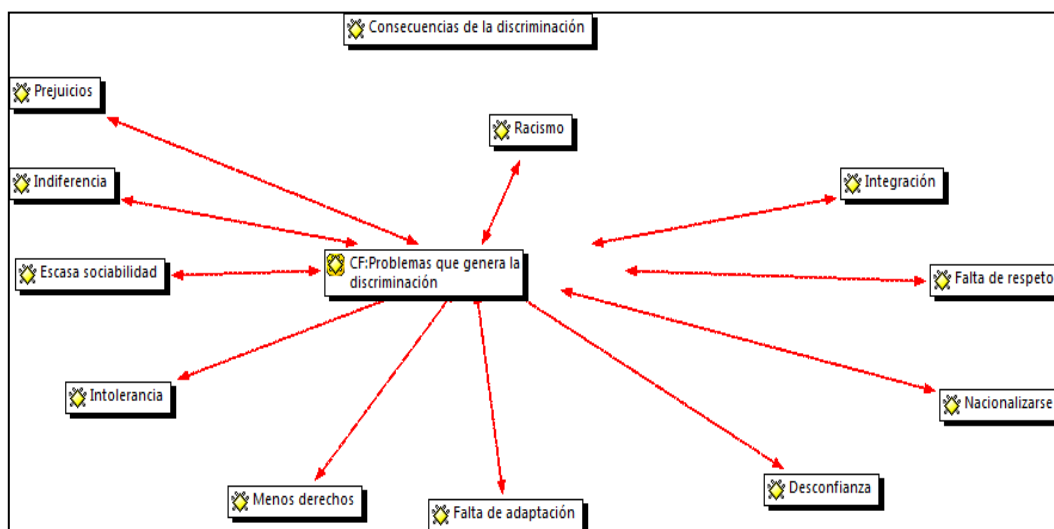


Figura 19. Red semántica de los problemas que genera la discriminación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 340. Relación entre la pregunta n.º 2, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
2. Dentro del instituto ¿observar algún trato diferente hacia algún alumno/a por parte de profesores, padres u otros compañeros/as? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?	Variables sociodemográficas	A veces, vemos a algunos alumnos por su raza, etnia, sin embargo, mayormente son pasajeros (José Vicente) Desgraciadamente sí, por alumnos. Y sí tiene que ver con la nacionalidad y etnia porque lo usan en tono despectivo (Ana) Observo mucho desprecio entre los alumnos por ser de otra religión y por algún defecto que tenga cualquier persona. Todos se critican (José Antonio) Algunos compañeros de clase hacia los inmigrantes... la etnia tiene que ver porque piensan que son inferiores a ellos y no se merecen estar en España (Gloria) Sí, de vez en cuando discriminan a otras razas. Sí tiene que ver con la nacionalidad porque mucha gente piensa que están por debajo de ellos (Alejandro)
	Variables afectivo-comportamental	Sí, algunos alumnos tratan diferente a otros por ser de diferente nacionalidad y tener otros rasgos, como la tez o los ojos (Laura)

		Por parte de profesores no veo discriminación, al contrario, ellos son iguales con todos, siempre intentan que todos nos llevemos bien. Los padres y alumnos pueden ser que sí, aunque últimamente menos, esto es debido a las distintas formas de pensar que los padres tengan, según edades, etc. y estos son los que inculcan a sus hijos (Lucía) Por parte de profesores y padres no, ellos intentan respetarlos al igual que a los demás. Los alumnos son más propensos a realizar comentarios maleducados y a tratar de forma distinta a estas personas, Sí, porque a los que coinciden con sus creencias y nacionalidad los tratan mejor (Ainoa)

En esta cuestión nos planteamos la posibilidad de seguir profundizando en los factores que explican la discriminación, pero en esta ocasión en el contexto de nuestro centro educativo. Este objetivo encuentra diferentes opciones de respuestas otorgadas por el alumnado quien significa las siguientes: diferencia cultural, nacionalidad, religión, étnica e idioma.

Descubrimos que los discentes han reducido las variantes de respuesta tanto en el caso de las variables sociodemográficas como las variables afectivo-comportamentales respecto a las preguntas orientadas a buscar las causas de la discriminación hacia la población de origen inmigrante en el entorno social.

En relación, con las **variables sociodemográficas**, se evidencia solo cinco opciones de respuesta, identificadas con: cultura, nacionalidad, idioma, etnia y religión. Lo que podemos interpretar que el alumnado atribuye a las características culturales y de origen las principales causas de discriminación en el Centro del alumnado de origen inmigrante (véase Figura 20).

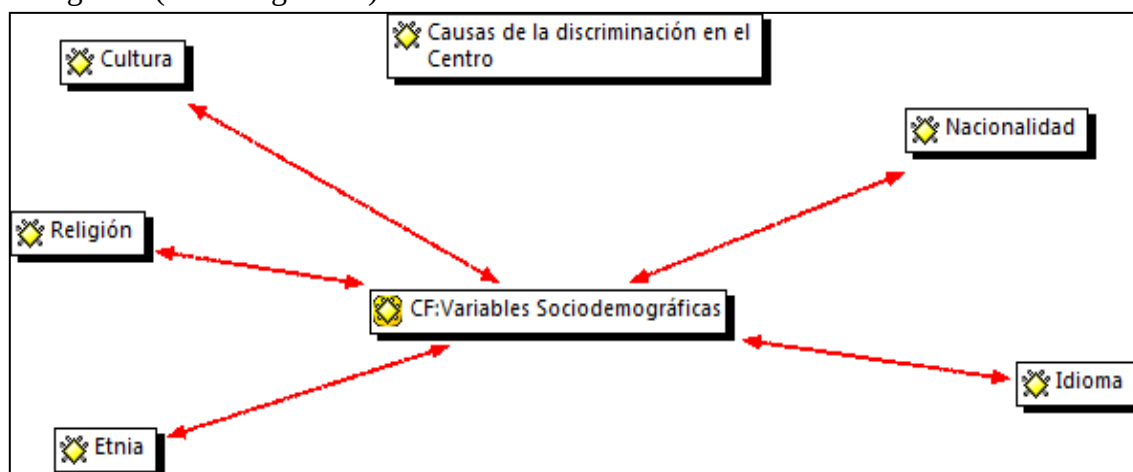


Figura 20. Red semántica de causas de la discriminación en el centro del alumnado de origen inmigrante según las variable sociodemográficas.
Fuente: Elaboración propia.

Al pretender encontrar las causas de la discriminación en el Centro del alumnado de origen inmigrante, se descubre que los discentes otorgan significación, además a un conjunto de respuestas que pueden englobarse en las **variables afectivo-comportamental**. Como ya sucediera en el caso anterior, las respuestas alternativas han visto disminuir su número respecto cuando se planteó la cuestión referida a la discriminación en el entorno próximo (pregunta n.º 1). En este caso, las opciones de respuestas se resumen en cinco: distinto tratamiento, diferencias en el aspecto físico, el racismo, los prejuicios y el temor a estas personas.

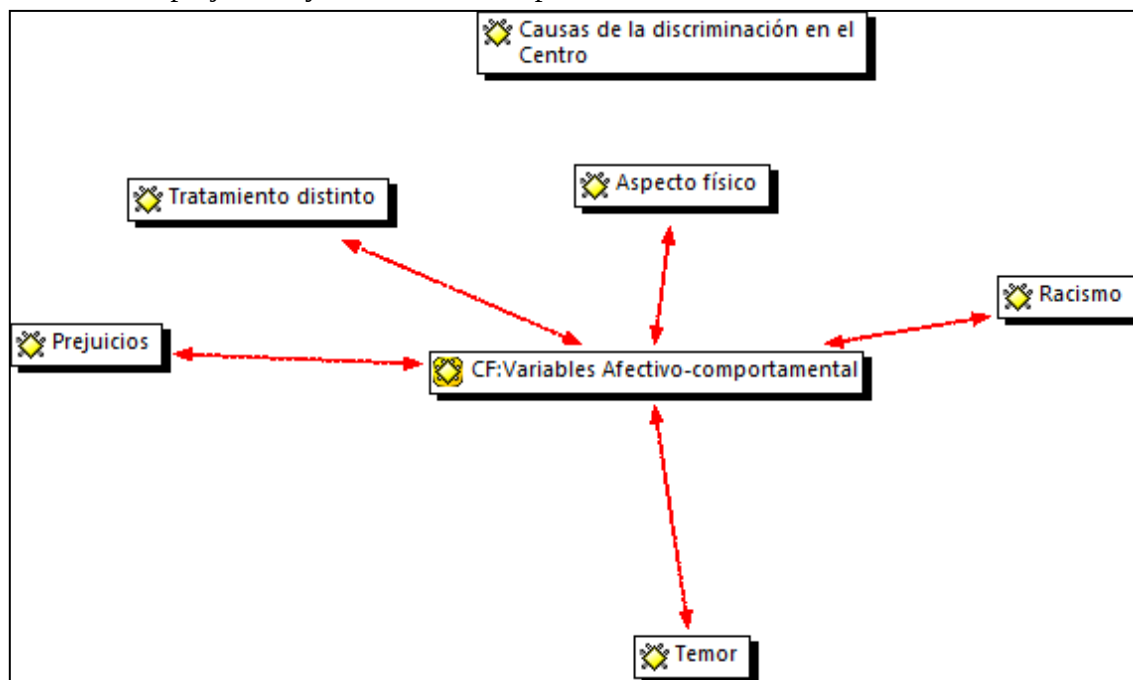


Figura 21. Red semántica de causas de la discriminación en el centro del alumnado de origen inmigrante según las variables afectivo-comportamentales.

Fuente: Elaboración propia.

Hemos de constatar que los prejuicios y el racismo se habían considerado como una consecuencia de la discriminación hacia el alumnado de origen inmigrante en la pregunta número uno, mientras que, en esta ocasión, estas respuestas se relacionan con algunas de las causas de dicha discriminación. En cualquier caso, el alumnado se muestra sensible hacia sus compañeros/as de origen inmigrante puesto que es capaz de reparar en el distinto origen de las razones que derivan en actitudes discriminatorias hacia este colectivo de origen inmigrante. A modo ilustrativo, se muestra la Figura 21 elaborada a partir de las respuestas del alumnado, referida a la segunda pregunta.

Tabla 341. Relación entre la pregunta n.º 3, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
3. A la hora de realizar un trabajo en grupo cuentas con	Razones para aceptar trabajar con alumnado culturalmente minoritario	Sí, porque a mí me da igual de donde sea, yo lo veré simplemente como un alumno más (María)

personas de diferente etnia o nacionalidad? ¿Por qué?		Sí, porque ellos también nos pueden aportar cosas que no sepamos en algunos trabajos (Ana Belén) A la hora de hacer un trabajo, se va a trabajar, no importa la nacionalidad, simplemente es uno más (Nicolás) No, a mí no me importa de dónde procedan, mientras sean buenos compañeros y trabajen bien (Pedro) Sí porque no me importa la nacionalidad, lo importante es que esa persona sea responsable, trabajadora, etc. Pienso que el lugar de dónde provenga cada uno no puede influir (Sandra) Sí, me parece interesante contrastar mis opiniones con personas de diferentes nacionalidades (Mara)
	Razones para rechazar trabajar con alumnado culturalmente minoritario	No porque siempre suelo coger a amigas que sé donde viven y no varía mucho (María) No, porque en la clase hay muy pocos (Leandro) No, porque no conozco a nadie de diferente etnia o nacionalidad (Darío)

La intencionalidad de esta cuestión es descubrir el grado de aceptación al trabajo grupal con compañeros/as de distinta etnia o nacionalidad. Para una mejor comprensión la cuestión ha quedado diferenciada en dos aspectos. Por un lado, constatar las razones que impulsan la aceptación al trabajo grupal con este tipo de alumnado, y por otro, verificar los motivos que justifican un rechazo al trabajo grupal con dicho alumnado.

El alumnado muestra una disposición favorable para realizar un trabajo grupal con compañeros/as de origen inmigrante, atendiendo a las siguientes razones: no es importante la nacionalidad; indiferencia con quien trabajar en equipo; por el hecho de que son sus compañeros/as; por el enriquecimiento que pueden aportar desde el punto de vista informativo; por considerar la igualdad de derechos para todos; y finalmente, por ser mis amigos/as.

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

Estas respuestas acentúan el valor de la diversidad cultural que muestra nuestro alumnado, entendiendo como un enriquecimiento para todos. Con ser una respuesta plausible, nos llena de admiración que un gran número de alumnado fundamenta el trabajo grupal con los compañeros/as de origen inmigrante en el reconocimiento de los mismos derechos para todos, por considerar que son unos compañeros más, sin motivo de distinción alguna y sin percatarse de la nacionalidad y sobre todo, por resaltar el valor de la amistad como principio de esta aceptación.

En la Figura 22 se expresan estas opciones de respuestas contempladas, anteriormente señaladas.

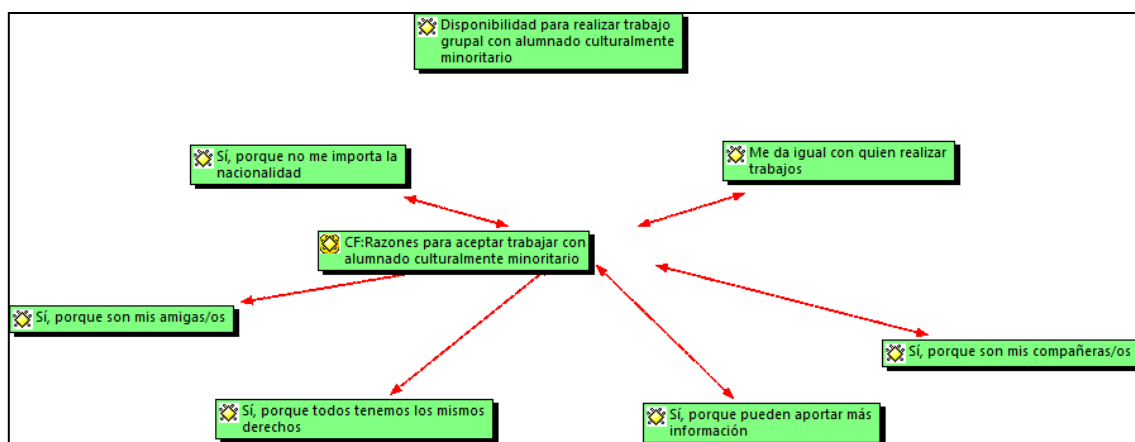


Figura 22. Red semántica de la disponibilidad favorable para realizar trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario.

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta anterior se completa con otra que busca las razones que explican una posición desfavorable al trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario. En esta ocasión, se evidencia que los participantes otorgan significación a consideraciones externas, como, por ejemplo, que existe poco número de este alumnado en su aula, o que no ha tenido lugar esta situación, sin posicionarse claramente al respecto.

Otro alumnado estima su deseo de trabajar fundamentalmente de forma individual evitando, por tanto, trabajos en equipo. Ahora bien, aunque estas respuestas pueden ser identificadas con cierto grado de negatividad a la cuestión planteada. Son motivo de mayor preocupación cuando cierto alumnado argumenta que no desean trabajar con árabes, lo que evidencia los prejuicios latentes hacia este colectivo en diferentes ámbitos de nuestra sociedad y que se traslada al entorno del aula. En este sentido, otros alumnos manifiestan su preferencia a trabajar con compañeros/as autóctonos (véase Figura 23).

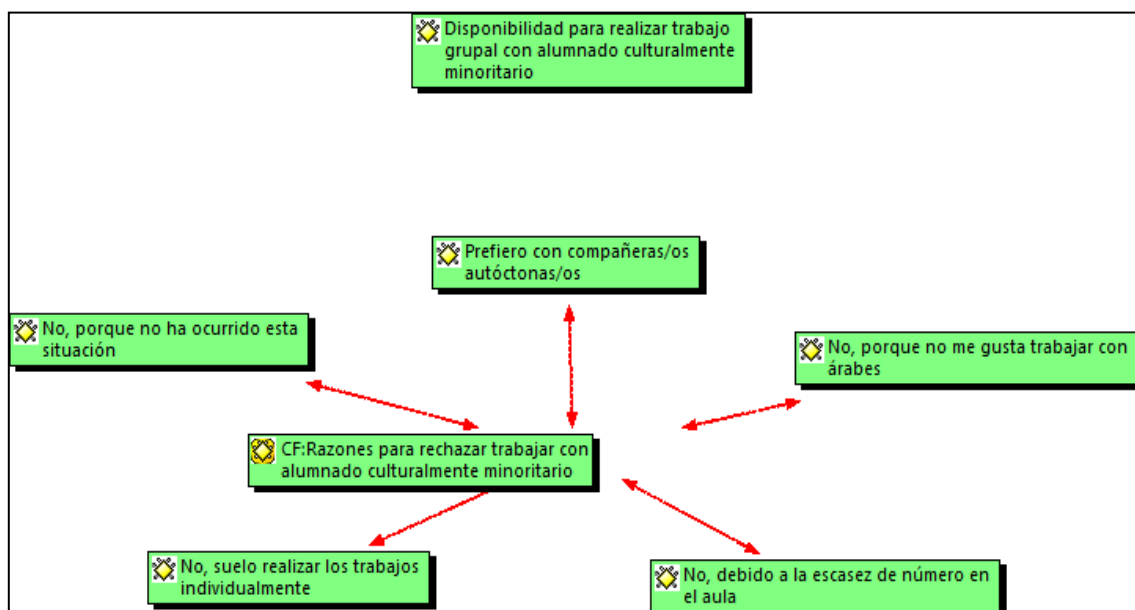


Figura 23. Red semántica de la disponibilidad desfavorable para realizar trabajo grupal con alumnado culturalmente minoritario.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 342. Relación entre las preguntas n.º 4 y 5, sus subcategorías asociadas y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
4 y 5. ¿Cómo son los inmigrantes para ti? ¿Por qué son así?	Cualidades personales	Los musulmanes son ariscos, pasan de estudios y solitarios. Los sudamericanos son buena gente, amables y agradables (José Vicente).
		Se asocia que son unos gandules, malas personas... porque se piensa que, si hay dos malos, nosotros lo asociamos a todos los demás, ya que es la forma de pensar de cada uno (María).
		Trabajadores porque la mayoría de ellos vienen aquí a trabajar y poder tener dinero (Susana).
		La mayoría vienen aquí a ganarse la vida y hay algunos que se ganan la vida de malas maneras (Sergio).
		Si se comportan mal pienso que es porque saben que no es su país y les da igual perjudicar (Mara).
		Son trabajadoras porque vienen a España a trabajar, a ver si ganan algo, pero les pagan poco por el mero hecho de ser inmigrantes (Vanesa).
		Porque, por ejemplo, mucha gente no quiere trabajar en la huerta, ya que trabajan de sol a sol y cobran poco,

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

		pero a los inmigrantes les da igual ya que solo les importa ganar dinero (Marta). He conocido a varios tipos de inmigrantes. Simpáticos, cerrados, asustados, tímidos, alegres... (José Antonio).
	Justificación de valoración positiva	Gente que se va de su país porque tiene una mala situación allí y busca otro país con mejor calidad de vida y trabajo. Pueden ser mejores o peores personas (Cristina). Beneficiosos porque a nosotros nos enriquece culturalmente, más retraídos si hace poco que han llegado, etc. (Lucía) Porque no es fácil salir de tu país. Hay que tener razones muy duras para abandonar tu casa (Vanesa) Lo son porque si en su país estuvieran en buenas condiciones no tendrían necesidad de ir a otros lugares, No son malas personas, quizás yo misma tenga que viajar a otros lugares para conseguir trabajo (Carmen)
	Justificación de las diferencias	Quizás por miedo a que sean rechazadas por se de diferente nacionalidad. Porque viven una situación y entorno diferente (María) Porque son de otros sitios y tienen que ser diferentes (María) Porque me los describen raros, hablan mal de ellos y hablan diferente a nosotros (Ángeles) Porque tienen diferentes costumbres muy emocionantes (Andrea)
	Justificación de valoración negativa	Porque estoy informado, en mi casa se habla de política y de la inmigración mucho (Pedro) Lo demuestran, algunos buscando trabajo, aunque sea por poco dinero y otros buscando peleas (Cristina) Me guío fundamentalmente por lo que sale en los medios de comunicación y de ahí yo ya saco mis conclusiones (Darío) Porque en muchos pueblos están todo el día en el banco, hablando y sin hacer nada (María) Porque cuando tratas con ellos te das cuenta, además de que algunos lo declaran públicamente (Alberto)

		Algunos solo vienen a por las ayudas del Estado (Samuel)

El objeto de esta cuestión es conocer la concepción del alumnado acerca de la población de origen inmigrante encontrando varias alternativas de respuesta que podemos agrupar en cuatro ámbitos: cualidades personales, justificación de la valoración positiva, justificación de las diferencias y justificación de la valoración negativa.

Al abordar las cualidades personales, los discentes estiman, por un lado, respuestas de índole positiva y negativa. Entre las primeras, encontramos las siguientes: amigables, buenas personas, agradables, trabajadores, serios, sufridos, respetuosos, simpáticos, valientes, amables e interesantes.

Las respuestas de carácter negativo se reconocen en: ariscos, orgullosos, antipáticos, asesinos, maltratadores, malas personas, problemáticos, poco trabajadores, solitarios, desconfiados, vagos, poco fiables y agresivos.

Como se aprecia, el catálogo de alternativas de respuestas negativas es más numeroso (trece) comparado con las respuestas positivas (once). Si bien, hay que precisar que numéricamente en relación con el alumnado, no existe esta correspondencia puesto que gran parte de las respuestas negativas son explicitadas por un reducido número de discentes. En cualquier caso, no es nuestra intención restar significación a esta realidad que constata, que, aunque pocos, existe alumnado que percibe de forma muy negativa a la población de origen inmigrante.

Por otra parte, asistimos a un elevado número de alumnado que percibe y valora la población de origen inmigrante de forma positiva, como bien ha quedado demostrado anteriormente. Y finalmente, encontramos un reducido número de discentes que opta por mantener una visión más neutral hacia la población de origen inmigrante, como se atestigua en las siguientes respuestas: tímidos, esclavos, exóticos, retraídos, extraños y normales (véase Figura 24).

En otros casos, las alternativas de respuestas que ofrece el alumnado se corresponde con una visión positiva que tratan de justificar. En concreto, nos referimos a las siguientes: búsqueda de una vida mejor; vienen a trabajar; son beneficiosos; se comportan bien; tienen problemas económicos; sus costumbres son emocionantes; huyen de las guerras; enriquecen culturalmente; tiene razones duras para emigrar y, merecimiento de una vida digna. Todas estas respuestas ejemplifican una concepción positiva hacia la población de origen inmigrante desde parámetros de igualdad, reconocimiento, respeto, empatía y solidaridad.

A estas opciones se suman otras más vinculadas con el propio individuo que las contesta, nos referimos cuando estiman que su visión es positiva debido a: su forma de pensar; por lo que se les ha inculcado o por la educación recibida. Sin duda, son una aportación interesante que trata de buscar el origen de su argumentación positiva, significando el entorno favorable, la reflexión personal y el valor de la educación para su consecución (véase Figura 25).

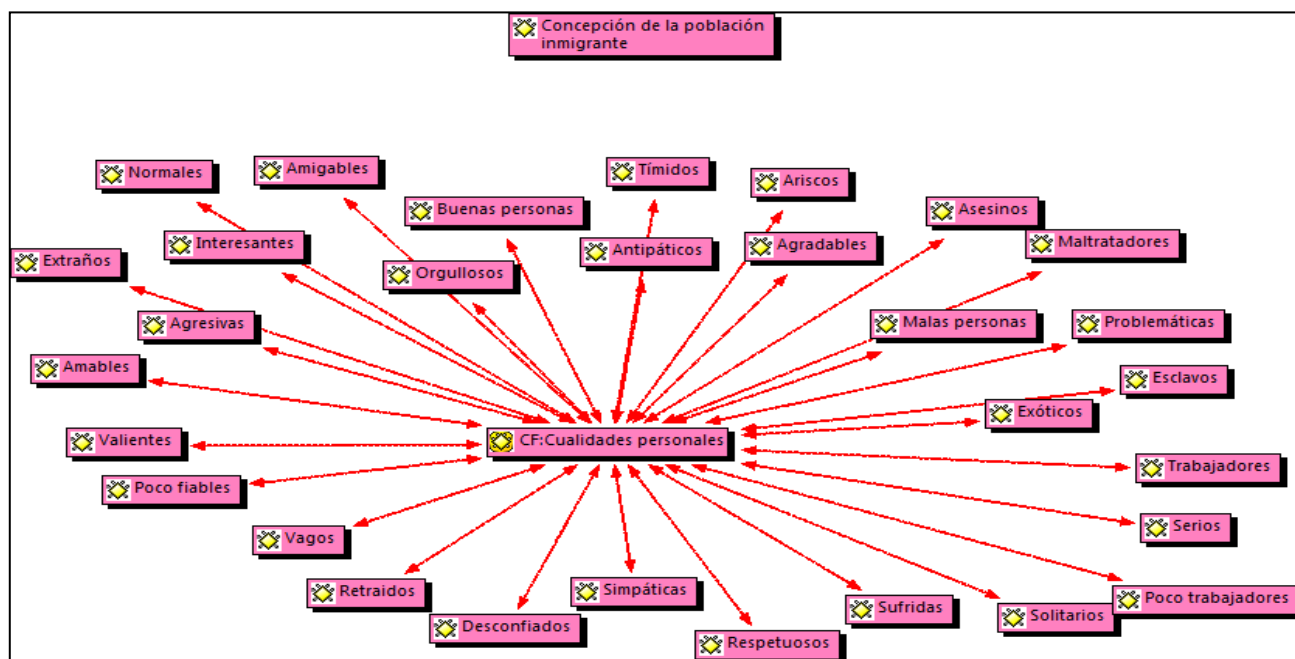


Figura 24. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante según las cualidades personales.
Fuente: Elaboración propia.

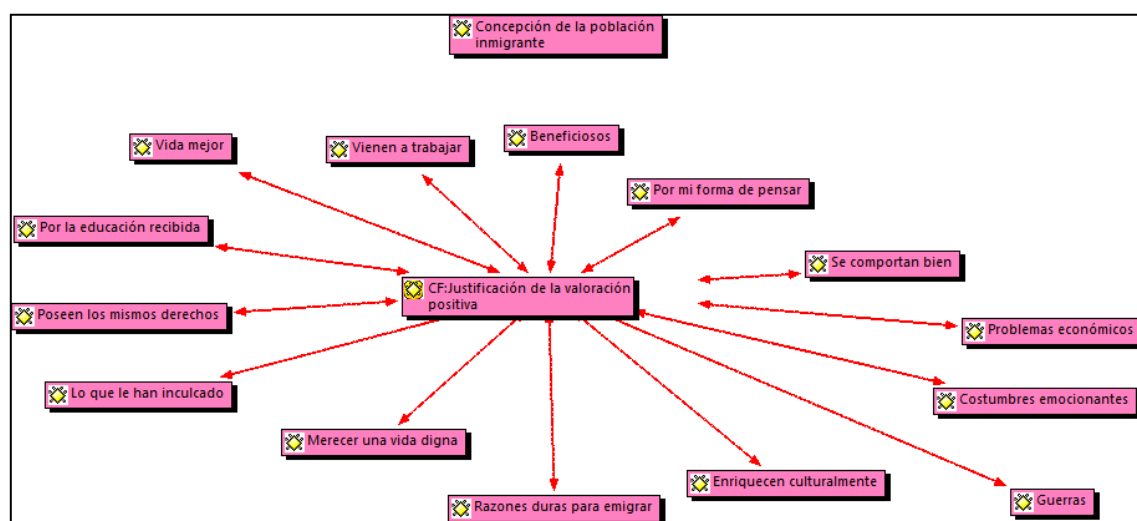


Figura 25. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación positiva.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, esta cuestión planteada es objeto de un nuevo enfoque que supone que algunos discentes, vinculan su concepción de la población de origen inmigrante con el hecho diferencial. En esta ocasión, las opciones de respuesta se centran en las siguientes: gente de color; otras nacionalidades; otros idiomas; viven una situación y entorno diferentes; tienen menos derechos reconocidos; menos oportunidades, poseen costumbres

distintas; su aspecto físico es diferente; una mentalidad diferente y finalmente, son considerados raros y con diferente idioma.

Estas opciones de respuesta nos llevan a pensar que aún el alumnado atribuye un gran valor a la diferencia y no tanto a las similitudes. Esta circunstancia, permite una doble lectura, por un lado, puede resultar adecuada, si la diferencia lleva consigo el respeto, el entendimiento y la empatía. Pero, por otra parte, remarcar la diferencia puede ser motivo de controversia y de no aceptación hacia la realidad multicultural (véase Figura 26).

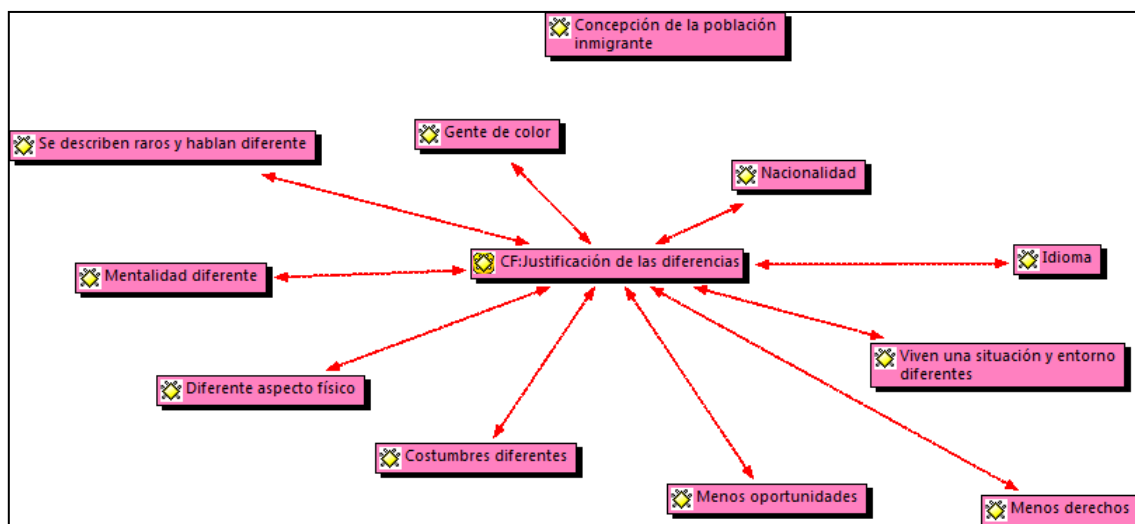


Figura 26. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación hacia las diferencias.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, esta cuestión planteada es objeto de un nuevo enfoque que supone la asociación de la población de origen inmigrante con una justificación negativa. En concreto, algunos discentes estiman que este colectivo: se asocia a delitos; procede de países violentos; por la influencia de los medios de comunicación; son ilegales; vienen a perjudicar; por conocer gente así; por su cultura; se asocian a malas personas; por la enseñanza recibida en su infancia; por ser así; porque quieren, aprovechan ayudas públicas, y por último, por la ideología familiar: Este catálogo de respuesta muestra en este alumnado, bastantes reticencias hacia la población de origen inmigrante, plagada de estereotipos y prejuicios hacia ellos, que denota, la necesidad de seguir trabajando en tratar de minimizar esta percepción (véase Figura 27).

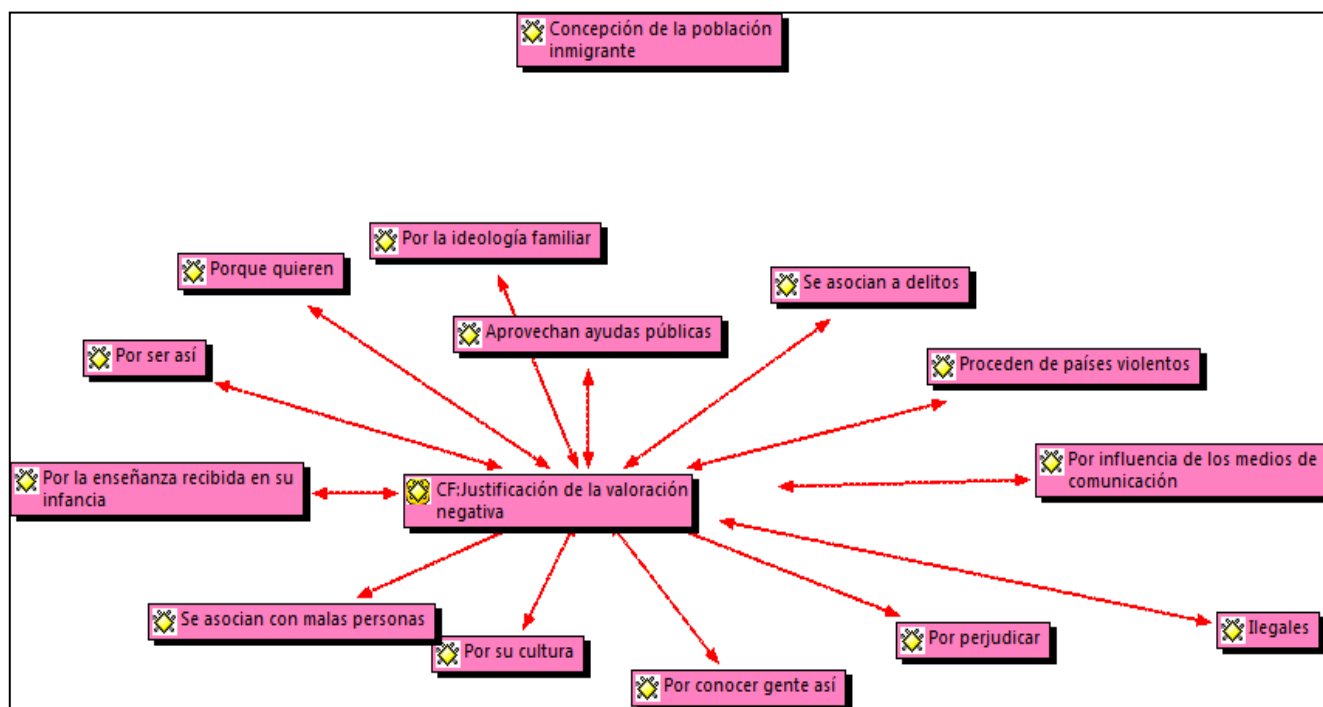


Figura 27. Red semántica de la concepción de la población de origen inmigrante otorgando una justificación negativa.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 343. Relación entre la pregunta n.º 6, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
6. ¿Has tenido tú o alguna persona que tú conozcas algún problema con algún inmigrante?	Existencia de problemas	Sí, mi primo se peleó con un musulmán (José Vicente) Sí, pero nada grave (Ana Belén) Sí, yo misma, me enfrenté a un chico musulmán ya que decía algunas cosas que me hirieron y lo insulté y desprecié (Ana) Sí, yo misma. Un inmigrante vino buscando pelea y me pegó. Pero eso no lo hace ni más ni menos (María) Conozco casos que han ocurrido en el instituto de que se han peleado o han tenido problemas con inmigrantes por meterse con su raza o nacionalidad. O gente que simplemente porque no les gusten los inmigrantes, se pelea y se mete con ellos y los insultan (Sandra) Sí, alguna pelea, pero por una discusión, algo normal (Darío)

		Sí, un robo, entraron los inmigrantes a casa de mi primo Federico (Carmen)
		Sí yo, ir por la calle que te miren y digan cosas que no entiendes (María)
	No existencia de problemas	No, de momento no he tenido ninguna situación complicada (María)
		No, al revés siempre me he llevado bien con ellos (Sergio)

Se plantea esta pregunta con el objetivo de descubrir la existencia de algún problema ocasionado con alguna persona de origen inmigrante. Este objetivo, además, persigue conocer si el tipo de respuestas está directamente con elementos que denotan prejuicios o estereotipos. Concretando, encontramos que surgen siete alternativas de respuestas que reconocemos en los siguientes agrupamientos temáticos integrándose todos ellos en la categoría de “Existencia de problemas”. Por un lado, se repara en una opción de respuesta identificada con la existencia de problemas derivados de hurtos (“sí, robos”). En otras ocasiones, las respuestas se vinculan a grupos culturales: “sí con algunos árabes” y “sí, fundamentalmente, latinos” lo que manifiesta la existencia de sesgos estereotipados. Otras veces, las respuestas detectan la existencia de problemas con población de origen inmigrante, que se ilustran de dos maneras distintas: “sí, gente que conozco”, “sí, conmigo y con otras personas conocidas”. Asimismo, la respuesta de “sí, por la calle que te miren y digan cosas que no entiendes” es interpretada como una situación problemática para los receptores. Finalmente, al contestar que “sí, porque algunos son problemáticos” se evidencia de nuevo, la manifestación de prejuicios hacia estas personas. Estas respuestas, llevan a plantearnos la necesidad de seguir trabajando en los prejuicios que pueden generar los comentarios o actitudes estereotipadas y prejuiciosas hacia la población de origen inmigrante, y en concreto, hacia los grupos de origen árabe y latino.

Por otra parte, es preciso puntualizar que la mayoría de los participantes han optado por negar la existencia de problemas con población de origen inmigrante recogida en la categoría “No existen problemas”, aunque no se evidencia en la red semántica analizada, puesto que solamente recoge las opciones de respuesta referidas a la categoría “Existencia de problemas” (véase Figura 28).

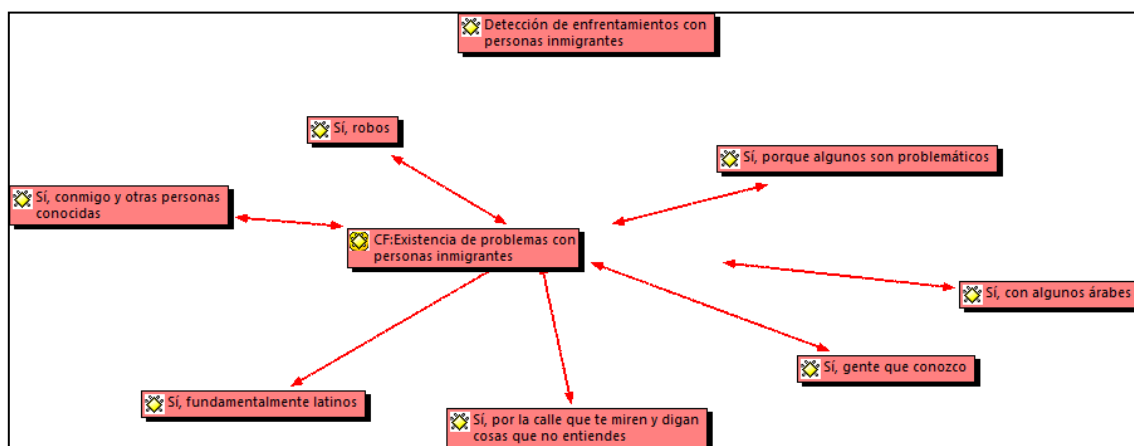


Figura 28. Red semántica de la detección de la existencia de problemas con personas inmigrantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 344. Relación entre la pregunta n.º 7, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
7. ¿Has tenido alguna vez algún problema parecido con un español? ¿Con quién?	Existencia de problemas	Problemas con españoles sí, los amigos y familiares (Carmelo) Sí, con un amigo (Alejandro) Sí, con amigas (Ana Belén) Sí, con uno de mi pueblo (José Antonio) Sí, claro, aunque son menos “violentos” por así decirlo (Ana) Sí, hay personas españolas que intentan robar gofres/donuts en la panadería de mi abuela (Carmen) Claro, con varias personas. No importa la nacionalidad para pensar diferente y que traiga problemas (Mara)
	No existencia de problemas	De momento no (Nicolás)

La pregunta anterior se complementa con esta otra, objeto de análisis. La idea es poder realizar una comparativa entre la población de origen inmigrante y autóctono en relación a padecer situaciones problemáticas. En esta ocasión, se observa que las respuestas son tres, reflejando una coincidencia en un caso: “sí, con gente que conozco” lo que demuestra la manifestación de problemas con independencia del origen. En otro caso, la contestación referida se identifica con “yo no, pero sí gente conocida”. Que está en la misma línea de la respuesta anterior, solo que la persona encuestada no participa

directamente en la situación problemática. Finalmente, una respuesta que nos infunde preocupación es aquella que se corresponde con la siguiente: “sí, fundamentalmente con gitanos”. De nuevo, como ya ocurriera en la pregunta anterior, vuelven a manifestarse prejuicios y estereotipos que quedan latentes en nuestra sociedad, focalizando en este caso al grupo étnico gitano.

Finalmente, tal y como se ha procedido en la pregunta anterior, la categoría “No existencia de problemas” a pesar de no quedar referida en la red semántica que acompaña el análisis, se ha verificado en las respuestas (véase Figura 29).

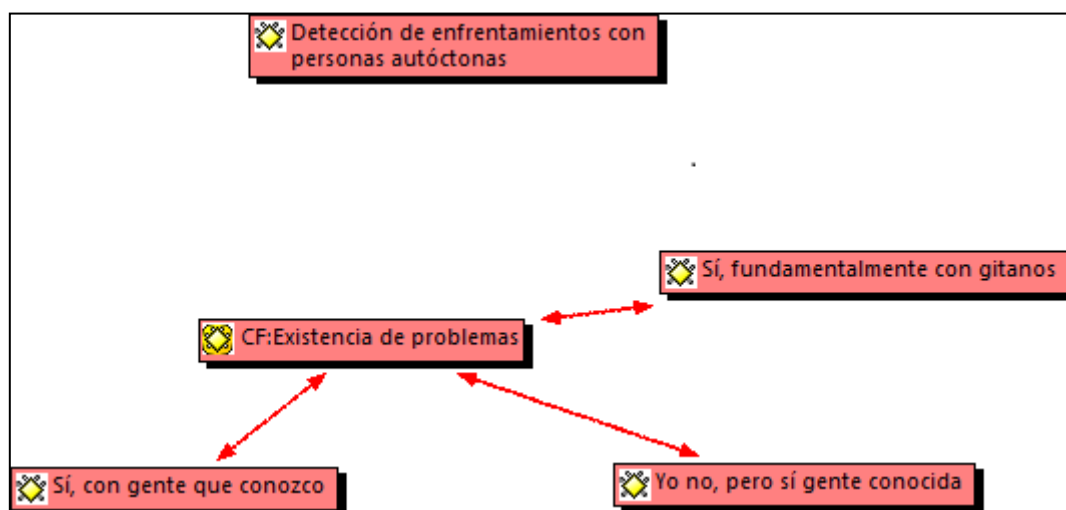


Figura 29. Red semántica de la detección de la existencia de problemas con personas autóctonas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 345. Relación entre la pregunta n.º 8, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
8. ¿Qué piensan las personas que tú conoces (familia, compañeros...) de los inmigrantes?	Valoración positiva	Lo mismo que yo, todos tenemos nuestros derechos, todos somos iguales en muchos sentidos (Ana Belén) Hay opiniones de todo tipo, algunos piensan que no debe haber discriminación pues todos tenemos que ser tratados por igual. Y otros, que cada uno debería estar en su país, que por alguna razón hay distintos continentes, etc. (Lucía) Piensan que todos somos iguales, son tolerantes (Ángeles) Que son personas como nosotros (Nicolás)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

		Lo mismo que yo, los respetamos, algunos compañeros no, pero yo le doy mi opinión, aunque no les guste (Gloria) Creo que los aceptan (José Antonio) Totalmente tolerantes (Mara)
	Valoración negativa	Hay personas que piensan que son malos, que van a arruinar el país o que roban y se aprovechan de la buena gente, pero yo creo que no todos son así (Verónica) Suelen pensar que son peores, aunque si reflexionasen averiguarían que somos iguales (María) Son indiferentes (José Vicente) Algunos piensan muy bien de ellos y otros dicen que se vayan a su país en forma de desprecio (María) Es según la opinión de cada uno, algunos piensan que nos quitan trabajo, a otros les da igual... (Marta) Algunos de mis abuelos no les gustan los inmigrantes, pero dicen que mientras que no molesten, les da igual (Vanesa) Suelen sentir desprecio y hablar de ellos en tono burlón y con ironía refiriéndose a algún delito (Ainoa) La mayoría aunque digan que no, tienen algo contra ellos (Sergio) Que algunos vienen aquí para vivir de las ayudas (María) Que se tendrían que quedar en su país, porque nos están quitando el trabajo a los españoles (Rosa)

En esta ocasión la pregunta nos lleva a tratar de constatar la valoración hacia la diversidad cultural dentro del entorno más próximo de los participantes. Esta intención se verifica a partir de dos subcategorías: valoración positiva y negativa. A continuación, nos centramos en la primera de ellas:

Las respuestas que refieren una percepción positiva se concretan en reclamar, el derecho a la igualdad, al respeto, a la aceptación, a tener los mismos derechos, que algunos atribuyen directamente por el mero hecho de ser personas. En otras ocasiones, reconocen el enriquecimiento cultural que aportan. Y finalmente, otros participantes optan por buscar una causa de la diversidad cultural, identificada con la respuesta “buscan una vida mejor” que, en otros casos, adquiere el matiz de denuncia “la situación debe mejorar para ellos”. Todas estas opciones de respuesta establecidas denotan que el entorno de los participantes muestra una sensibilidad hacia los problemas de las personas de origen inmigrante, así como, la contundencia para aplicar los derechos humanos a todos sin excepción (véase Figura 30).

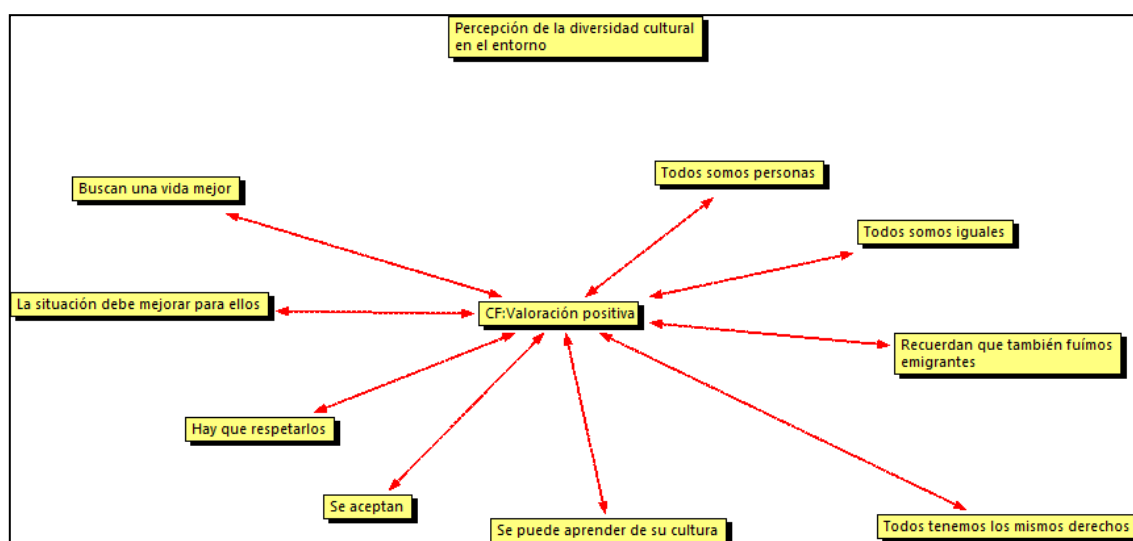


Figura 30. Red semántica de percepción positiva de la diversidad cultural en el entorno.
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, también hemos encontrado respuestas que confirman una percepción negativa hacia la diversidad cultural en el entorno como demuestra las siguientes opciones de respuestas. Por un lado, existe un gran abanico de contestaciones, que para una mejor comprensión se agrupan entorno a la temática de la imagen que se posee de la diversidad cultural: mala influencia; inferiores; malas personas; poco respetuosas; vienen a robar; nada bueno; demasiado número; son ilegales por lo que deben tener los papeles.

Además, hallamos otro grupo de respuestas integradas alrededor de la temática de la actitud, tales como: desprecio; racistas en general y en concreto, con los árabes; desagrado; indiferencia; desconfianza y diferentes por lo que no los soportan.

Estas respuestas manifiestan los sesgos que mantiene el entorno más próximo de los participantes hacia la población de origen inmigrante, lo que añade complejidad y obstáculos al desarrollo de la educación intercultural (véase Figura 31).

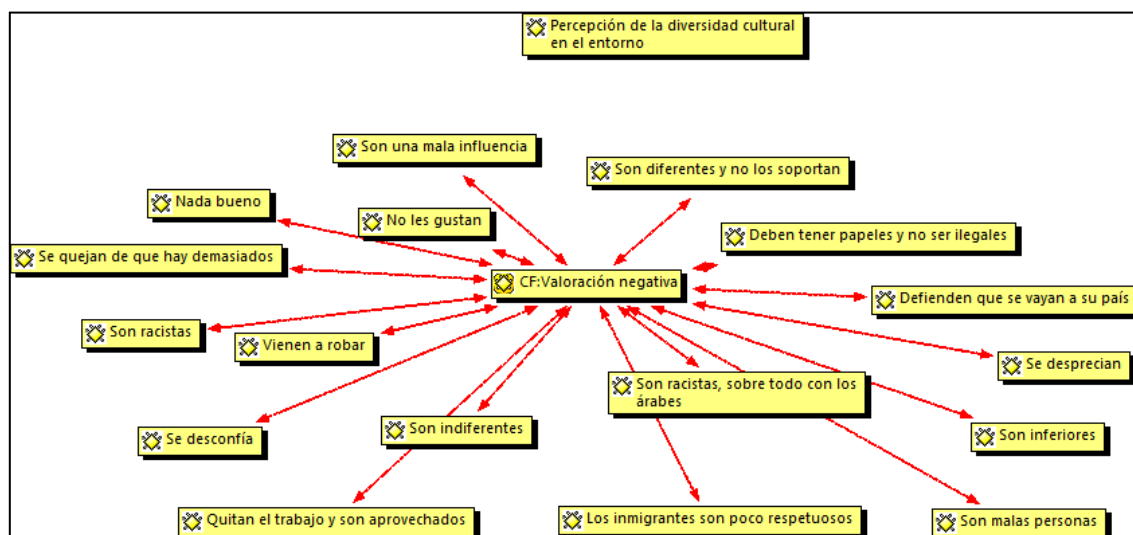


Figura 31. Red semántica de la percepción negativa de la diversidad cultural en el entorno.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 346. Relación entre la pregunta n.º 9, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
9. ¿Podría cambiar la situación de los inmigrantes que lo pasan mal? ¿Cómo?	Aportaciones	Sí, sí, si vieses más como alguien que busca nuevas oportunidades, en vez de alguien diferente (María) Quizás, cuando la sociedad y la comprensión avance (José Vicente) Sí, aunque todos tendrían que poner de su parte, tanto los que viven en el país, como los inmigrantes, y ser tolerantes (Ángeles) Sí, solucionando los problemas de su país de origen (Vanesa) Sí, por ejemplo, ayudaría no discriminándolos por ser de donde son, tratándolos familiarmente, no como alguien de otro mundo (Darío) Sí, cambiando la idea que se tiene hacia ellos (Ainoa) Sí, concienciando a la gente en que TODOS somos personas e iguales ante la ley (Carmen) Sí, aunque siempre habrá gente que prefiera que se vayan. Para cambiar la situación, yo creo, que deberíamos tratarlos como se merecen (tratarlos bien) (Antonio) Sí se puede cambiar, poniendo un poco de su parte y dejar de meterse con ellos, etc. (Tania)

		Sí, sí las personas conociéramos más a los inmigrantes no serían tan racistas, etc. (Samuel)
	Obstáculos	No, siempre habrá personas malas (Rubén) Si nosotros no cambiamos voluntariamente no se puede hacer nada y se ha de penalizar la discriminación (Sergio) No lo sé, es difícil cambiar algo de la noche a la mañana y que sea aceptado (José Antonio)

El planteamiento de esta pregunta responde a la necesidad de constatar si los participantes son capaces de pasar a la acción para ayudar a aquellas personas de origen inmigrante que viven en situación desfavorecida. Se constata que la riqueza de respuestas denota que los participantes se muestran receptivos hacia los cambios que argumentan. Como venimos afirmando, ciertamente, las numerosas respuestas pueden añadir complejidad al análisis, por lo que establecemos dos grandes grupos temáticos para integrar todas las respuestas. Por un lado, aquellas respuestas que permiten acciones individuales: respeto; igualdad; empatía; evitar prejuicios, concretado en demostrar que son trabajadores; integrar; igualdad de derechos; tolerancia; aceptación; conocer cómo son; flexibilidad; comprensión y convivencia.

Mientras que otras alternativas que exigen acciones colectivas, tales como: ofrecer oportunidades, concretada en la percepción de ayudas; cambiar las clases sociales y ayudar a solucionar los problemas del país de origen. Finalmente, también podemos incluir en este grupo temático otra opción identificada con “aplicar la política de cupos” pero entendemos que no favorece esta respuesta entraña una acción restrictiva y, por tanto, carente de beneficios para la población de origen inmigrante (véase Figura 32).

La pregunta planteada incorpora otra categoría que muestra los obstáculos que introducen los participantes para mejorar la situación de la población de origen inmigrante en situación de desventaja social. En esta ocasión, las respuestas ofrecidas hacen hincapié en cuatro alternativas: la situación de ilegalidad; el racismo; el rechazo y finalmente, la mentalidad, entendida como crítica con la diversidad cultural. Sin duda, los participantes atribuyen a la desigualdad en diferentes grados la explicación a estos obstáculos, por lo que demuestran tener conciencia de los problemas que impiden o ralentizan el aprecio por la diversidad cultural (véase Figura 33).

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

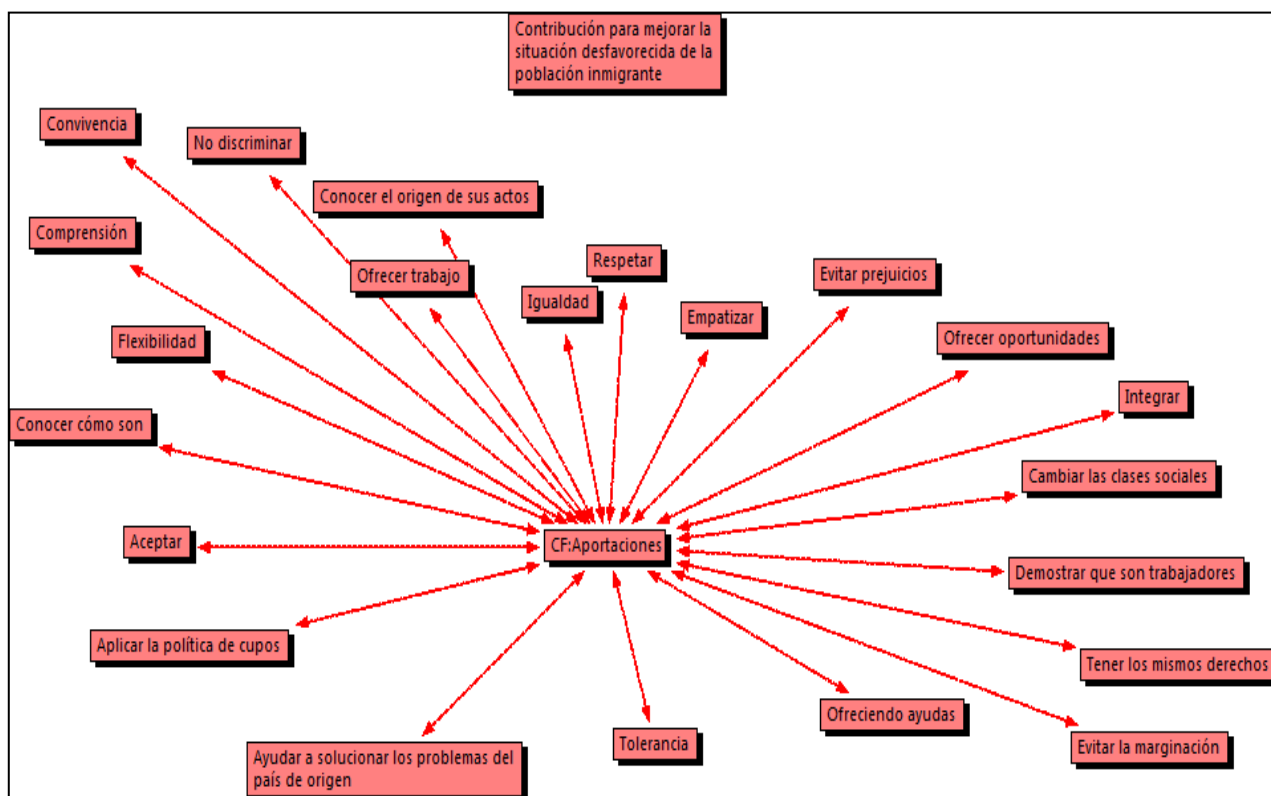


Figura 32. Red semántica de la contribución para mejorar la situación desfavorecida de la población inmigrante.

Fuente: Elaboración propia.

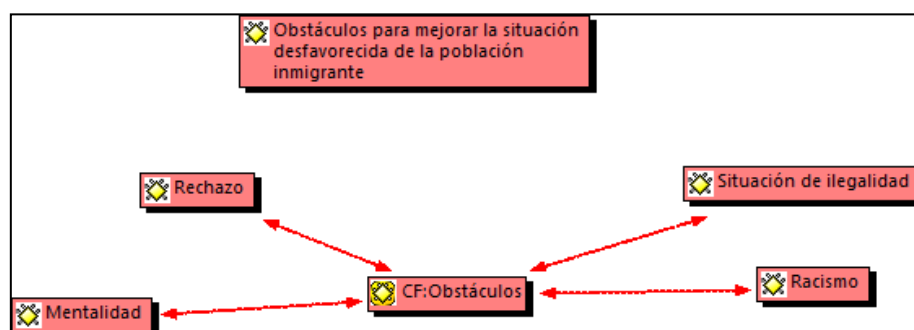


Figura 33. Red semántica de los obstáculos para mejorar la situación desfavorecida de la población inmigrante.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 347. Relación entre la pregunta n.º 10, su subcategoría asociada y su ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta	Subcategoría	Expresado por
10. ¿Qué podría hacerse	Aportaciones genéricas	Enseñar desde pequeños que el racismo es solo una excusa para atacar y que está mal (María)
		Desde la educación, últimamente, ya nos educamos con personas inmigrantes por lo que lo único que

desde la educación para mejorar la convivencia entre las diferentes culturas?	desde la educación	deben hacer es no darle importancia ni destacarlos en aspectos, sino tratarlos igualmente (Lucía) Dar el mismo trato a alumnos tanto extranjeros como a españoles, seguir aprendiendo cosas sobre su cultura (Antonio) Darle educación hasta los que no se lo pueden permitir y que dejen de trabajar desde tan pequeños (Vanesa) Enseñarles a los jóvenes que no tienen que ser racistas ni tratar mal a esas personas (Carmen) Enseñar a los niños desde pequeños a no discriminar (Vanesa) Desde bien pequeños enseñarles la diversidad, las culturas, las costumbres y enseñarles que son diferentes, no peores (Mara)
	Aportaciones específicas desde la educación	No dar educación especial a los inmigrantes, podría crear cierta discriminación de los otros compañeros hacia ellos (Darío) Que haya una asignatura para tratar eso (Sergio) Más actividades multiculturales (José Antonio) La educación está bien, se estudia de todo. Podría hacer programas de integración (María) No quejarnos, ser respetuosos. Que el instituto empiece a transmitirnos culturas y costumbres diferentes (Laura) Que los profesores inculquen el valor de la tolerancia mediante explicaciones para que se entienda que todos somos iguales (María) Los profesores podrían controlar un poco más la discriminación, aunque es difícil (Ángeles) Lo único, intentar que haya más relación entre inmigrantes y españoles y facilitarle un poco más la integración (Lucía) No marginar en clase, recreo y otras actividades. Colaborar con ellos y ellos con nosotros (María)

	Ya se ha hecho suficiente	Ya le dan ayudas, las becas muchas son para ellos, por su mala situación (María José)

Finalmente, nos ha interesado conocer si los participantes consideran relevante la apuesta educativa para mejorar la competencia intercultural, a tal fin, los datos revelan que la educación puede contribuir favorablemente, a partir de tres grandes líneas de actuación. Por un lado, con aportaciones de carácter genérico, por otro, con aportaciones más específicas y por último, una respuesta que defiende que “ya se ha hecho suficiente”. A continuación, referimos las medidas genéricas que se pueden implementar desde la educación: favorecer el respeto; la integración; el fomento de la igualdad; concienciar para no discriminar; ayudarles; apoyarles, convivir con otras culturas. Para finalizar reclamando garantizar la educación y que ésta sea digna para todos. Sin duda, estas apreciaciones en forma de respuesta denotan los participantes otorgan un papel relevante a la educación en el desarrollo de la interculturalidad (véase Figura 34).

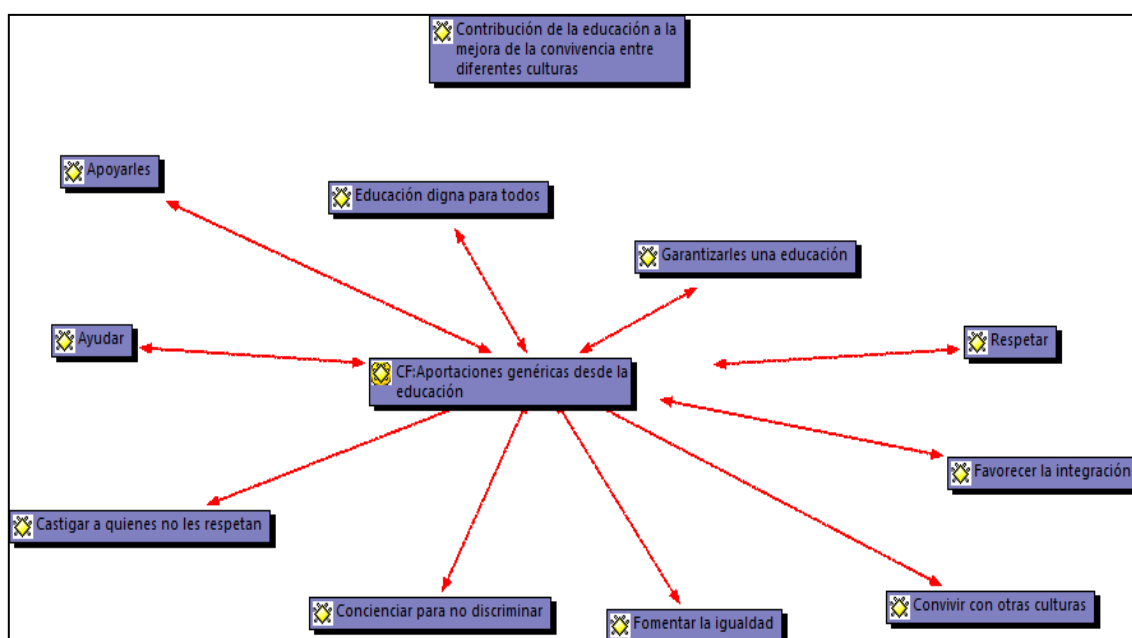


Figura 34. Red semántica de la contribución de la educación a la mejora de la convivencia entre las diferentes culturas, atendiendo a medidas genéricas.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el alumnado también atribuye otras medidas educativas más específicas en beneficio de la convivencia entre culturas, que se verifican en las siguientes respuestas que son analizadas a continuación. Se observa que algunos participantes inciden en la necesidad de que desde el currículo se contemple una materia que trabaje la educación intercultural, centrando su atención en el conocimiento de otras culturas. En este sentido, también se apuesta por la realización de actividades multiculturales. Además, se destaca la importancia de que el docente inculque tolerancia por lo que se reclama un papel activo al profesorado en esta apuesta intercultural. En este sentido, se manifiesta la necesidad de no significar a los compañeros de familias de origen inmigrante

respecto al resto de compañeros. E incluso, se apuesta por la obligación del estudio para todos.

Por otra parte, otras opciones de respuesta enfocan la concesión de ayudas al estudio a través de las becas. Es entonces cuando encontramos dos posturas antagónicas, por un lado, la evidencia de que es preciso igualar las ayudas entre autóctonos y alóctonos. Pero por otro, hay un reducido colectivo de participantes que defiende que la concesión de becas debería recaer exclusivamente entre la población española. Además, que se mantiene en posiciones más neutrales que reclama que las becas se otorguen en función del merecimiento, sin precisar más (véase Figura 35).

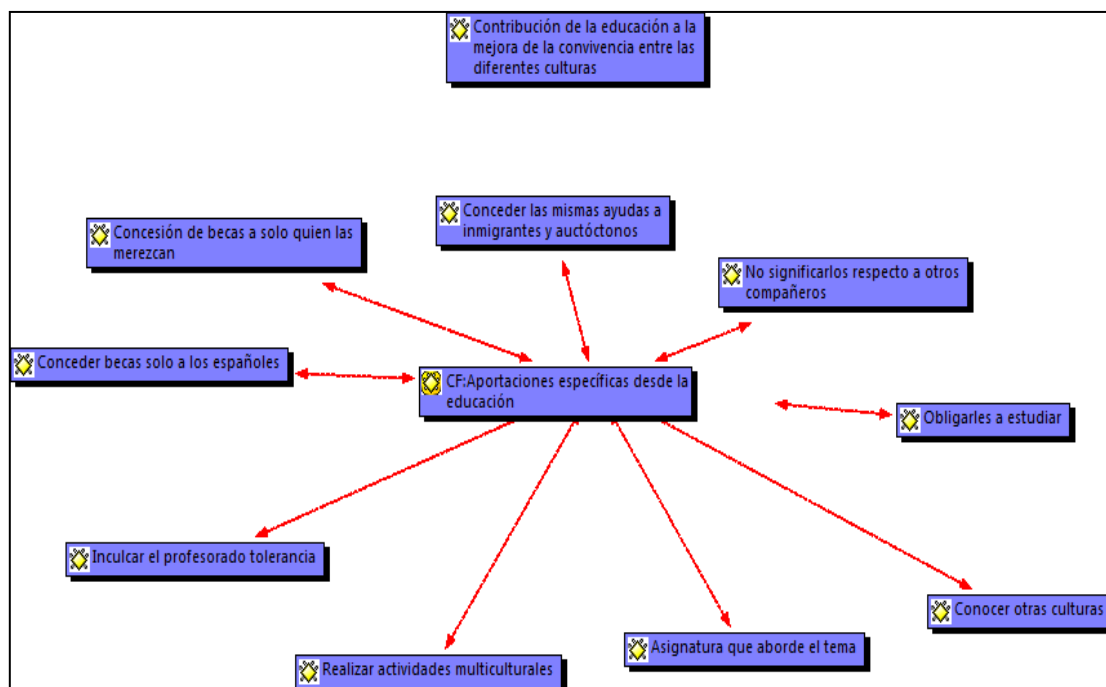


Figura 35. Red semántica de la contribución de la educación a la mejora de la convivencia entre las diferentes culturas, atendiendo a medidas específicas.

Fuente: Elaboración propia.

10.1.1.2. Grado de mejora de la competencia intercultural cognitiva

Sin duda una de nuestras mayores preocupaciones que suscitaba la implementación de nuestro programa de intervención intercultural era percatarnos si éste promovía el conocimiento acerca de la temática de los movimientos migratorios. Recordemos que este contenido forma parte del currículo de 3.º ESO con la legislación LOE y su finalidad era imbricar el programa sin renunciar a aspectos curriculares. Para verificar el grado de mejora de la competencia intercultural cognitiva el alumnado participante se ha sometido a un **test de aprendizaje**, de elaboración propia.

Dicho recurso se diseñó siguiendo una estructura claramente definida por tres ejes principales, atendiendo y conjugando diferentes habilidades de pensamiento que responden bajo la premisa de la memorización, comprensión y reflexión. En la Tabla 348

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

se especifican las habilidades de pensamiento que se trabajan con los correspondientes procesos cognitivos que desarrollan.

Tabla 348. *Identificación de las habilidades de pensamiento y los procesos cognitivos del test de aprendizaje.*

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos		Vocabulario	Esquemas	Gráficos	Textos	Reflexión	Creación
Memorización	Definir	X	X				
	Identificar	X	X	X	X		
Comprensión	Relacionar		X	X	X	X	
	Aplicar			X	X	X	X
Reflexión	Valorar					X	X
	Crear/ Proponer						X

A su vez, para cada proceso cognitivo, asociamos los “verbos clave” que nos permitan valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Para su mayor comprensión se incluye la Tabla 349.

Tabla 349. *Identificación de las habilidades de pensamiento y los verbos claves asociados del test de aprendizaje.*

Fuente: Elaboración propia.

Habilidades de pensamiento	Verbos clave
Memorización	Reconocer, describir, identificar, definir, encontrar, denominar, localizar
Comprensión	Interpretar, resumir, inferir, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar, ejecutar, implementar, estructurar
Reflexión	Revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, probar, detectar, valorar, construir, producir, idear, elaborar, diseñar

De manera, que el test integra un conjunto de veinte y cuatro cuestiones, identificadas con preguntas de memorización que suman unas quince cuestiones. Un total de ocho cuestiones orientadas al desarrollo de la habilidad de pensamiento de la comprensión, que exige un mayor nivel de abstracción, y finalmente, se planteó una pregunta de reflexión que permitía hacer una valoración del aprendizaje global que para el alumnado había supuesto participar en la ejecución del programa.

Las opciones de respuesta planteadas son mayoritariamente tres, si bien figuran cuestiones con cuatro opciones, e incluso otro formato de respuesta. En este punto, cabe señalar que el alumnado acometió la realización de la prueba en un día no preestablecido por lo que no pudo prepararla con anterioridad. La intención no es otra que constatar por todos (alumnado e investigadora) la generación de conocimiento, sin someter a los participantes a la situación habitual de examen ni a la presión que de ello se deriva. En todo momento, se les tranquilizó y demostró que serían capaces de realizar correctamente la prueba porque estaban preparados para ello, después de varias semanas aplicando el programa de intervención.

Además, queremos significar que no se presenta ninguna respuesta incorrecta, sino que el alumnado opta por dejar en blanco cuando desconoce o no está seguro de la

respuesta correcta, habida cuenta de que es consciente que puede detraer en su resultado final.

Por otra parte, el número de participantes en la realización de dicho test ascendió a un total de cuarenta y nueve alumnos repartidos en dos grupos de 3.º ESO. El análisis que acometemos para su interpretación responde a parámetros descriptivos, de medias, desviación típica y porcentajes.

Análisis de las preguntas de comprensión del Test de aprendizaje

El Test de aprendizaje, como se ha señalado, está conformado por ocho preguntas que responden a criterios de comprensión y cuyas respuestas oscilan entre respuestas correctas (de forma mayoritaria) y en blanco. Consecuentemente, no se contemplan ninguna respuesta incorrecta, hecho que atestigua un suficiente, e incluso en ocasiones, contundente nivel de comprensión alcanzado entre el alumnado participante. A continuación, detallamos cada una de ellas con su análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) complementario.

La pregunta planteada acerca de las dificultades que encuentran la mayoría de la población inmigrante, un elevado 94% del alumnado obtiene una puntuación correcta frente a un escaso 6% que contesta en blanco, no verificándose ningún alumno que conteste de forma incorrecta. Siendo la estimación media del alumnado de .94, con una desviación típica de .240.

A la cuestión de los beneficios que la población de origen inmigrante aporta al país de acogida, el 58% contesta correctamente frente al 42% que deja en blanco. Con una media de .58 y una desviación típica de .499. Estos resultados evidencian que se trata de una pregunta con resultados menos satisfactorios respecto a la anterior, si bien su corrección supera el 50%.

La identificación de las causas con el tipo de migraciones obtiene un contundente 100% de acierto. Lo que evidencia que el alumnado conoce bien la relación de la tipología de las migraciones con la causa que va asociada. Una situación similar la encontramos en al establecer la comparación de las causas del pasado con las actuales de las migraciones, el 100% del alumnado contesta correctamente.

Aparecen dos cuestiones con valoraciones coincidentes, nos referimos, en primer lugar, a la cuestión referida a las características de los prejuicios y estereotipos hacia la población inmigrante, alcanza un 66% de respuestas correctas frente al 34% en blanco. Con una media situada en .66 y una desviación típica de .479. Igualmente, se presentan los mismos valores (100%) en la pregunta que versa sobre la influencia de los medios de comunicación en la percepción de los movimientos migratorios.

Además, se plantean dos cuestiones que exigen el conocimiento de una clasificación de la población de origen inmigrante en función de su situación laboral y política y profesional. En relación con la primera cuestión, se observa que el 62% consigue una respuesta correcta frente al 38% que se presentan en blanco. Situándose la media en .62 y la desviación típica en .490. Asimismo, la cuestión referida a la clasificación de la población de origen inmigrante atendiendo a criterios profesionales, se constata que el 52% del alumnado responde de forma adecuada frente al 48% que deja la pregunta en blanco. Siendo la media de .52 y la desviación típica de .505.

Los datos revelan que el índice de respuestas correctas de las cuestiones calificadas de comprensión oscila entre el 100% y el 52%, estableciéndose en la mayoría de los casos unos datos satisfactorios. En concreto, en el 75% de las preguntas de comprensión consiguen unos resultados correctos que superan el 60%. Determinando que son resultados positivos teniendo en cuenta que la naturaleza de este tipo de cuestiones exige una mayor capacidad cognitiva por su especial complejidad y mayor nivel de abstracción.

Análisis de las preguntas de memorización del Test de aprendizaje

Recordemos que las cuestiones de memorización suman un total de quince cuyos resultados son objeto del siguiente análisis para su interpretación, que presentamos a continuación.

A la pregunta relacionada con la definición de inmigrantes, encontramos que el 88% del alumnado obtiene una respuesta correcta frente al 12% que opta por dejar en blanco la pregunta, siendo la estimación media de .88 con una desviación típica de .328.

Referida a la cuestión acerca de la antigüedad del fenómeno migratorio en el mundo, un contundente 100% responde de forma adecuada.

Seguidamente, también se establecen dos cuestiones relacionadas entre sí y en sentido bidireccional. En concreto, se trata de constatar si el alumnado es capaz determinar la visión de la conquista de América por los colonizadores españoles, así como la percepción de dicha conquista desde la óptica de los colonizados americanos. Los resultados que se arrojan para la primera cuestión se elevan al 98% de respuestas correctas frente a un bajo 2% de respuestas en blanco, siendo la media de .98 y la desviación típica de .141. En relación, con la segunda cuestión planteada, los datos correctos alcanzan el 92% frente al 8% de respuesta en blanco, con una media de .92 y una desviación típica de .274.

La identificación de la tipología de las distintas políticas migratorias supone que el 84% del alumnado responde correctamente, frente al 16% que lo hace en blanco, quedando la media en .84 y la desviación típica en .370.

Respecto al conocimiento de los derechos reconocidos de personas sin permiso de residencia en España, se constata que el 94% responde correctamente frente al 6% que deja la pregunta en blanco, con una valoración media de .94 y desviación típica de .240.

Al plantear cuáles son los requisitos de acceso al permiso de residencia en España, el 80% responde con corrección frente al 20% que deja la pregunta sin contestar, con una estimación media de .80 y desviación típica .404.

Por otra parte, el 96% efectúa una identificación de los refugiados de forma correcta frente al, 4% que no responde, siendo la media de .96 y la desviación típica de .198. Y el 86% conoce la procedencia de la población de origen inmigrante en España, frente al 14%, con una media de .86 y desviación típica de .351.

Al sugerir, que determinen la cuantía de las mujeres en España, el 67.3% responde correctamente frente al 32.7% que lo hace en blanco, quedando la media en .67 y la desviación típica en .474. El 92% tiene conocimiento de la evolución de España como

país emigrante frente al 8% que opta por dejar en blanco la respuesta, situándose la media en .92 y la desviación típica en .274.

La pregunta relacionada con la identificación de los rasgos de las mujeres inmigrantes en España, alcanza unos valores correctos del 54% frente al 46% que se deja en blanco, quedando la media en .54 y la desviación típica en .503. Entendemos que estos resultados responden al hecho de que se trata de una cuestión muy específica y concreta que no siempre el alumnado ha interiorizado.

La constatación de que conocen la influencia de otras culturas en el idioma castellano se percibe en el hecho de que el 78% del alumnado contesta con corrección frente al 22% que responden en blanco, con una puntuación media de .78 y una desviación típica de .418. Esta cuestión se complementa con otra que aborda la influencia de otras culturas en la gastronomía nacional, cuyos resultados se sitúan en el 94% de respuestas correctas frente a un exiguo 6% de respuestas en blanco, quedando la media en .94 y la desviación típica en .240.

Finalmente, el test recoge una última cuestión que versa acerca de las consecuencias de la inmigración en España, donde las respuestas correctas se concretan en el 56% frente a un total de 44% de respuestas en blanco, situándose la media en .56 y la desviación típica en .501.

Estos datos constatan que 73.3% de las preguntas planteadas que desarrollan como habilidades de pensamiento, la memorización alcanza unas puntuaciones que oscilan entre el 100% y 80% de respuestas correctas, lo que demuestra que el alumnado participante del programa obtiene unos buenos resultados en este apartado. Tan solo se quedan por debajo de esta cifra, el 26.7%, si bien, en ningún caso se plantea una cuestión cuyos resultados queden por debajo del 50% en respuestas correctas (el único caso, que se presenta, se sitúa en 54%). De modo que, se puede concluir con estos datos, que el programa favorece el conocimiento y en concreto la capacidad cognitiva de la memorización.

Resultados del test de aprendizaje: valoración cualitativa acerca de los movimientos migratorios (Reflexión)

Esta información se extrae de una de las cuestiones planteadas en el test que se realizó para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado acerca de la temática de los movimientos migratorios. En la última pregunta del test se planteó una cuestión cualitativa en la que se solicitaba que reflexionaran sobre lo que habían aprendido sobre las migraciones y qué opinión poseen ahora sobre los inmigrantes y los movimientos migratorios tras la conclusión del programa de intervención.

Con la finalidad de mantener la coherencia en la estructura de la investigación, las metacategorías de análisis seleccionadas coinciden con las abordadas en los apartados identificados con la consecución de la competencia intercultural y el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (véase Figura 36).

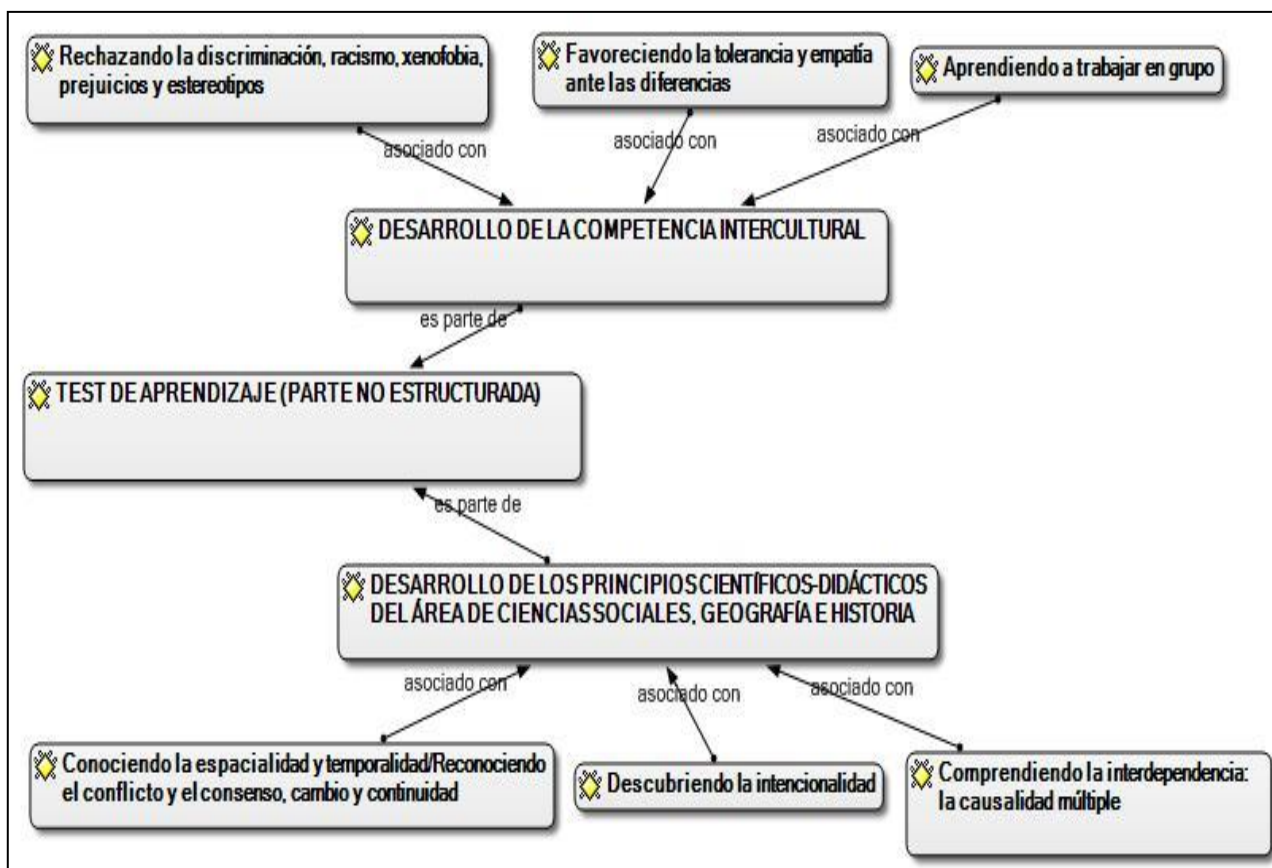


Figura 36. Red semántica de las metacategorías del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Se acomete a partir de la valoración cualitativa un análisis cuantitativo con la pretensión de conocer en qué aspectos ha reparado el alumnado participante de su aprendizaje a la conclusión del programa de intervención, así como cuantificar el porcentaje de cada uno de ellos. Además, hemos de significar que en la valoración cualitativa realizada por el alumnado se recogen e aúnan distintas categorías a partir de las establecidas.

El análisis referido al desarrollo de la competencia intercultural cuenta, como se ha señalado, con tres supracategorías de análisis. Comenzando por la denominada **“Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y estereotipos”**, se puede observar que un 38% del alumnado manifiesta que con el programa de intervención ha permitido identificar estas situaciones problemáticas entre la población de origen inmigrante.

Asimismo, un elevado 74% de los participantes aprecia que el programa ha contribuido a desarrollar la segunda supracategoría de análisis, es decir, **“Favorecer la tolerancia y empatía ante las diferencias”**, por lo que los resultados no pueden ser más alentadores.

Si bien, la supracategoría denominada **“Trabajo en equipo”** no es considerada en su valoración cualitativa, puesto que ningún participante repara en ella. Podemos interpretar esta ausencia como un problema, aunque no ocurre así, puesto que en el

cuestionario implementado para valorar cuantitativamente el programa se hace mención expresa a este asunto, siendo una categoría considerada.

En relación al desarrollo de los principios científicos-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, cabe mencionar que el 36% del alumnado atestigua que el programa les ha capacitado que trabajar **“la espacialidad y temporalidad”** así como y **“el conflicto- consenso y cambio y continuidad”**. Igualmente, un elevado 60% del alumnado aprecia **“la interdependencia: la causalidad múltiple”**. Quedando la supracategoría de la **“intencionalidad”** con menor estimación, como bien se constata en un exiguo 2% de los participantes.

Estos datos apoyan y resaltan que el programa de intervención intercultural *“Los movimientos migratorios en un mundo globalizado”* se convierte en una oportunidad didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural sin infravalorar los contenidos propiamente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a través de los mencionados principios científico-didácticos. El propio alumnado a través de su valoración cualitativa ha señalado de forma patente que el programa de intervención se convierte en un marco de trabajo que dota de sentido y significado su implementación en las aulas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde el contexto de educación intercultural.

Seguidamente, damos paso a la **valoración cualitativa** que ha efectuado el alumnado participante acerca del programa de intervención intercultural. Se trata de un conjunto de reflexiones finales que evidencian el elevado grado de aceptación y aprendizaje que les ha supuesto.

Valiéndonos de la misma estructura organizativa utilizada para efectuar el análisis cuantitativo, seguidamente, se acomete el estudio cualitativo del test de aprendizaje. Comenzando, en primer lugar, por el análisis cualitativo asociado al **desarrollo de la competencia intercultural**. Con el fin, de facilitar su comprensión, se han realizado una serie de figuras que organizan la información a través de la denominación de la supracategoría, con sus familias y categorías correspondientes.

Como bien se aprecia en la Figura 37, referida a la metacategoría denominada **Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos**, bajo la familia identificada con el Valor del respeto, el alumnado, por un lado realiza una defensa de los derechos humanos y lo especificándolos, en ocasiones, en el reconocimiento de la igualdad. Asimismo, constata su rechazo a cualquier tipo de racismo, discriminación, engaño y desprecio hacia la población de origen inmigrante. Hecho que demuestra que en la valoración global cualitativa del programa de intervención, los participantes significan la importancia de esta supracategoría.

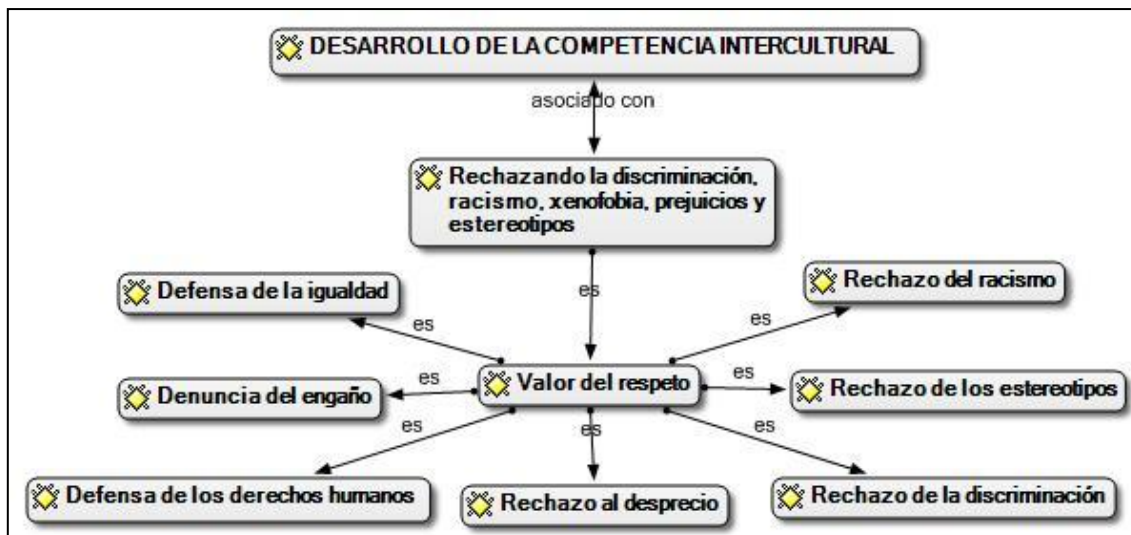


Figura 37. Red semántica de la familia "valor del respeto".

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la metacategoría identificada con **Favoreciendo la tolerancia y empatía ante las diferencias**, y su familia denominada como el Valor de la empatía y multiculturalidad, el alumnado opta por reconocer varios aspectos, por un lado, atendiendo, a la diversidad cultural desde el respeto, que asociamos al deseo de conocer otras culturas, la defensa del enriquecimiento cultural y beneficios de la inmigración. Por otro lado, la defensa de la empatía hacia la población inmigrante que lleva a recordar nuestro pasado emigrante, así como el reconocimiento de la población refugiada. Estas categorías señaladas anteriormente muestran un alumnado sensible y comprometido con las personas que emigran lo que manifiesta una visión positiva hacia ellos. En la Figura 38 se puede visualizar la familia y categorías asociadas dentro de la metacategoría: Favoreciendo la tolerancia y empatía ante las diferencias.



Figura 38. Red semántica de la familia "valor de la empatía y multiculturalidad"

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la única metacategoría a la que no hacen referencia expresa en la valoración cualitativa del programa de intervención es aquella relacionada con **Aprendiendo a trabajar en equipo**, si bien, conocemos su opinión, a través de otra fuente de información. Se trata del cuestionario de valoración del programa que analizamos en el capítulo 11 correspondiente a los elementos que han favorecido o

dificultado la aplicación del programa y cuyo análisis desveló su valoración positiva (véase Figura 39).

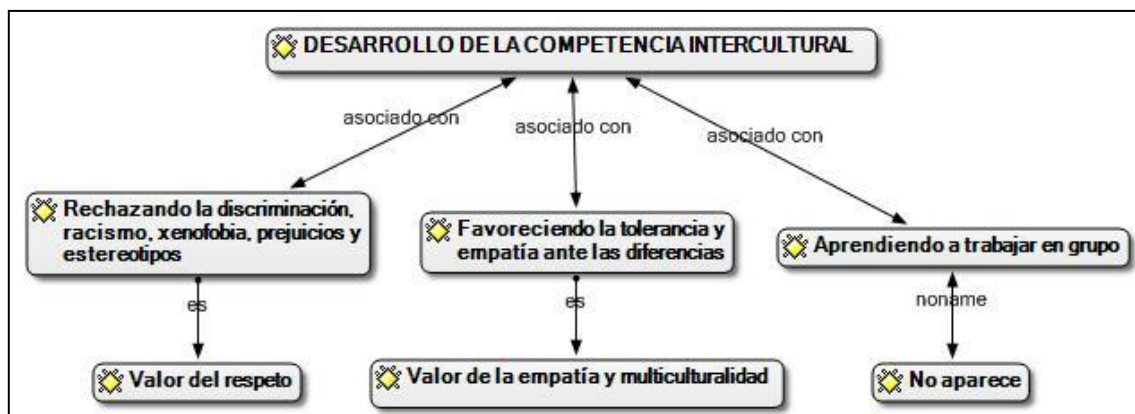


Figura 39. Red semántica de las familias del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje: desarrollo de la competencia intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, este análisis cualitativo que venimos desgranando se ve completado con otro referido al **desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Para cuya mejor resolución, igualmente como ya se hiciera al abordar el desarrollo de la competencia intercultural, nos valem de una serie de tablas que permiten estructurar los resultados obtenidos (véase Figura 40).

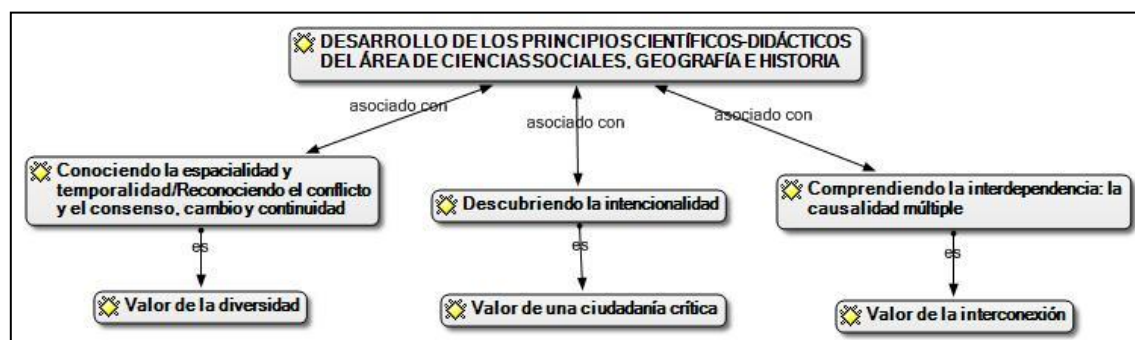


Figura 40. Red semántica de las familias del análisis de la parte no estructurada del test de aprendizaje: desarrollo de los principios científicos-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Fuente: Elaboración propia.

Comenzando por la metacategoría designada como **Conociendo la espacialidad y temporalidad/reconociendo el conflicto y consenso, cambio y continuidad**, con su familia asociada del Valor de la diversidad, se observa que los participantes aportan una serie de categorías vinculadas con el reconocimiento del origen ancestral de los movimientos migratorios que perfectamente podemos conectar con la dualidad de la *espacialidad y temporalidad*. Además, el tándem *conflicto/consenso* puede asociarse a las categorías denominadas reconocimiento de las políticas migratorias ya que sus distintos rasgos permiten percibir el fenómeno de la migración de muy distintas formas por lo que sus repercusiones, también lo son. Igualmente, esta dualidad *conflicto/consenso* puede vincularse con la categoría que reconoce la necesidad de adaptación al país receptor, fundamentalmente, en relación con los aspectos de índole cultural. Entendemos, que esta apreciación, por cierto, alumnado, evidencia que se está

significando un proceso de cierta asimilación que denota su desconexión con la interculturalidad (véase Figura 41).

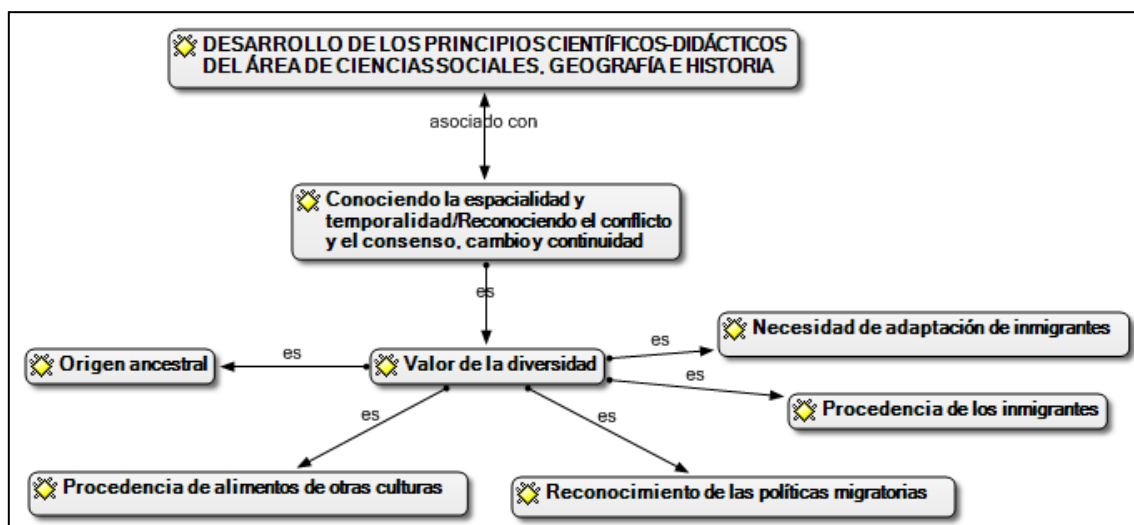


Figura 41. Red semántica de la familia “valor de la diversidad”.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, surgen dos categorías bajo la identificación de la procedencia de las personas de origen inmigrante y el origen de alimentos introducidos en nuestra dieta que conectan con el tratamiento del *cambio/continuidad*, en tanto, que el alumnado reconoce que a lo largo del tiempo permanecen o varían tanto el origen de la población inmigrante como de los productos alimenticios integrados en nuestra gastronomía (véase Figura 41).

Otro de los aspectos a valorar en el test de aprendizaje tiene relación con la supracategoría denominada **Intencionalidad**, cuyo análisis es objeto de un análisis que muestra la existencia de la familia identificada con el Valor de una ciudadanía crítica, bajo el establecimiento de dos categorías extraídas, identificadas, en primer lugar, con la constatación de la pretensión/objetivo que persiguen los medios de comunicación en relación al fenómeno migratorio y, en segundo lugar, referida al reconocimiento de mensajes sublimizares en la prensa escrita. Estos datos permiten deducir que el alumnado mantiene actitudes críticas hacia las fuentes de información al ser capaz de identificar los distintos mensajes que refieren a la población de origen inmigrante (véase Figura 42).

Finalmente, el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, plantea una nueva supracategoría reconocida como **Comprendiendo la interdependencia: la causalidad múltiple** bajo la familia del Valor de la interconexión. Que permite comprobar que el alumnado, a través de su valoración cualitativa del programa de intervención, ha aprendido las diferentes razones que motivan a una persona a emigrar (políticas, sociales, económicas, culturales, demográficas y personales), además, de algunas de las consecuencias que ocasiona esta realidad migratoria. Por otra parte, se constata el reconocimiento de la valentía que despliegan estas personas al enfrentarse a múltiples problemas para cumplir su objetivo. Esta circunstancia, descubre un alumnado conocedor y al mismo tiempo, emotivo y afectivo hacia las personas de origen inmigrante (véase Figura 43).

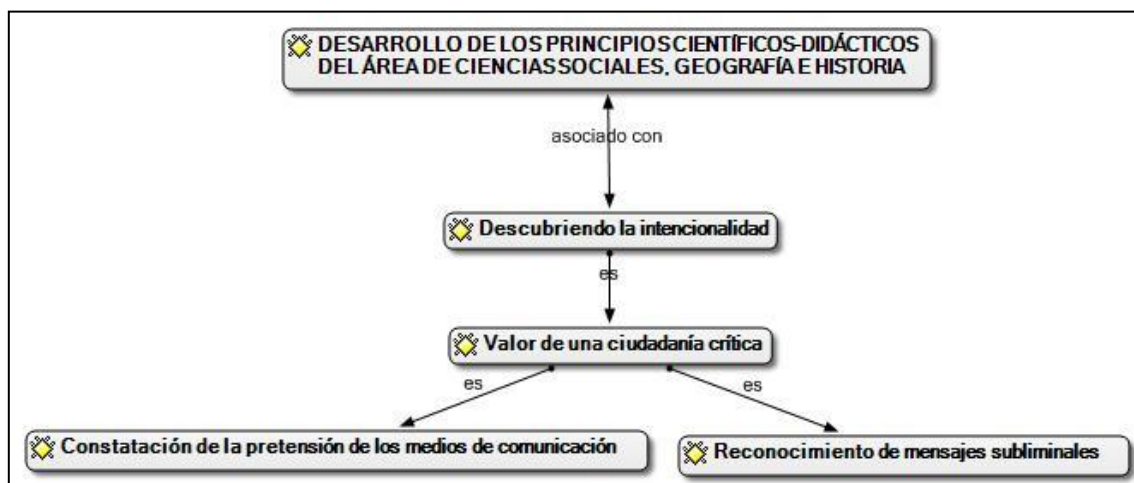


Figura 42. Red semántica de la familia “valor de una ciudadanía crítica”.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 43. Red semántica de la familia “valor de la interconexión”.
Fuente: Elaboración propia.

Para concluir con el análisis cualitativo de nuestro programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, nos parece oportuno dejar constancia de las producciones del alumnado de forma íntegra y tal como fueron recogidas, evidenciando que todas las categorías, familias y supracategorías reconocidas a lo largo de este análisis se muestran en su estado original y consecuentemente, entrelazadas. De cualquier forma, vienen a reforzar la idea de que el alumnado realiza una valoración muy positiva de las actividades que integran dicho programa. A continuación, extraemos algunas de las respuestas que efectuaron los participantes quedando el resto de las producciones en el Anexo 382.

“He aprendido a respetar la cultura de gente inmigrante tal como amigos que tengo. Me gustaría poder hablar un idioma cualquiera y luego, visitar el país que posee ese

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

idioma para aprender las costumbres y su cultura. La inmigración trae muchos beneficios y hay que respetar a los inmigrantes ya que enriquecen nuestra cultura y nos aportan muchos beneficios. He aprendido mejor con este tema que con tres o cuatro temas del libro” (Sergio)

“Creo que he mejorado en la manera de ver el por qué emigran las personas. Son situaciones extremas y no son por capricho. Hay que ser muy valiente para emigrar de tu país” (José Antonio)

“He aprendido que viene mucha gente a España a buscar trabajo y una mayor calidad de vida. Pero también, gente de España, sale a buscar trabajo y mejorar sus condiciones. En mi opinión, los inmigrantes vienen a España o a otros países, simplemente para buscar recursos, huyen de las guerras, de la pobreza y del hambre de sus países. Vienen a España a buscar trabajo y un sueldo y una vivienda digna para poder mantener y alimentar a su familia y que sus hijos tengan derecho a estudiar. Hay algunos inmigrantes que solamente vienen a buscar trabajo” (Sandra)

“He aprendido que los movimientos migratorios suceden desde que el hombre existe sobre la tierra y son necesarios, ya que las personas que emigran lo hacen buscando mejorar y obtener vidas más dignas. Mi opinión es que los inmigrantes no dañan a un país sino que lo enriquecen ya que cubren puestos de trabajo que están vacíos y lo dejan todo, a su familia, su casa, etc. para venir a un sitio mejor, trabajar y tener una vida digna. Aunque a veces vienen un poco engañados puesto que les dicen que todo en España es lo mejor mediante los medios de comunicación y al venir se encuentran con paro y situaciones difíciles” (Carmen)

“He aprendido diversas cuestiones como, por ejemplo, de dónde vienen los inmigrantes mayoritariamente, y me he dado cuenta de que no es para nada como yo creía y la mayoría no proceden de África sino, que muchos provienen de Europa (María)

“He aprendido muchas cosas acerca de las migraciones que antes no sabía y que no me lo imaginaba, como que la mayoría de los inmigrantes son de países ricos, de Europa, muchas cosas acerca de los estereotipos, etc. Ahora tengo una opinión menos racista, ya que ahora comprendo más las causas y también me he dado cuenta de que los estereotipos son muy malos” (Antonio Carlos)

“La diversidad de los inmigrantes, las políticas migratorias, los beneficios y los prejuicios de ellos. Que tienen que abandonar sus lugares de origen, a veces a la fuerza, por motivos diversos o por sus familias” (Adrián)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“He aprendido bastante respecto a cuando empezó el trimestre. Ahora veo a los inmigrantes de otra manera, ya que antes conocía poco de ellos y de sus causas migratorias. Ahora entiendo las causas y lo mal que lo pasan, y por ello, ahora tengo otra visión” (Samuel)

“He aprendido muchas cosas, una cosa que me impactó cuando me enteré de que los hijos de los inmigrantes sin papeles no pueden estudiar una carrera o hacer bachiller, solo tienen “derecho” a terminar la ESO. Todos somos iguales y no por ser de diferente país, color o cultura eres mejor o peor. Otra cosa que me impactó de los movimientos migratorios fue que las migraciones existían desde el comienzo de la humanidad” (Ana)

“Al oír migraciones o inmigrantes puedes pensar negativo y estar en contra, pero si te paras y miras los derechos de todas las personas y piensas en la igualdad cambias de pensamientos en algunos aspectos, porque los inmigrantes no tienen solo cosas negativas, también positivas. A mí me parece bien las migraciones porque si una familia está necesitada y quiere emigrar pienso que está en todo su derecho” (Gloria)

“He aprendido que siempre hay migraciones, en todos los países, en algunos más que en otros. Pienso que son importantes y necesarias, ya que hay países que están en muy malas condiciones, como la guerra, la pobreza, etc. y es lógico que los habitantes de esos países quieran algo mejor. Los inmigrantes no son siempre delincuentes y malas personas, hay de todo, como las personas que son del país. Muchos inmigrantes han pasado por mucho y muy malas situaciones” (Ángeles)

“He aprendido nuevos conocimientos sobre los inmigrantes que ayudan a cambiar de opinión sobre lo que teníamos en mente sobre los inmigrantes. Que no solo los africanos o sudamericanos son los inmigrantes que vienen, sino que hay más europeos. Esto era una cosa que yo pensaba y al ver los datos se demostró que no era así. Pienso que son personas iguales que nosotros que han tenido que irse de su país por diferentes motivos” (Ainoa)

“He aprendido a pensar de que, nos favorecen positivamente y que sigue habiendo rechazo. Enriquecen la cultura, incluso la economía. Mi opinión no ha cambiado sobre los inmigrantes. Vienen a buscando oportunidades ¿por qué no dárselas?” (María)

“He aprendido que no hay que dejarse llevar por los estereotipos. Pienso que todos los inmigrantes tienen los mismos derechos que cualquier otra persona y que los movimientos migratorios son algo bueno, que pueden enriquecer en diversidad cultural a un país” (Darío)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“He aprendido mucho, me he dado cuenta de todas las personas que se van de su país para poder tener una vida mejor. Y hay que respetarlos. Pienso que todos somos iguales y que hay que respetar” (Tania)

“He aprendido que muchas personas discriminan a los inmigrantes y lo hacen hasta sin darse cuenta como en los medios de comunicación. También que no debemos tratar mal a los inmigrantes ya que han pasado por unas circunstancias poco agradables y también pueden ayudar a el país” (Delia)

“Muchas cosas he aprendido, como que los inmigrantes no se van porque quieren. Que tienen que haber sido muy valientes como para dejar su país y su familia. Aunque pensamos que ahora vienen muchos inmigrantes, antes éramos y somos nosotros inmigrantes” (Nicolás)

“Lo que he aprendido es que no todos son malos, ni vagos. Mi opinión ahora sobre los inmigrantes es que no son tan malos como la gente suele hablar de ellos y ellos pueden tener estudios como cualquier otra persona” (Lorena)

“He aprendido que el problema de la inmigración no es actual, ahora mi imagen de los inmigrantes no es estereotipada sino que ahora entiendo los problemas por los que pueden estar pasando y abandonarlo todo para irse de su país de origen” (Vanesa)

“He aprendido a ver a los inmigrantes de otro modo, ya que respeto su cultura y no me parece bien ciertas críticas que hacen sobre ellos” (Rosario)

“He aprendido que muchos alimentos mediterráneos vinieron de otros países, las migraciones por el mundo, la tolerancia, el tipo de migraciones en otros países y mensajes subliminales que hay en revistas, fotos, hacia gente de otro país... Que cada persona emigra de su país por consecuencias y no porque quieran y que buscan una vida mejor y no vienen a robar trabajo...” (José Ángel)

“Ahora al saber muchos de los motivos, consecuencias por lo que se dan las inmigraciones y emigraciones. También he aprendido que hay que aprender a respetar a todo el mundo, vengan de donde vengan y que también tienen sus beneficios. Pienso que todos tenemos la necesidad de ser respetados y tener unos derechos, y que si algún día emigramos todo el mundo tiene sus motivos” (Susana)

“Las migraciones no son un asunto reciente, y las personas inmigrantes no salen de su país porque ellos quieren, sino por diversas causas (políticas, culturales, sociales, personales, demográficas y económicas). He aprendido también qué son los refugiados y sobre los centros españoles que hay en otros países. Ahora, la opinión que tengo

sobre los inmigrantes es que no debemos juzgarlos ya que su situación antes de llegar a aquí ha sido bastante mala y no llegan buscando problemas, sino una estabilidad como todo el mundo” (Cristina)

“He aprendido muchas cosas que no sabía, como la educación a los hijos de personas inmigrantes sin papeles que solo podían estudiar hasta la ESO. Y he aprendido a no discriminar a las personas inmigrantes, ahora que sé por todo lo que han pasado antes de llegar a aquí. A mí, siempre me han parecido bien los movimientos migratorios aunque ahora los defiendo y comprendo mejor” (Ana)

“He aprendido que la mayoría de inmigrantes que vienen a España proceden de países desarrollados, mientras que de subdesarrollados proceden solo una minoría. Además, mucha gente de España también emigra y no nos gustaría que se nos recibiera como nosotros recibimos a “ciertas clases de inmigrantes”. Finalmente, la sociedad está llena de estereotipos y prejuicios, que nos perjudican a todas las personas. Creo que no hay que tratar así a las personas que vienen, debido a que llegan por alguna razón de peso y nosotros los tratamos como a perros, cuando les deberíamos de ayudar o por lo menos tratar algo mejor” (Laura)

“Con estas actividades he aprendido bastante, la verdad, y cosas nuevas. Las personas inmigrantes también hay que respetarlas y ponernos en el lugar de ellos/as, porque si fuera al revés, nosotros haríamos lo mismo o parecido. He aprendido bastante con todo, como sacar estereotipos en una imagen, etc. Tenemos que ponernos en la piel de todos, y si nos quitan el trabajo pienso que es porque los españoles no queremos ese tipo de puestos” (Belén)

“Pues que a veces pensamos cosas de los demás sin saber a lo mejor para qué emigran. Pues ahora tengo otra opinión sobre los movimientos migratorios, de que a lo mejor hay demasiados problemas en sus países y deciden venir aquí pensando que esto será un paraíso, aunque no lo es. Y también, que a veces la política es un poco injusta con las personas, para mí todos somos iguales” (Ana Belén)

“Las migraciones han existido desde los principios del hombre. Normalmente pensamos que este fenómeno es negativo para el país donde se instalan, nada más lejos de la realidad. Los inmigrantes nos aportan su cultura y grandes beneficios económicos y demográficos. Si lo pensamos, nuestro día a día sería bastante gris sin esa diversidad, independientemente de la opinión de cada persona. Por ejemplo, los musulmanes, cuando se instalaron en la Península, trajeron muchos bienes que podemos disfrutar día a día, como los limones, acequias o berenjenas. En mi opinión, pienso que las migraciones son positivas, centrándonos en el concepto de la persona que emigra, claro” (José Vicente)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

A pesar de que la valoración y percepción hacia el fenómeno migratorio es positiva, todavía encontramos algunos ejemplos donde se percibe ciertas reticencias hacia la población de origen inmigrante:

“He aprendido algunas cosas nuevas y he complementado otra información que ya sabía de antes. Me ha sorprendido bastante saber que la mayoría de inmigrantes no vienen de África, Marruecos, etc. Ahora que conozco las causas de las migraciones las comprendo más y me importa menos que haya personas inmigrantes, aunque no me gustan demasiado, aunque reconozco que yo era anteriormente poco tolerante con este tema. No significa que no me acerque a personas inmigrantes, al contrario, me gusta hablar y aprender nuevas culturas pero no me gusta que vengan más, ya que si no España no sería de españoles, ni ningún país, estaríamos todos mezclados (Mara)”

“Que a mucha gente le cuesta venir, sufren mucho y es un hecho positivo para España a nivel cultural. Mi opinión es que deberían venir con contrato de trabajo porque nosotros no podemos estar dando dinero a tanta gente sin ganar nada porque si no el país se va a la quiebra e intentar buscar soluciones de otro tipo para ayudarles” (Pedro)”

Finalmente, un alumno de origen inmigrante sentencia:

“He aprendido mucho, son clases bastante buenas para abrirle los ojos a determinadas personas que estaban equivocados. Yo siempre he tenido buena idea sobre los inmigrantes porque yo soy inmigrante” (Leandro)”

En definitiva, este exhaustivo análisis del test de aprendizaje evidencia que el programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* ha incentivado el desarrollo de la competencia intercultural cognitiva en el alumnado participante.

10.1.1.3. Grado de mejora de la competencia intercultural afectiva

Con el objetivo de seguir recabando más información acerca de la adquisición de la competencia intercultural en el alumnado participante se han utilizado dos instrumentos de recogida de información, uno relacionado con el *diario de campo* de la investigadora, y otro, las producciones del alumnado, que nos han permitido evidenciar a partir de la extracción y selección de algunas de las actividades realizadas por dicho alumnado que evidencian cómo dicha competencia ha ido asimilándose a lo largo del programa.

a) Análisis del diario de campo de la investigadora

Cuando se realizó la elaboración y selección de las distintas actividades que conforman el programa, se deseó que cada una de ellas posibilitara el conocimiento, la comprensión y la generación de actitudes y conductas acordes con las bases de la competencia intercultural. No obstante, no nos resistimos a que estas actividades permitieran trabajar otros aspectos más, relacionados con el área de Ciencias Sociales,

Geografía e Historia por ser el escenario de aplicación del programa. Es por lo que la mayor parte de las actividades gozan de amplias potencialidades más allá de contribuir al desarrollo y mejora de la competencia intercultural. Esta circunstancia ocasiona que al describir el proceso evaluativo procesual, encontremos actividades que cumplen varios objetivos y consecuentemente, figuren en más de una categoría establecida. No obstante, con el fin de no repetir la descripción de las actividades se ha optado por incluir las distintas actividades que presentamos en algunos de los indicadores establecidos a tal fin.

A continuación, presentamos una serie de indicadores que permitan favorecer una mejor comprensión y análisis relacionados con el desarrollo y mejora de la competencia intercultural:

- *Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos
- * Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias
- * Aprendiendo a trabajar en equipo

A tal fin el instrumento para la recogida de la información ha sido la utilización por parte de la investigadora de un diario de campo que posibilita a la investigadora plasmar los acontecimientos, sucesos, sensaciones, incidentes y reflexiones que se derivan de la puesta en práctica del programa desde la realidad del aula y del alumnado objeto de esta investigación. La metodología de observación aplicada se identifica con la observación participante en donde el observador comparte el mismo espacio físico de los participantes, e incluso, en ocasiones, el observador se ha convertido en participante más al compartir algunas de las actividades propuestas.

Las bondades de este instrumento son numerosas, recordemos entre ellas, las que nos proporcionan Castillo y Cabrerizo (2003, p. 180): su amplia aplicabilidad en la evaluación educativa; garantía de objetividad en el registro; la posibilidad de obtener información de forma directa, y finalmente, aporta información sobre el entorno en que se producen las conductas.

Todas las actividades han sido diseñadas y seleccionadas para poder profundizar en la perspectiva intercultural y en la competencia intercultural, si bien, cada una de ellas incide más en su aspecto cognitivo, afectivo y comportamental.

Las categorías que se han establecido para la evaluación procesual atienden a los siguientes referentes:

Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos

Se han elaborado numerosas actividades que inciden acerca del conocimiento, análisis y reflexión de situaciones de la vida cotidiana que manifiestan distintos grados de discriminación hacia personas con diferentes referentes culturales. Entre ellas destacamos aquellas que a nuestro juicio han despertado un mayor nivel de profundización y reflexión:

Confección de una **encuesta** (2-4-15) para valorar el grado de prejuicio hacia la población inmigrante en su entorno. Los participantes han podido realizar una pequeña investigación sociológica utilizando el método de encuesta. Para ello han desarrollado las fases de elaboración del instrumento, recogida de la información, vaciado de los datos, análisis, interpretación y realización de conclusiones. Se trata de una actividad

valorada positivamente por el alumnado, por lo que tiene de novedoso en su diseño y ejecución. Han sido conscientes de que las personas son una magnífica fuente de información, por lo que han utilizado fuentes primarias.

De forma mayoritaria, el alumnado ha respondido muy positivamente a la actividad propuesta, sugiriendo varias aportaciones. Si bien, un alumno manifiesta su rechazo a realizar esta actividad justificando que no se siente cómodo para abordar estos temas porque su familia procede de otro país. Esa actitud es recriminada por otro alumno de origen inmigrante, expresando que él no tiene ningún problema porque no se avergüenza de nada. Al final se opta porque el primer alumno decida lo que desea hacer. Se trata de no presionar a nadie con ninguna actividad (diario de campo, 2-4-15).

La actividad relacionada con los **estereotipos interculturales en la publicidad** (8-5-15) está orientada a que el alumnado se percate de la intencionalidad que tienen algunas fotografías y eslóganes publicitarios que evidencian prejuicios y estereotipos en distintos grupos culturales. “*¡Anda, profesora cómo el negrito de Cola Cao!*” exclama José Vicente.

En un principio la clase se muestra en silencio contemplando las distintas fotografías que se muestran. Cuando perciben la primera no evidencian aún los estereotipos que se esconden en los anuncios presentados, y es preciso guiarles para que vayan desentrañando la intencionalidad que se refleja en ellos.

A partir, de la visualización de los anuncios propuestos empiezan a interpretarlos sin solicitar ayuda, aunque en ocasiones, es preciso guiarles para que reparen en algunos aspectos.

Aún así, Ismael dice “*yo en algunos anuncios no lo veo claro*”. Ainoa le intenta explicar que el título del anuncio que se está mostrando, ha cogido a una mujer negra y que por algo será. José Ángel, repara no solo en las imágenes sino en los eslóganes que acompañan los mismos “*claro, el mensaje que aparece es para meterse con la mujer que aparece*” “*eso, el blanco aparece relacionado con lo mejor y lo oscuro con la pobreza*” añade Ana Belén.

Gonzalo comenta “*los músculos de África se refiere a que allí solo sirve la gente para trabajar duro, en el campo...*”. “*Hay que ver cómo nos engañan, porque yo no había caído*” dice Marta.

Ana Isabel replica entonces “*hay que ser mal pensado para poder hacer esta actividad*”. José Antonio le replica que un poco sí. Se trata de que el alumnado repare en el hecho de que la publicidad juega un importante papel en la consolidación de posturas prejuiciosas y estereotipadas y que consecuentemente, se carecen de rigor, objetividad y neutralidad.

La actividad ha despertado el interés, aunque algunos evidencian que no se dan cuenta en algunos ejemplos de la intención que hay detrás de los anuncios propuestos, por lo que les supone dificultad para realizarla. Otros, por el contrario, captan con mayor agilidad el objetivo de la actividad, aunque no obstante hay que orientarles en determinados aspectos que deben reparar.

Sergio exclama “profesora ¿de dónde has sacado estas fotos? ¿Son anuncios reales?”. A lo que añade Antonio “desde luego hay alguna gente que hace anuncios que es una racista”. “Menos mal que todos los anuncios no son así” añade Darío.

Una de las actividades que ha despertado más interés y motivación, incluso debate es la que lleva por título: **los prejuicios** (21-5-15). Se trata de que el alumnado tenga experiencia propia sobre la discriminación que pueden sufrir las personas por el solo hecho de pertenecer a una cultura diferente al grupo mayoritario. Se plantea un texto que en un principio mueve a la sonrisa en algunos alumnos. Sin embargo, conforme avanza su lectura empiezan a ser conscientes de lo injusto que puede resultar catalogar a las personas por pertenecer a un país o cultura determinada.

Rápidamente detectan las expresiones y términos que denotan estereotipos y prejuicios lo que ocasiona bastantes comentarios:

“Pero que se han creído estos suecos para decirnos estas cosas” exclama María. “*¡Ni que fuéramos todos los españoles machos!*” dice exaltado Antonio. “*¡Qué mala leche cuando dice que hablamos inglés a tropicónes!*” Ante este comentario, Rosa pregunta qué significa “machito”. Tras la aclaración continúan las intervenciones mostrando su enfado por tales acusaciones. Entonces Carmen significa “*me parecen muy injustos los prejuicios porque no se puede hacer tantas generalizaciones*”. En esta línea, comenta María “*los prejuicios a parte de injustos también son erróneos, no tienen razón de ser porque son irracionales*” A partir de ahí da pie para preguntar acerca de otros estereotipos propios de nuestro país. Pronto varias voces aportan: *la siesta, la fiesta, lo gandules que somos, los toros, el flamenco...* Estas intervenciones derivan en posicionarse a favor o en contra de la fiesta de los toros. Lorena, una alumna con escasa participación irrumpe tomando partido por una de las propuestas. Por lo que reparan que este estereotipo no siempre se cumple en todos ellos.

El debate se enriquece cuándo José Antonio puntualiza en el tema de nuestros horarios. Lo que origina comentarios relacionados con las costumbres españolas de cenar y dormir muy tarde. Ante este nuevo debate Adrián exclama “*profesora, cómo me gustan estas clases*”. Asintiendo y sonriendo su compañero Sergio.

La actividad se complementa con la recopilación de refranes o expresiones que reflejan estereotipos hacia grupos culturales o nacionalidades diferentes por parte del alumnado. Se significa que éstos pueden ser de positivos o negativos. A partir de un refrán surgen otros de signo claramente peyorativo:

José Miguel comienza con el siguiente: “*corre como un negro para vivir como un blanco*”. Cristina añade “*vas hecha una gitana*”, José Vicente comenta: “*trabajo de chinos*” la participación es alta en esta parte de la actividad, incluso algunas expresiones se inventan sobre la marcha lo que es motivo de risas.

Favoreciendo la tolerancia y empatía ante las diferencias

Una actividad que despertó interés por lo novedosa que resultaba para ellos fue analizar en algunos puntos la actual **Ley de Extranjería**. Con el fin de no resultar excesivamente teórica se partió de dos situaciones de la vida real y tenían que plantearse cómo les afectaba dicha ley a los protagonistas de los textos. La mayor parte del grupo se ha interesado por la situación que viven las personas que no tienen permiso de residencia

y cómo le afecta a su vida diaria. Para ello nos hemos centrado en el derecho a la educación, la reagrupación familiar y la posibilidad de tener un salario digno.

María comenta: *“me acabo de enterar que los hijos de los sin papeles no pueden estudiar después de la ESO”*. Añade Ángeles: *“pues no veo bien que si están ya en el instituto no puedas seguir estudiando. Son personas como nosotros”*.

Al hilo de este comentario advierto que algunos compañeros del centro están en esta situación. Muchos se sorprenden, y José Antonio dice que él conoce un caso en el instituto comentando que *“yo se uno que llegó en los bajos de un camión y que el año pasado estaba aquí”*. Reconduzco esta situación para que se preserve la intimidad de este alumnado, aunque reconociendo que existen casos dramáticos en nuestro centro.

Darío expresa que *“si no tienes un contrato esta gente no es nadie porque nadie te va a alquilar una vivienda, ni tampoco puedes quejarte si te explotan en el trabajo”*.

Antonio pregunta qué pasa con los hijos de estas gentes cuando nacen en España. Se afana Ana en contestar *“pues que ya eres español, así que no eres ilegal”*. Matizo que ninguna persona debe catalogarse de ilegal.

El último comentario ha despertado en algunos alumnos otro tema recurrente, la existencia de matrimonios concertados para obtener los papeles. Vanesa dice *“algunas mujeres sobre todo de América se casan con gente de aquí y al poco tiempo se separan. Solo quieren los papeles”*. Esta reflexión ocasiona que derive hacia comentarios acerca de esta realidad.

Lucía dice *“yo sé que hay gente que paga bastante para casarse con gente de aquí”*. Este comentario ocasiona un pequeño debate sobre estas situaciones y realizan hipótesis sobre cuánto cuesta casarse en estas condiciones.

Alejandro dice, pero hay curas que cuando van a casarlos no se lo creen. Sí añade Ana *“entonces van a sus casas a comprobar si es verdad”*. *“¡Claro, pero pueden engañar, y se casan igualmente!”* añade Ana Isabel. De nuevo surge la polémica (Diario de campo, 4-5-15).

La actividad denominada **Ponte en su lugar** (4-6-15) despierta interés por lo novedosa que resulta para ellos, como afirman algunos. Se les plantea dos posibilidades para realizar la actividad siendo la más elegida aquella que les sitúa en una patera en una noche cerrada y fría. Al principio les cuesta empezar y surgen algunas dudas:

Pero entonces lo que hay que hacer es pensar que vivo ese momento” pregunta Ismael.

“Me puedo inventar los nombres de los acompañantes de la barca” añade Antonio

“¿Cómo se llaman los que llevan una patera?” Al mirar sus compañeros con extrañeza, prosigue *“igual que hay carniceros, a éstos cómo se les llama”*. Alejandro contesta *“no tienen nombre, bueno sí mafiosos”*.

Resueltas las dudas, se hace el silencio. Hay que llamar la atención a dos alumnos porque están con apuntes del examen que tienen en la hora siguiente. Tras esto, comienzan con la actividad sin problemas.

Entonces Sergio pregunta “pero vamos a leerlo en voz alta”. Respondo que solo aquellos que así lo deseen.

Transcurridos un cuarto de hora la actividad concluye. Solicito voluntarios y sin más dilación Mara quiere leer su pequeño relato, comentando previamente que no se rían. Comienza la lectura y el grupo se muestra muy atento. La observan con sumo interés, ella lee con cadencia. Al finalizar algunos compañeros le aplauden.

Lucía dice “*yo ya no leo el mío porque comparándolo está peor*”. Les animo a que cada uno comparta su actividad. Entonces sorprendentemente levanta la mano María, una alumna muy tímida que comienza con la lectura. El grupo sigue atento. Esta segunda intervención se completa con la participación de Ángeles, una alumna de características de timidez similares a su compañera que también quiere leer.

En esta actividad, han participado alumnas que normalmente no lo hacen, por lo que interpreto que la actividad les ha resultado motivadora. El grado de seguridad que han transmitido es todo un logro.

La actividad se completa con otras preguntas que requieren la búsqueda de información, que serán comentadas el próximo día.

La actividad **la inmigración en el arte** (29-5-15) requiere adentrar al alumnado en el mundo de la creación artística y recrearse en la contemplación de una obra de arte. Se han seleccionado a tal fin diversas obras y fotografías con el objetivo de que aprendan a comentar una obra de arte atendiendo a diferentes dimensiones: descripción de aspectos formales (personajes, escenario, colores, líneas...), descripción de los sentimientos que genera, identificación de estereotipos y finalmente, la búsqueda de un título para la obra analizada.

Se selecciona la primera obra y se les ayuda a realizar el comentario, estableciendo preguntas que contestan de forma grupal. La luz tenue crea un ambiente propicio para que fluyan los sentimientos que les provocan las obras. Hay un excelente ambiente de clase, en el que un numeroso número de alumnado participa de forma activa.

“¿De dónde has sacado estas imágenes, profesora?” pregunta José Antonio. “Algunas están muy chulas” añade Joaquín.

“Sí, pero otras, son muy tristes” exclama Mario. Ana interviene “*hay que ver la cantidad de cosas que nos dice un cuadro*”.

Se continúa visualizando otras obras hasta que toca el timbre del recreo. Curiosamente, la mayoría siguen atentos al proyector, y solicitan ver alguna más.

Descubriendo otras culturas

Si nuestro propósito en esta categoría es incidir en el conocimiento de otras culturas presentes en nuestra sociedad. Consideramos necesario que primeramente

comenzar por el conocimiento de la cultura dominante en España. Con este fin, se planteó la actividad: **¿Cuáles son nuestros valores?**

La reacción del alumnado ante dicha actividad fue de cierto desconcierto o sorpresa. En un principio les cuesta comenzar, aunque tras la realización de las primeras preguntas, entran en la dinámica. Es preciso puntualizar algunas cuestiones y acotar la información complementaria facilitada para que la actividad no sea aburrida, pues algunos participantes se quejan precisamente de este extremo. La última parte de la actividad vuelve a ser motivadora cuando reconocen algunas expresiones propias de nuestra cultura o de otras. Reparar sobre todo en el término licenciado (diario de campo, 6-4-15).

“¡Licenciado, como en Aida!” exclama José Ángel. Otros repiten con acento latinoamericano esta palabra entre risas.

Aprendiendo a trabajar en equipo

Son numerosas las actividades que exigen un trabajo cooperativo y grupal. Se trata de actividades ampliamente valoradas por el alumnado participante. A modo de ejemplos ilustrativos referimos algunos de ellos.

Cuando se les solicitó la organización en grupos de cuatro componentes para abordar la efectuar la actividad: búsqueda de información acerca de un determinado **país** (10-4-15), rápidamente se realizaron los grupos. Quedaron dos alumnos sin ser reclamados, pero sin que fuese necesaria mi intervención, fueron integrados en algún grupo. Aquellos alumnos que en el momento de organizar los grupos no estaban presentes en el aula, se contó igualmente con ellos y fueron adscritos a algún grupo determinado.

Al día siguiente, el reparto de las temáticas a tratar fue consensuado por cada miembro del grupo, y aquellos que no estaban el día anterior, se les facilitó y dio la posibilidad de también elegir en función de sus intereses.

Cuando se abordó una actividad basada en un **juego de rol acerca de las políticas migratorias** (7-5-15), se pretendió que los grupos no fuesen escogidos por ellos mismos, sino que respondiera mejor al criterio del azar, con el fin de facilitar la integración y contacto entre todo el alumnado, más allá de los amigos. Se constituyen cuatro equipos que deben de argumentar y justificar las distintas políticas migratorias. La actividad les genera gran expectación ya que aseguran que es la primera vez que la realizan. Al organizar los grupos María y Ángeles no se han integrado en ningún grupo, por lo que las invito a que elijan el grupo que desean. Son alumnas bastante tímidas por lo que se les facilita que formen parte del grupo de referencia que desean. La acogida en el grupo seleccionado es buena, aunque me temo que su participación va a ser escasa, como así sucede.

Una vez formados los grupos, dos de ellos quieren defender la política de puertas cerradas, porque afirman que es más fácil. Este hecho evidencia que el alumnado está bastante familiarizado con los argumentos que defienden el cierre de las fronteras a la población de otros países. Al final uno de ellos cede y quedan todos los grupos organizados. Los grupos que defienden la política de codesarrollo y de puertas abiertas son bastante activos desde el principio, aunque hay existen algunos compañeros que

tienen una actitud más pasiva. En relación al grupo que debe defender la política de cupos, solicita que le oriente con algún ejemplo para que puedan iniciar la actividad, tras hacerlo, empiezan con ella. Por último, el grupo que defiende la política de puertas cerradas comenta y ríe por los argumentos que están estableciendo. José Antonio dice *“yo no estoy de acuerdo con lo que estamos poniendo, son barbaridades. Esto va en contra de lo que pienso. Si yo soy bastante moreno”*. Le recuerdo que se trata de un juego de rol que no siempre coincide el papel representado con las opiniones personales. Mara comenta *“es que nos están saliendo cosas muy fuertes”*. El grupo se ríe y continúa.

Sandra pregunta *“¿cuantas razones hay que poner?”*. Le respondo que más que hacer hincapié en el número, lo que importa es la justificación realista del argumento desarrollado.

Transcurridos unos veinte minutos el representante de cada grupo expone las razones que defiende su grupo. La argumentación más elaborada, corresponde a los grupos que representan las políticas de puertas abiertas y el codesarrollo. Por el contrario, el grupo que defiende la política de cupos ha sido más breve en su exposición y se ha basado en los mismos ejemplos con los que yo les había orientado. Finalmente, el grupo defensor de las políticas de puertas cerradas ha provocado las risas generalizadas por los argumentos aportados.

Para concluir la actividad se ha organizado un debate en el que el alumnado expresa su punto de vista personal al margen de su grupo de referencia. Evidenciando que la mayoría de ellos eligen como mejor opción la política de cupos y el codesarrollo. Por lo que las opciones identificadas con las políticas de puertas abiertas y de puertas cerradas tienen menor apoyo entre los participantes.

Delia dice: *“yo veo mejor que vengan ya con un contrato, así nos aseguramos que vienen a trabajar y no a robar”*. Este comentario origina bastantes apoyos. Por su parte Darío defiende que *“es mejor que les ayudemos nosotros desde sus países para que puedan desarrollarse sin tener que verse obligados a dejar su tierra”*. Esta opción también es respaldada.

Alejandro comenta: *“para mí es mejor que no vengan porque ahora con la crisis como no encuentran trabajo solo dan problemas”*. A lo que le replica Ana Isabel *“recuerda que ahora también hay muchos españoles que lo están pasando mal y tienen que buscarse la vida fuera. Y a nosotros no nos gustaría que nos trataran así”*. Los últimos comentarios dan paso a un debate sobre la conveniencia o no de las dos opciones señaladas.

b) Análisis de las producciones del alumnado

Para facilitar el análisis y la comprensión de la ingente cantidad de información cualitativa aportada a través de las actividades que integran el programa de intervención intercultural, se ha diseñado la siguiente estructura organizativa:

Supracategoría	Metacategoría	Familia	Categorías

De modo que las producciones que se presentan quedan vertebradas entorno a dos grandes supracategorías:

1. Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos.
2. Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias.

A su vez, los resultados de todas las actividades se estructuran a partir de matrices donde figuran tanto las metacategorías como sus familias y categorías correspondientes. En este sentido, es preciso destacar que la elaboración de dichos elementos de análisis y sus correspondientes redes semánticas se han obtenido de forma inductiva, es decir, a partir de las producciones del alumnado sin tener previamente fijadas las mismas. De forma global en la Figura 44 se presenta esta riqueza discursiva.

Asimismo, parece oportuno advertir que, aunque al efectuar el análisis de las producciones, tal y como se ha comentado, se hayan delimitado unas categorías y sus temáticas correspondientes, la realidad discursiva de las actividades del alumnado, de forma habitual, ocasiona que se presente en una misma respuesta de forma conjunta, varias temáticas y categorías establecidas.

Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos

Para poder trabajar el rechazo a la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos se han planteado una serie de actividades diseñadas con la pretensión de involucrar al alumnado de forma activa y que nos permita desarrollar la competencia intercultural afectiva.

La discriminación

Una de las actividades que provocó en el alumnado mayor interés fue la lectura en clase de una entrevista a un skin, tras la cual se le planteó la posibilidad de responder a esta persona. El objetivo principal que nos propusimos era doble, por un lado, dar a conocer los ideales y actuaciones de una persona real que participa de este perfil y, por otro lado, ofrecer la oportunidad de exteriorizar los sentimientos que produce una persona de estas características. De forma contundente la contestación supuso el rechazo tanto de los ideales como de las actuaciones relatadas.

A continuación, extraemos algunas de las cartas del alumnado participante que se presentan organizadas entorno a diversas temáticas y connotaciones. Nos referimos a destacar como familias: el valor de la empatía, el valor de la equidad, el valor del respeto y el valor de la diversidad.

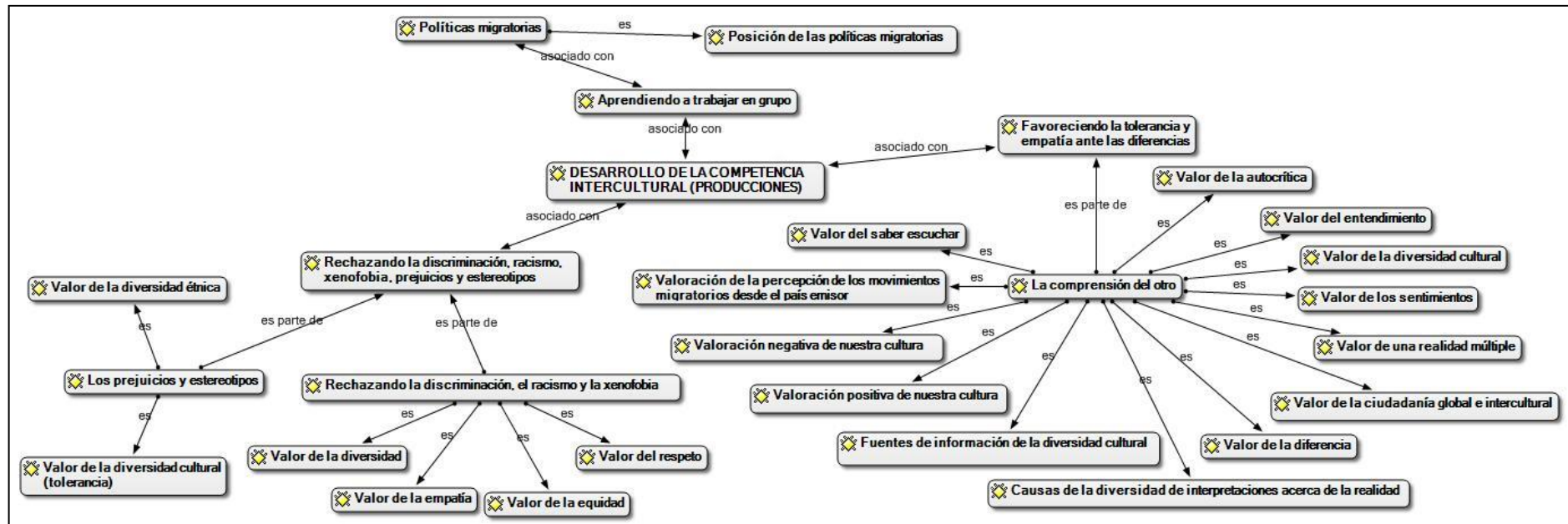


Figura 44. Red semántica de supracategorías, metacategorías y familias del análisis de las producciones del alumnado: desarrollo de la competencia intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Comenzando por la primera de las familias definidas, **el valor de la empatía**, cabe significar que se trata de uno de los argumentos más reiterados y que como se puede apreciar supone un elevado grado de opcionalidad en las respuestas otorgadas por el alumnado.

En la Figura 45 se puede ilustrar la organización de la actividad que nos ocupa con sus supracategorías, metacategorías y redes semánticas asociadas (familia y categorías).

Un análisis más exhaustivo de las categorías expuestas nos lleva a detallar que éstas quedan referidas a varias temáticas. Una primera área temática se define por el **Rechazo**, en diferentes versiones: al menosprecio, a la discriminación, a juzgar por las apariencias, al insulto, a la violencia, a la superioridad étnica, a la diversidad cultural, al sufrimiento de las personas y a la ideología nazi y fascista.

Como se puede observar la casuística de modelos de rechazo que el alumnado establece es amplia y variada, significando en todas ellas una clara repulsa hacia cualquier tipo de situación discriminatoria. A continuación, extraemos algunos fragmentos de las producciones del alumnado que ilustran esta idea:

“No estoy de acuerdo con lo que opina y dice el skin porque no piensa en conocer a las personas y ponerse en su situación, sino que menosprecia a un grupo determinado que no tiene culpa de nada. Me sorprende fuertemente la discriminación que hace, ya que él mismo se contradice en lo que relata” (Cristina)

“Yo intentaría que esa persona cambiara sus pensamientos porque así, con la violencia no va a llegar a ningún lado” (Mario)

“Yo le diría que no se puede ir por la vida sin respetar a nadie, si quiere que lo respeten, debe respetar. Todo lo que piensa es un retraso para la humanidad y que con esos ideales solo va a acabar muy mal y que esas ideas solo lo van a llenar de odio y de rencor, porque la agresividad siempre lleva a más agresividad. Nunca podrán amar a alguien. Además, cada uno tiene unos ideales y unos principios como tantos derechos a ser respetados como los de cualquiera, aunque, tus ideales sean solo delitos y arrebatos de niño malcriado. No debes pegar a nadie porque simplemente te apetezca, cada persona es un mundo y por gente como tú se está acabando la paz, las distintas maneras de actuar de las personas, esas que se salen del patrón general, del que tú estableciste en tu cabeza y estás atrasando a tu sociedad. Por mucho que actúes, tus amigos y tú, la gente va a seguir haciendo lo que quiera, es lo que debe, y lo mismo algún día la paliza te la dan a ti por todo lo que les haces” (María)

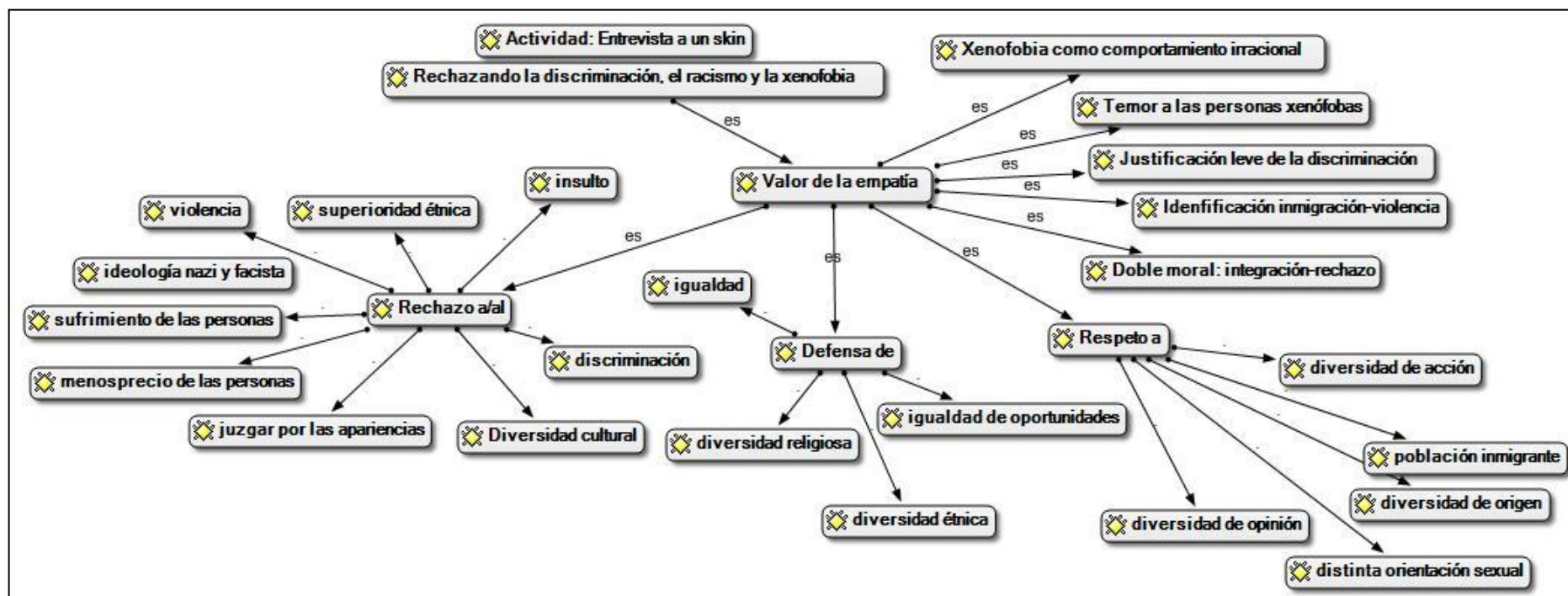


Figura 45. Red semántica de la familia "valor de la empatía" de la metacategoría "rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia" de la actividad "entrevistando a un skin".

Fuente: Elaboración propia.

“Este hombre ha alegado derechos y normas anticonstitucionales e inhumanas, que dividirían al mundo en dos grandes mitades: los blancos y los “demás” (José Vicente)

“Este chico me parece muy machista, ya que trata a los negros como si fueran bichos raros y los culpa de casi todo, de que tienen virus, de que quitan el trabajo... Y tampoco me parece bien que este chico apoye a dictadores como Franco o Hitler y que quiera volver a la dictadura; ya que ahora que no hay dictadura en España está muy bien y la gente es libre, como con el tema de los homosexuales que tampoco le gusta” (Marta)

“Una persona skinher o skin pienso que es una persona con alguna mala experiencia en la infancia o desatención de sus padres o una mala educación basada en el rechazo y violencia hacia las personas extranjeras. Pienso que pueden llegar a ser traumas tan grandes que incluso ya no se puedan tratar. Todas las personas somos iguales y si algo me ha enseñado este trimestre “Los movimientos migratorios” es que hay que tener respeto por las personas extranjeras, ya que es muy difícil emigrar, adaptarse a un nuevo país, dejar tu país de origen... y por encima de todo eso, el respeto a TODAS las personas del mundo” (José Antonio)

Otra de las áreas temáticas versa acerca de la **Defensa**, con diferentes orientaciones: de la igualdad, de la diversidad religiosa, de la diversidad étnica y de la igualdad de oportunidades. En este caso, se apuesta por la igualdad como elemento justificativo para fomentar la empatía, reparando, en algunas ocasiones, en aspectos más generales, como el definido por la defensa de la igualdad, y en otras, centradas en aspectos más puntuales: igualdad de oportunidades. Asimismo, también encontramos otras respuestas que significan fundamentalmente la diversidad tanto religiosa como étnica. Seguidamente, se presentan algunas producciones en esta dirección:

“Mi opinión no tiene nada que ver con la del skin de esta entrevista, pienso que se pasa con las calificaciones que da, pues todos somos iguales, no entiendo que él se crea mejor que los demás por el hecho del color, la religión... no sabe ponerse en el lugar de los demás e intentar conocerlos, sino que juzga por las apariencias y lo que debería hacer es pensar que a él también lo pueden juzgar por lo mismo que él hace, simplemente en este caso también por lo que dice. Me ha sorprendido fuertemente, no pensaba que hubiese personas que pudiesen llegar hasta ese punto” (Lucía)

“Ni respeto ni comparto las salvajadas que hace. Que debería pensar que las personas también son humanas, que el color de la piel no cambia a una persona porque al fin y al cabo, todos tenemos lo mismo: dos piernas, dos manos y un corazón que late. Si esas personas no son de su agrado, que no las mire, que las ignore pero seguro que dentro de ellos hay una historia que le enseñe y conmueva” (María)

Asimismo, encontramos en algunas producciones el **Temor** como eje temático, capitalizado en el miedo hacia la existencia de personas xenófobas. Esta orientación,

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

añade un componente más de repulsa hacia contextos racistas y xenófobos, que se puede verificar en los siguientes discursos seleccionados:

“No sé si te hablaría, la verdad porque le tengo mucho miedo a esa gente. Si me dijera algo, le diría lo que pienso, que no hay derecho a hacer lo que hacen con la gente, porque no tienes por qué insultar a nadie ni nada. Si los insultaran a ellos no les gustaría ni les haría ninguna gracia, así que les diría eso que no tienen vergüenza por hacer lo que hacen” (María José)

“Yo les diría que no me hable de esa manera, ya que al igual que él soy una persona que no tiene por qué faltarme el respeto, también que intente explicarme ese rechazo que tiene hacia mí ya que solo nos diferencia la parte física, ya que todos por dentro somos iguales. Le explicaría cuánto me afecta que me diga todo eso, ya que cada vez que me ve, las palabras que me dicen, con tanto odio y rabia, me afectan psicológicamente, y esto es peor que físicamente ya que siempre nos acordaremos. En definitiva, que si tanto desprecio tiene hacia mí, que no me dirija la palabra ni me mire ya que el afectado siempre será él” (Laura)

Además, en otras producciones se destaca la **Xenofobia como comportamiento irracional**, como se observa a continuación:

“En mi opinión este chico no tiene principios ni humanidad ya que cada persona ha nacido en un lugar que no ha elegido. Por eso las personas de color no tienen culpa de serlo, al igual que los homosexuales y drogadictos, cada uno decide su forma de vida y cada uno debemos respetarlo” (Ana Belén)

En un caso para desarrollar esta idea un alumno escoge un formato de entrevista:

“Yo: ¿Está orgulloso? Skin: ¿de qué? Yo: ¿imagínese que usted fuera inmigrante? Skin: Yo: Imagínese qué pasaría si usted fuera inmigrante y uno de sus compañeros tratase como usted trata a los inmigrantes. Skin: pues, según mis ideales sería correcto peor que te peguen, duele. Yo: entonces ¿por qué lo hace? ¿por qué se comporta así? ¿por qué es un maltratador? Skin: ... Yo: no es humano, todos sentimos y padecemos. Skin: es verdad, debo cambiar” (Marcos)

Si bien, queda constatado que la mayoría del alumnado se desliza por el rechazo a aquellas cuestiones que entrañan contextos discriminatorios y por la defensa de la diversidad e igualdad. También, advertimos otras áreas temáticas que surgen que no muestran esta trayectoria. Muy al contrario, se significan actitudes de tibieza al rechazar el racismo, o de recelo hacia las poblaciones más desfavorecidas. Estas tesis quedan sustentadas, entorno a las siguientes temáticas: doble moral, identificación de inmigración y violencia y leve justificación hacia la discriminación.

En relación a la **Doble moral**, se advierte que alguna de las producciones presenta una doble moral entre la integración y el rechazo, que manifiesta la posibilidad de realizar un discurso contradictorio entre la aceptación y la repulsa hacia actitudes racistas.

“Cada uno tiene su forma de pensar, en parte estoy de acuerdo en que a España le hace falta una reforma, pero no es necesario ser racista ni apoyar a dictadores” (Miguel Ángel)

Asimismo, la **Identificación: inmigración-violencia** se manifiesta en un alumno que relaciona directamente la inmigración con la generación de situaciones problemáticas que derivan en violencia. Esta evidencia, deja constancia de que este alumno participa de una visión estereotipada y prejuiciosa hacia estas poblaciones.

“No entiendo la forma de pensar porque dicen que son católicos y van analizando a la gente. Vale que los inmigrantes estén destrozando un poco el país pero ellos no tienen más opción si quieren vivir y por eso yo no soy racista porque entiendo a los emigrantes aunque no haya pasado lo que están pasando ellos” (José Antonio)

Finalmente, la **Justificación leve hacia la discriminación**, se muestra en una única producción, lo que evidencia de que de manera residual se expone alguna razón que explica ciertas actitudes discriminatorias.

“Lo respeto pero tienen que ser menos violentos, yo conozco un skin y no son tan mala gente, solo que intentan provocar para atacar” (Antonio)

Un importante número de alumnado decide significar **el valor de la equidad** para rechazar los pensamientos y actitudes del personaje analizado. Seguidamente, quedan expuestas algunas de sus producciones, aunque previamente, simplificamos la información en la Figura 46.

El alumnado que significa fundamentalmente la igualdad se detiene en asegurar como centros de interés temáticos, por una parte, la Defensa y por otra parte el Rechazo. Si atendemos a la primera, la **Defensa**, encontramos varias respuestas encaminadas hacia la defensa de los Derechos Humanos, de la igualdad, del diálogo y de la igualdad de oportunidades. Si bien las dos últimas ya aparecían en la familia del valor de la empatía, ahora se introducen como novedades la defensa de los Derechos Humanos y del diálogo, lo que enriquece el análisis discursivo:

“Yo no estoy de acuerdo con este tipo de personas, ya que porque sean otras personas de otro color que no sea blanco no quiere decir que sean diferentes, ya que esas personas, los skins, también pueden haber nacido como ellos y seguro que no les gustaría que los trataran así. Veo mal que al ser blancos se sientan superiores ya que toda persona debe tener los mismos derechos” (Belén)

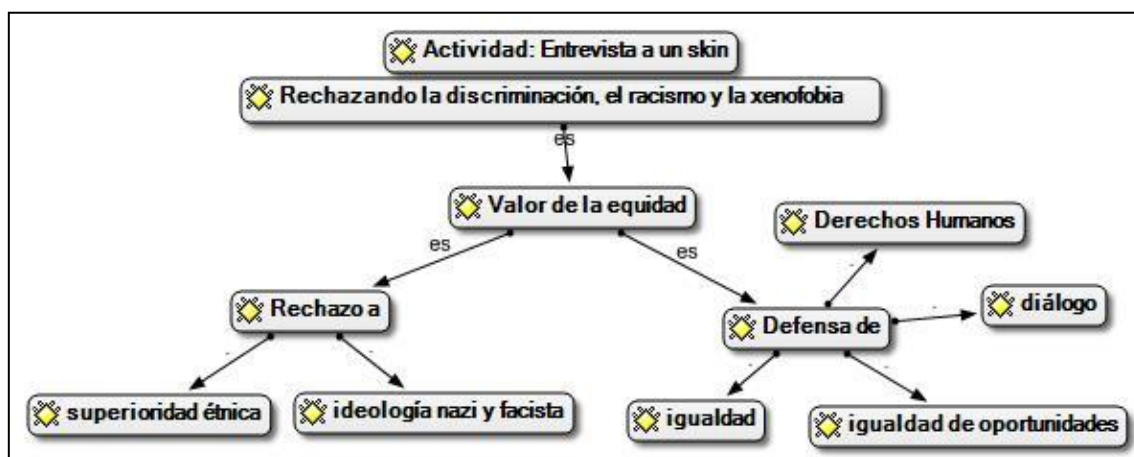


Figura 46. Red semántica de la familia “valor de la equidad” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.

Fuente: Elaboración propia.

“No estoy de acuerdo con este muchacho porque es algo de una persona insensata. Los humanos somos iguales en derechos y dignidad y que se le va la cabeza” (Pedro)

“El skin es un hombre que odia y no puede soportar a los inmigrantes, los denomina “escoria” y cree que tiene que “limpiar España” de ese tipo de gente. Yo no comparto para nada esa opinión puesto que los inmigrantes son personas, ni superiores ni inferiores a nosotros, somos iguales y pensar en limpiar España de esa gente cuando también cubren puestos de trabajo necesarios y vienen aquí buscando un mundo mejor, me parece una vergüenza” (Carmen)

“Desde mi punto de vista no debería actuar así. Si no le gusta la forma de pensar de otra persona debe adaptarse porque ellos piensan lo mismo de él. Y si quiere cambiarlos que use el diálogo, no la violencia porque se ve mal” (Mara)

“Yo les diría que no me hable de esa manera, ya que al igual que él soy una persona que no tiene por qué faltarme el respeto, también que intente explicarme ese rechazo que tiene hacia mí ya que solo nos diferencia la parte física, ya que todos por dentro somos iguales. Le explicaría cuánto me afecta que me diga todo eso, ya que cada vez que me ve, las palabras que me dicen, con tanto odio y rabia, me afectan psicológicamente, y esto es peor que físicamente ya que siempre nos acordaremos. En definitiva, que si tanto desprecio tiene hacia mí, que no me dirija la palabra ni me mire ya que el afectado siempre será él” (Laura)

La segunda temática incluida en esta familia atiende al **Rechazo**, tanto de la superioridad étnica como de la ideología nazi y fascista:

“Pues me parece muy mal porque se cree superior y cree que los negros son gente rara” (Leandro)

“¿Cómo puedes pensar así? No llego a entender cómo tus referencias pueden ser personas que han dedicado su vida a matar a gente y a discriminar y tratar de forma inhumana a personas inocentes. Entiendo que puedas no pensar del mismo modo que yo, y lo respeto, pero no puedo comprender cómo puedes mancharte las manos de sangre, y llegar tan lejos solo por tus ideales, ya que sé que para ti son importantes, pero no puedes tratar así a la gente solo por ser diferente a ti o por pensar de otro modo, ya que se merecen como mínimo respeto” (Raquel)

Un nutrido grupo de alumnado opta por formular **el valor del respeto** como eje central de su exposición, como bien atestiguan las siguientes propuestas (véase Figura 47):

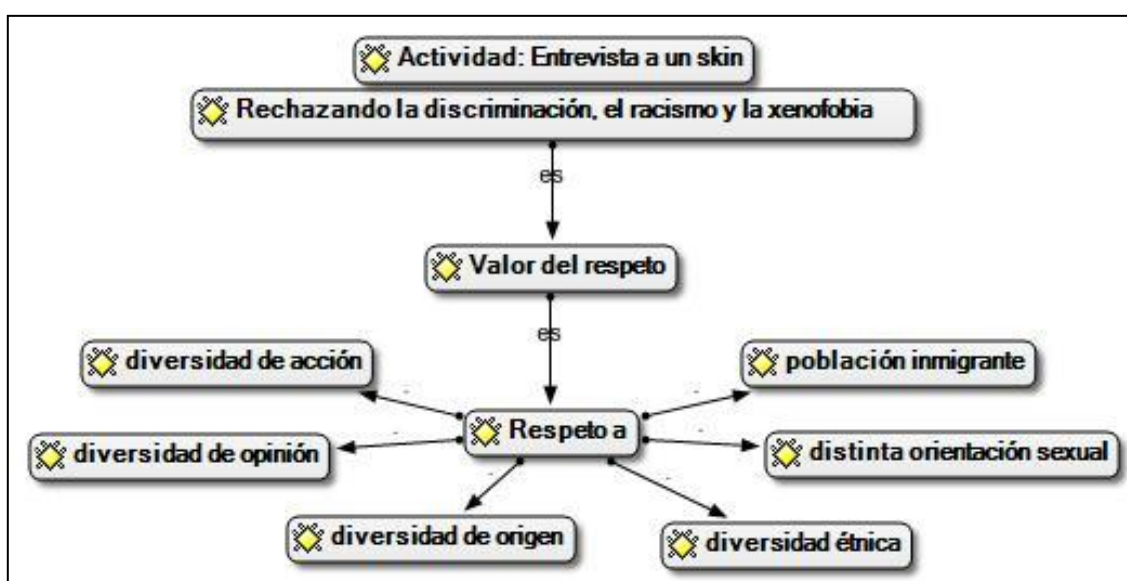


Figura 47. Red semántica de la familia “valor del respeto” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.

Fuente: Elaboración propia.

Varias son las respuestas que ofrece el alumnado alrededor de la categoría del valor del **Respeto**. En concreto, las referidas con la diversidad de origen, la diversidad de acción, la diversidad de opinión, la diversidad étnica, la distinta orientación sexual, y finalmente, el respeto a la población inmigrante. Hecho que proclama una elevada sensibilidad del alumnado a rechazar actitudes discriminatorias.

“La entrevista al skin me ha parecido ver a una persona fría y sin sentimientos algunos, porque una persona que le haga eso a alguien solo por su color de piel o por su nacionalidad no es de tener corazón. Además, una de las cosas más fuerte que me ha parecido era la humillación que sentiría si su hijo no fuese skin. Además de cómo trata a los inmigrantes, tratándolos como si no fuesen personas, como si fuesen sucios animales a los que hay que despreciar” (Nicolás)

“No me parece bien esa clase de personas que piensan tan mal sobre los inmigrantes. Me ha sorprendido cuando dice que su hijo fuera antirracista no sería su hijo” (Alejandro)

“El skin es una persona muy racista a parte de homófoba. Me ha impactado mucho lo que ha dicho que si tuviera un hijo o hija homosexual no lo aceptaría. También me ha parecido impropio decir que los inmigrantes ensucian el país” (María)

“Para mí este chico no es respetuoso ni nada, ya que uno no elige donde nace ni el color de piel que va a tener y no tienen la culpa. Así que se debería respetar más” (Felipe)

“Que respete a los demás, que todos tenemos nuestros ideales, que no somos iguales en pensamientos” (Lucas)

“Le diría que es normal que todos no tengamos la misma opinión pero que hay que respetarla porque con su intolerancia está haciendo que muchas personas sufran” (Nuria)

“En mi opinión, este chico no tiene principios ni humildad ya que cada persona ha nacido en un lugar que no ha elegido. Por eso las personas de color no tienen culpa de serlo, al igual que los homosexuales y drogadictos, cada uno decide su forma de vida y cada uno debemos respetarlo” (Susana)

Para otro grupo de alumnado el eje principal de su exposición gira entorno a demostrar **el valor de la diversidad**, como bien queda demostrado en la Figura 48.

Esta familia se estructura entorno a dos áreas temáticas: Defensa y Respeto. La primera ofrece menos opciones de respuesta, mientras que el Respeto se caracteriza por una mayor diversificación en las contestaciones. A continuación, analizamos cada una de ellas.

Comenzando por al área temática de la **Defensa**, se constata dos opciones de respuesta ofrecidas por el alumnado: la defensa de la diversidad religiosa y de la diversidad étnica.

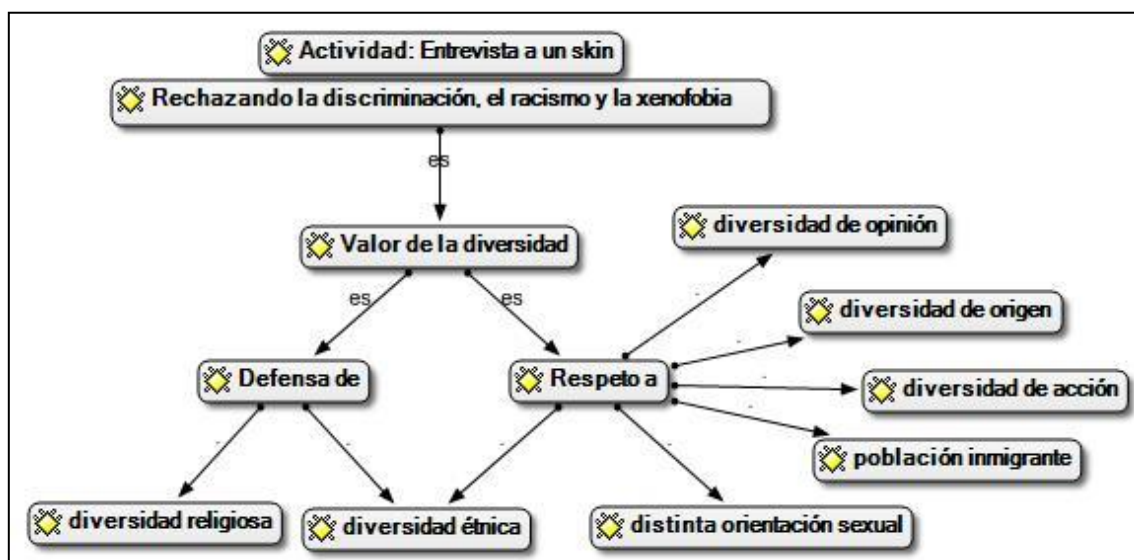


Figura 48. Red semántica de la familia “valor de la diversidad” de la metacategoría “rechazando la discriminación, el racismo y la xenofobia” de la actividad “entrevistando a un skin”.

Fuente: Elaboración propia.

“Pienso que los skins son personas totalmente radicales que se están equivocando en la vida, todo lo que no coincida con su opinión es malo para ello, debemos aprender a convivir con diferentes ideas, personas y costumbres. Es erróneo intentar que prevalezca una sola idea común, seríamos como seres sin razón destinados a creer y pensar en lo mismo a ser todos iguales física y mentalmente. Claro que debemos ser iguales, pero no es eso sino ante la ley o con nuestros derechos y deberes. Los skins quieren eliminar todo rastro de mentalidad diferente a la suya, son personas intolerantes, ellos son los que de verdad deberían cambiar su forma de ser, no los inmigrantes ni los demás que no piensen como ellos” (Ainoa)

“Yo le diría que sus ideales no tienen fundamento, que su sangre es del mismo color que el de cualquiera, que su corazón funciona igual, todos laten. Y le enseñaría datos sobre la población negra que hay más que “blancos”. Le diría que si a alguien le gusta el color azul y el color rojo es igual que si alguien es homosexual. Que tenga unos ideales no quiere decir que sean los correctos, que antes de ser un skin es humano y debe comportarse como tal” (Elisa)

Mientras que, es la temática del **Respeto** la que contribuye a diversificar las opciones de respuesta, puesto que se presentan las siguientes: respeto a la diversidad de origen, a la diversidad de acción, a la diversidad de opinión, a la diversidad étnica, a la distinta orientación sexual y finalmente, a la población de origen inmigrante.

“Este chico no tiene principios ni humanidad ya que cada persona ha nacido en un lugar que no ha elegido. Por eso las personas de color no tienen culpa de serlo, al igual que los homosexuales y drogadictos, cada uno decide su forma de vida y cada uno debemos respetarlo” (Ana Belén)

“En mi opinión, este chico no tiene razones ni motivos para tratar así a una persona simplemente por el hecho de que es de otro país, de otro color, o simplemente porque no comparta las mismas costumbres, religión y orientación sexual” (Ana)

“No comparto su opinión, yo creo que los homosexuales no hacen daño a nadie, son personas normales. El dice una frase muy fea: “vamos a limpiar el país”. A mí me gustaría que tuviera algún familiar homosexual emigrante para ver cómo reaccionaría” (Ismael)

“Las personas que deciden ser skin son personas capaces de acosar, maltratar, despreciar a la gente... Los skin, si tienen un hijo y ese niño/a no piensa igual que él, el padre es capaz de matar o abandonar a su propio hijo. Desde mi punto de vista eso me parece un poco excesivo y fue lo que más me llamó la atención” (Lorena)

“Si tuviera a un skin delante y pudiera decirle lo que pienso sobre su forma de pensar después de ver y leer el texto; creo que le diría que su forma de pensar no es nada aceptable, es decir, porque una persona tenga sus ideales, la tengas como una persona escoria y le pegas y puedes llegar a causarle daños o incluso matarlo. Creo que esta persona tendría unos problemas psicológicos y que la forma de vida no es buena y algún día lo que está haciendo se volverá en su contra y tendrá que pagar por ello. No me gusta este tipo de personas que juzgan a la gente por su apariencia o por su lugar de procedencia. Me parecen personas con muy poca cabeza” (Estefanía)

A modo de conclusión, de forma escueta, una participante sentencia:

“No estoy nada de acuerdo con lo que dice, no sé cómo gente así, todavía existe” (Tania)

Los prejuicios

Para abordar la problemática de los prejuicios se presentaron dos actividades con el objetivo de acercar al alumnado a la constatación de esta realidad. La primera, a través del comentario de un refrán y la segunda, directamente con la formulación de una pregunta para que pudieran sentir en primera persona esos prejuicios. Para ello, se les propuso que detectaran visiones estereotipadas de los españoles. Para facilitar la comprensión de los resultados de forma global en la Figura 49 muestra, la metacategoría “los prejuicios y estereotipos” con las familias “valor de la diversidad étnica” (actividad “comenta un refrán”) y “valor de la diversidad cultural (tolerancia)” (actividad “hagamos de detective de noticias”) producto de las reflexiones efectuadas por el alumnado participante a través de sus producciones.

Si nos centramos en la **Actividad comenta el siguiente refrán: “cuanto más rico es un negro, más blanco se vuelve”**.

El alumnado participante interpreta de forma similar este refrán, aunque con matices. En cualquier caso, queda constancia que todos detectan el grado de prejuicio que subyace en el refrán. Para una mejor comprensión se ha organizado las producciones

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

atendiendo a un eje principal, definido por el **valor de la diversidad étnica**, complementado con sus distintas subcategorías en función de la significación otorgada al interpretar el refrán.

Como se puede apreciar la familia definida por el valor de la diversidad étnica conjuga una serie de categorías que tienen como denominador común el **Rechazo** a diferentes aspectos: a la superioridad étnica, a la discriminación, a la identificación de la diversidad étnica con el estatus social, a la identificación de la diversidad étnica con el nivel económico, y finalmente el rechazo a los prejuicios.

Esta variedad de alternativas a las respuestas origina, discursos ricos y variados que persiguen por parte del alumnado la búsqueda de diferentes razones para mostrar su desacuerdo en todas producciones evaluadas. Para su mejor comprensión estas categorías señaladas giran entorno a dos áreas temáticas: el color de la piel y el racismo. En relación a la primera, se observa que un conjunto de alumnado centra su atención en el color de la piel para desarrollar la actividad, tal como queda ilustrado en las siguientes producciones:

“No estoy de acuerdo con asociar la riqueza al color de piel blanco y la pobreza al color de piel negro. Más ejemplos son: corre como un negro para vivir como un blanco, es un trabajo de chinos, trabajar como un negro, ir hecha una gitana” (Cristina)

“El prejuicio que aparece en el refrán, y que no comparto es que insinúa que todos los negros son pobres. Asocia el color de la piel con el nivel económico, en este caso pobreza, y a la raza blanca la asocia con pobreza” (Ana)

“No me gusta que tienen de modelo rico a los blancos discriminando así a los negros, como diciendo que, por ser blanco simplemente, por el color de tu piel, ya eres rico y superior” (Lucía)

“No estoy de acuerdo con identificar a los de color con los pobres y a los blancos con los ricos, por eso si un negro es rico se “parecería” a un blanco” (Ainoa)

“Al asociar la gente de color con la pobreza se da por hecho que todos los negros son pobres y todos los blancos son ricos. Por eso al ver un negro rico a mucha gente le resulta extraño y cree que se comporta como un blanco, está claro que habla de prejuicios” (Darío)

Además, otro grupo de participantes estima que se trata de un refrán claramente racista, como bien se verifica en las siguientes afirmaciones:

“Es un refrán racista, ya que está insinuando que los blancos son siempre ricos, mientras que los negros son los pobres y los que tienen que trabajar duro” (Ángeles)

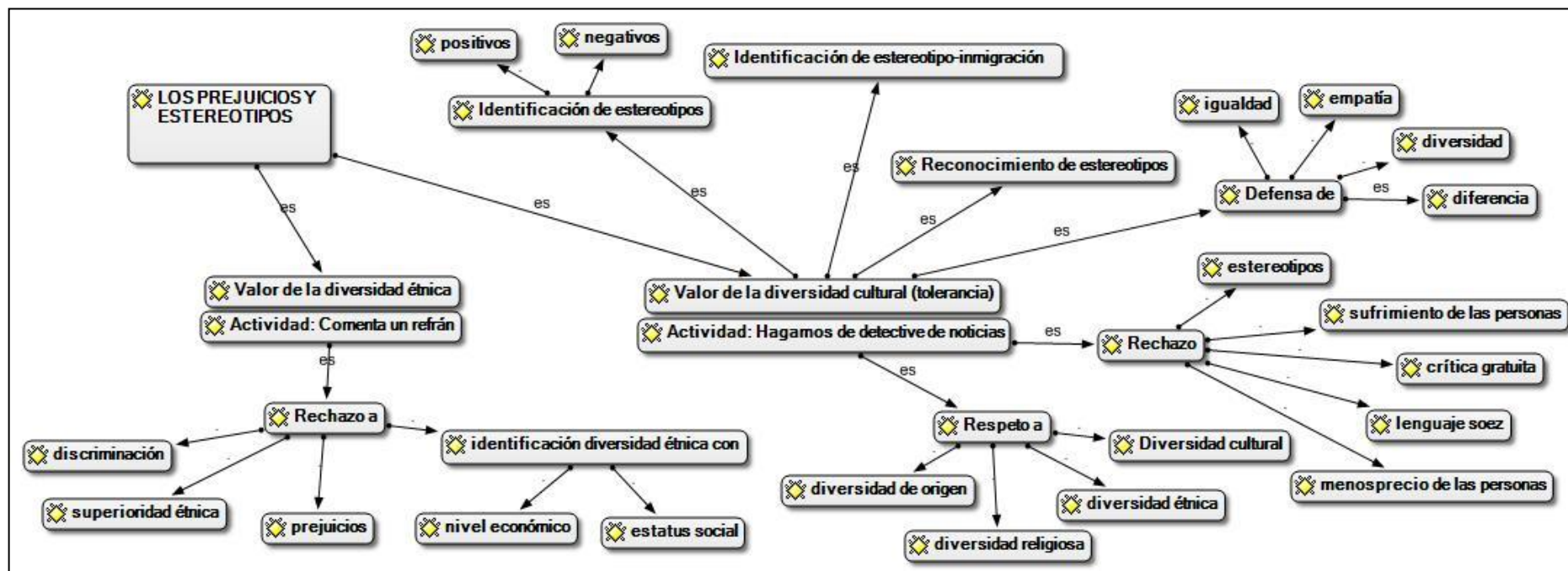


Figura 49. Red semántica de la metacategoría “los prejuicios y estereotipos” con las familias “valor de la diversidad étnica” (actividad “comenta un refrán”) y “valor de la diversidad cultural (tolerancia)” (actividad “hagamos de detective de noticias”).

Fuente: Elaboración propia.

“Es un refrán racista en el que hace ver que la diferencia en la riqueza en alguien blanco y alguien negro” (María)

“Este refrán es muy racista deja a los negros como pobres y a los blancos (ricos) como superiores” (Gloria)

“Es muy racista ya que quiere dar a entender que los negros viven en la pobreza y los blancos son ricos” (María)

Actividad: Hagamos de detectives de noticias ¿Nos gustaría que se hablase de nosotros con estereotipos o prejuicios?

La actividad se plantea con la confección de una lista de atributos que se otorgan a los españoles en base a prejuicios y estereotipos. Esta selección es fruto de una lluvia de ideas que los participantes van completando de manera espontánea. No obstante, previamente se ha analizado un texto que evidencia algunos estereotipos hacia los españoles que ha suscitado más de un comentario despectivo y del que podemos extraer como familia **el valor de la diversidad cultural**. A continuación, se les sugiere que recapaciten acerca de esta realidad.

La actividad propuesta ha generado por parte del alumnado, un buen repertorio de respuestas variadas que contribuye a enriquecerla notablemente. Para facilitar su análisis se ha organizado la información en torno a cinco ámbitos temáticos: Defensa, Rechazo, Respeto, Identificación y Reconocimiento. A continuación, centramos la atención de forma más pormenorizada en cada uno de ellos.

Atendiendo a la temática de la **Defensa**, las respuestas referidas abordan aspectos tales como: la defensa de la igualdad, de la diversidad, de la empatía y de la deferencia. Como se atestigua son opciones que podemos atribuir a rasgos positivos.

“A mí no me gustaría nada que en otros países se hablara mal de nosotros, porque cada uno tiene su propia cultura y los demás no tienen por qué criticarla. Además de esto, todos somos personas iguales con sentimientos y corazón” (María)

“No nos gustaría que nos trataran así, hay que ponerse en su lugar” (Tania)

“No ya que todos somos iguales y a nadie nos gusta que hablen mal de uno” (Felipe)

En cuanto, al ámbito identificado con el **Rechazo**, encontramos los siguientes argumentos: rechazo a los estereotipos, al sufrimiento de las personas, al menosprecio, a la crítica gratuita y al lenguaje soez. Igualmente, asistimos a respuestas que cuestionan claramente situaciones cargadas de prejuicios y estereotipos.

“No porque te hacen sentir mal y porque todos no son lo mismo” (Leandro)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“No, porque lo que no nos gusta a nosotros que nos hagan, no deberíamos de hacerlo. Nuestras culturas es que a todos nos gusta la paella, el bailar flamenco, a todos los toros. No hay que juzgar a nadie solamente por haber nacido en un país” (Rodrigo)

“No nos gustaría porque son estereotipos y los estereotipos no suelen describir a todos, sino a unos cuantos” (Laura)

Asimismo, en relación a la temática del **Respeto**, el alumnado esgrime las siguientes respuestas: respeto a la diversidad de origen, diversidad cultural y diversidad religiosa. Opciones que se ajustan a aspectos interculturales.

“No, porque yo pienso que no hay que juzgar a nadie solamente por haber nacido en un país, por el color de piel, por las costumbres, por la forma de vestir, de pensar, por la religión” (Ana)

“A mí no me gustaría que hablase con esas formas, con desprecio y también como si fuésemos inferiores porque cuando emigras lo haces para buscar un mundo mejor y por ello no vas a ser menos que nadie. En nuestra cultura están los estereotipos de que somos gente vaga, que dormimos la siesta todos los días, que nos gustan los toros, que somos muy gritones. Esos son negativos. También tenemos el estereotipo que somos alegres y ese es positivo” (Carmen)

“No me gustaría que hablasen así de nosotros, ya que en nuestro país no tenemos las mismas costumbres y las mismas maneras. En nuestro país tenemos determinados estereotipos, desde un país se ven negativos” (Samuel)

Otras alternativas quedan contextualizadas en la temática de la **Identificación**, referidas tanto a estereotipos positivos como negativos.

“Personalmente, no me gustaría que en otros países se hablase así de nosotros porque cada uno no elige el lugar donde nace, y los demás no tienen por qué criticar ese aspecto. Algunos estereotipos sobre nosotros son: a todos los españoles le gustan los toros, la paella, bailar flamenco y dormir la siesta” (Cristina)

“No todos los españoles comemos paella, ni todos toreamos y ni todos somos vagos. Esos son solo estereotipos infundados por unas famosas costumbres y unas noticias muy difamatorias que tienden a englobar y a generalizar a toda la sociedad” (José Vicente)

Aunque, en una ocasión, la identificación del estereotipo se asocia al fenómeno migratorio:

“No, porque lo único que quieren los inmigrantes es buscar trabajo, en su mayoría, y si tenemos una visión negativa de ellos, hay que tener en cuenta que no todos son iguales, al igual que los españoles, que porque sean españoles no son mejores o peores que los inmigrantes, cada uno diferente” (María)

Finalmente, esta temática de la Identificación encuentra su complemento en el **Reconocimiento** de los estereotipos:

“No me gustaría que hablasen así de nosotros, pero hay que tener en cuenta que nosotros hablamos así de ellos” (Belén)

Estos resultados evidencian que el alumnado es capaz de deducir, interpretar y cuestionar contextos prejuiciosos y estereotipados. Hecho que permite confirmar que sus respuestas atienden a parámetros propios de una ciudadanía global e intercultural.

Favoreciendo la tolerancia y empatía ante las diferencias

Contrastes de puntos de vista

La siguiente actividad pretende dejar constancia al alumnado que los distintos puntos de vista pueden crearnos una imagen más próxima a la realidad, siempre compleja y susceptible de interpretaciones variadas. A tal fin, nos ayudamos de una selección de sentencias de Eduardo Galeano recogidas en su obra *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés* (2005), que dan pie a una serie de interrogantes. El resultado final queda expuesto seguidamente de la metacategoría “la comprensión del otro” con las familias definidas con la actividad “contrastes de puntos de vista” (véase Figura 50).

Seguidamente se expone la información más detallada obtenida de las producciones del alumnado en relación con las cuestiones: 1. ¿Cuál ha sido la primera impresión al leer estos puntos de vista?, ¿qué te ha sorprendido? 2. ¿Qué sentimientos se produjeron al darnos cuenta de las dos perspectivas? 3. ¿Qué tiene esto que ver con nuestra realidad? (véase Figura 51).

1. ¿Cuál ha sido la primera impresión al leer estos puntos de vista?, ¿qué te ha sorprendido?

En la mayoría de los casos analizados, los participantes experimentan diferentes sensaciones, pero coinciden en atisbar las diferentes interpretaciones que podemos generar bajo el prisma del **valor de una realidad múltiple**.

Las respuestas que descubrimos se enfocan hacia la Valoración, la Reflexión y la Constatación. De modo que, en relación a la temática de la **Valoración**, encontramos dos opciones de respuesta. Por un lado, valorar la visión propia:

“Cada uno tiene su propia forma de ver las cosas” (Cristina)

“Cada uno tiene su propia forma de ver las cosas” (Laura)

Y, por otro lado, valorar otros puntos de vista:

“Que también hay que pensar en el otro punto de vista” (José Vicente)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Que se pueden ver las cosas de diferentes maneras” (Susana)

“La diferencia que hay entre los dos puntos de vista” (Rodrigo)

“Las cosas para unos significan algo y para otros algo totalmente diferente u opuesto” (José Antonio)

Mi primera impresión ha sido que tenía total razón y me ha sorprendido, porque yo en el ámbito que me relaciono se ve de un punto de vista totalmente distinto al que hay en otros lugares” (Lucía)

“Me ha sorprendido porque si te paras a pensar por un momento los dos puntos de vista son correctos” (Carmen)

“Es capaz de ver los dos puntos de vista y aceptarlos” (Ainoa)

“Que no todo es igual para todos” (Juan)

“Cada uno tiene una forma de ver las cosas. No son diferencias, sino que cada uno tiene un punto de vista” (Belén)

Estas respuestas anteriormente señaladas, han requerido que el alumnado no solo es capaz de apreciar su percepción sino otras que refuten la propia.

Por otra parte, las áreas temáticas que se corresponden con la Reflexión y Constatación presentan una única alternativa de respuesta. Referida a la primera, a la **Reflexión**, la opción contemplada es Reflexionar acerca de la realidad:

“Que son cosas ciertas, pero nunca me he dado cuenta de ello, como que la gente pueda pensar tan diferente” (Delia)

“Me ha causado replantearme cosas y pensar que más de uno tiene la razón” (Mara)

“Me ha gustado porque son cosas que yo no sabía y reflexionas mucho” (Tania)

“He recapacitado un poco, los diferentes puntos de vista” (Ana Belén)

“Que tienen razón porque son cosas de nuestra realidad que nunca de había dado cuenta” (Andrea)

“Que es la realidad porque en la vida siempre pasa, depende el punto de vista por donde lo mires tiene sentido o no lo tiene. Que no me había fijado en esos puntos de vista tan comunes” (María)

“Que es la realidad. Los puntos de vista tan contrarios” (Marcos)

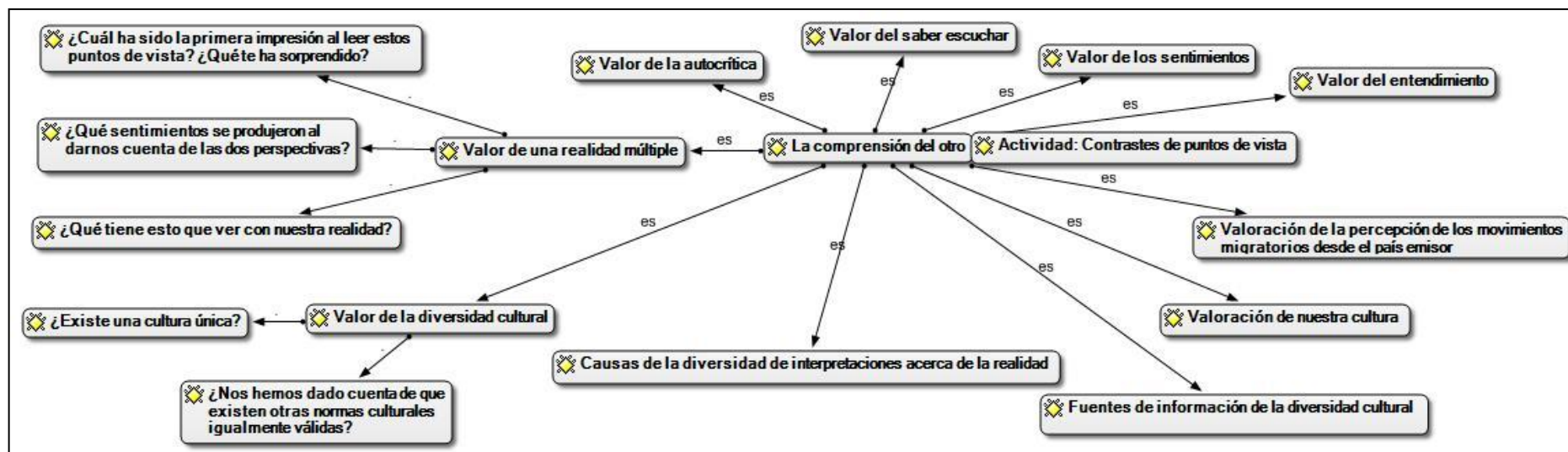


Figura 50. Red semántica de la metacategoría "la comprensión del otro" con las familias definidas con la actividad "contrastes de puntos de vista".

Fuente: Elaboración propia.

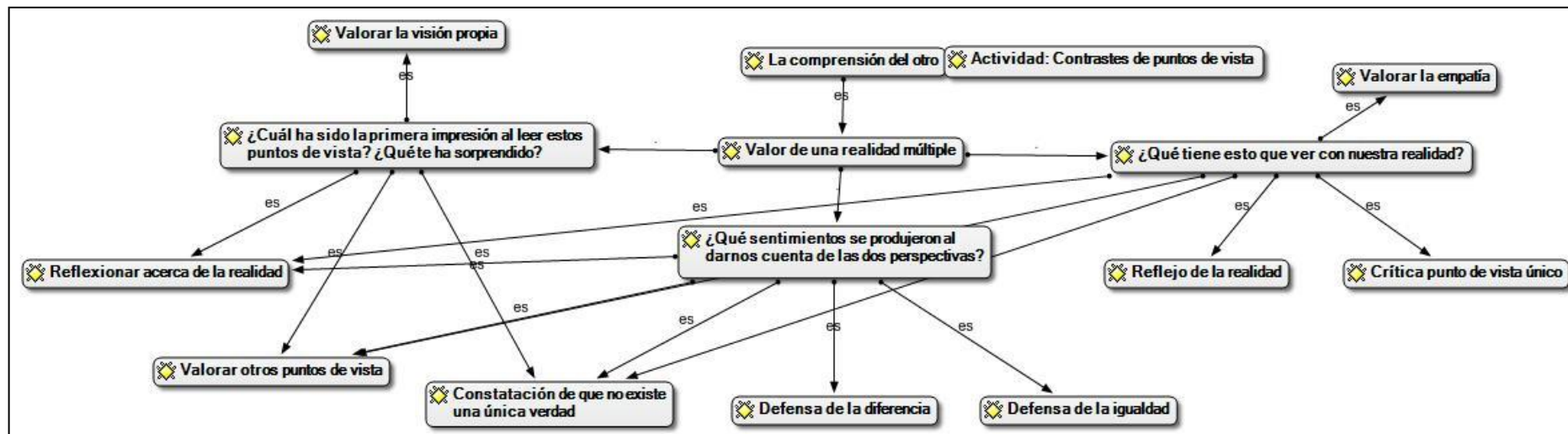


Figura 51. Red semántica de la familia "valor de la realidad múltiple" de la metacategoría "la comprensión del otro" definida con la actividad "contrastes de puntos de vista".

Fuente: Elaboración propia.

Situación análoga la confirmamos, en relación al asunto de la **Constatación** cuya respuesta queda proyectada hacia la verificación de que no existe una única verdad:

“Todos estos puntos de vista tienen razón” (Mateos)

“Que todo lo que dice es verdad en ambas frases” (Samuel)

“Que todos ellos tienen razón y son ciertos. Que me ha gustado mucho” (Estefanía)

“Que todas tenían razón, algunas frases en la que tenemos una visión, pero justo al contrario” (Antonio)

Si bien, la opcionalidad es única en los dos casos anteriormente referidos, entendemos que fundamentalmente, hemos de valorarla por su contribución cualitativa y no tanto cuantitativa a la resolución de la actividad.

Estas alternativas señaladas muestran que el alumnado ha enjuiciado no solamente acerca de la realidad sino también sobre su propio comportamiento, lo que constata un elevado grado de abstracción mental.

En algunos casos, el alumnado ilustra con gran profusión de respuestas variadas el **valor de los sentimientos** provocado tras la lectura objeto de análisis.

La relación de sentimientos que expone el alumnado para desarrollar esta actividad, tienen como rasgo común trasladar valores positivos. Si bien, se detecta una graduación, que parte desde el asombro en una valoración inferior:

“Me ha sorprendido en general todo ya que son curiosos los casos” (Sergio)

“Me ha sorprendido el cambio de mentalidad” (Alejandro)

“Me ha sorprendido la diferencia abismal que puede haber entre los diferentes puntos de vista” (Darío)

“Me ha sorprendido que hay muchas maneras de ver las cosas, bien de manera positiva o negativa” (Lorena)

“Me ha sorprendido gratamente. Que puedes verlos desde otros puntos de vista” (Carmelo)

“Me ha sorprendido porque me he dado cuenta de que se pueden ver las cosas de distintos puntos de vista” (Sandra)

“Me ha sorprendido ya que son cosas que desconocía. También me ha sorprendido la diferente manera de pensar” (Nicolás)

“Me ha sorprendido que cosas tan diferentes sean tan iguales” (Carlos)

“Mi primera impresión ha sido el realismo y la evidencia inadvertida, es decir, que es verdad pero que realmente no nos habíamos parado a pensar en ello; me ha hecho reflexión. Me ha sorprendido los diferentes puntos de vista que pueden existir respecto a un tema, el que más me gustó es el de “ley de la ciudad” (Elisa)

“Me ha asombrado pues me ha hecho darme cuenta del que ni lo bueno es tan bueno, ni lo malo es tan malo” (Raquel)

“Me ha impactado porque todas tienen razón. Me han sorprendido los diferentes puntos de vista y la cotidianidad de éstos” (Lucas)

“Me ha sorprendido su contradicción” (María)

Para marcar mayor grado de compromiso reconocido con los sentimientos de la empatía, interés y agrado:

“Plantearme más las cosas. Me ha sorprendido que no nos planteemos cuando estamos bien si hay gente que está mal” (Gloria)

“Me han gustado y los he entendido porque nos enseñaba cosas y a la vez eran divertidas. Me ha sorprendido, ha sido interesante” (María José)

“Me ha gustado e impactado porque todos tienen razón” (Nuria)

Quedando en una situación intermedia, los sentimientos de ingenio, creatividad, diversión y comicidad:

“Son ingeniosas” (Vanesa)

“La primera impresión es que es la realidad cómica y divertida. Lo que me ha sorprendido es que son cosas de nuestra vida diaria en las que nunca me había fijado y además, que son dos verdades diferentes” (María)

“Ingeniosos y divertida. Me ha sorprendido su creatividad y los distintos puntos de vista que puede tener una cara” (Laura)

2. ¿Qué sentimientos se produjeron al darnos cuenta de las dos perspectivas?

Las reacciones que se manifestaron en el alumnado en el desarrollo de esta actividad han sido numerosas, aunque todas ellas pueden catalogarse de positivas, verificadas alrededor de la familia definida por **el valor de una realidad múltiple.**

Las respuestas que descubrimos en la pregunta planteada presentan una notable coincidencia con respecto a la pregunta anterior. Esta situación no resulta extraña habida

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

cuenta de que la familia semántica establecida resulta ser la misma. Si bien, se manifiesta una ligera variación en dos aspectos, por un lado, en el hecho de que se incorporan dos nuevas alternativas de respuesta (defensa de la diferencia y defensa de la igualdad). Y de otro, que el campo identificado con Valoración solo integra una sola opción (valorar otros puntos de vista).

En esta familia señalada verificamos cuatro áreas temáticas: Valoración, Reflexión, Constatación y Defensa. Cada una de ellas resalta por su contribución cualitativa, de modo que, en relación con la **Valoración**, las alternativas expuestas por el alumnado se identifican con valorar otros puntos de vista:

“No son diferencias sino distintos puntos de vista” (Cristiana)

“Que solo pensamos en una cara de la moneda” (José Vicente)

“Alegria al entender que la razón la pueden tener más de una persona” (Mara)

En cuanto, al campo temático de la **Reflexión**, queda ilustrado con la respuesta correspondiente a reflexionar acerca de la realidad:

“Algunas me han hecho reír, pero muchas me han transmitido pena al ver que es verdad” (Gloria)

“A mí me ha producido reflexionar, de pensar que en una discusión entre alguien y yo no me he puesto en su lugar” (Darío)

“Me ha hecho reír y me ha hecho razonar” (Lorena)

“La mayoría de los conflictos se podrán tratar viendo las dos perspectivas” (José Antonio)

“Me ha hecho reflexionar mucho y me ha causado sorpresa” (Sandra)

“Me hizo ver que todo no es como lo ves” (Carlos)

“Aceptación y verificación de ambos puntos y la reflexión que conlleva ver los opuestos que pueden ser dependiendo de con qué se relacione” (Elisa)

En relación, al ámbito de la **Constatación**, se evidencia en la opción, constatación de que no existe una verdad única:

“No hay una sola verdad ni una sola realidad” (Ana Belén)

Y finalmente, referido a la **Defensa**, tal y como hemos señalado anteriormente, se establecen dos opciones de respuesta: defensa de la igualdad y de la diferencia.

“Que somos iguales pero contrarios a la vez” (Marcos)

Por otra parte, en esta actividad también se puede apreciar otra familia que responde bajo la denominación del **valor de los sentimientos**, cuyas respuestas son variadas, pudiendo establecer dos grandes grupos. Por un lado, figuran sentimientos identificados con positividad (empatía, alegría, aceptación, curiosidad, impresión y comprensión), negatividad (rechazo y tristeza), primando más los primeros respecto a los segundos como se puede apreciar (véase Figura 52).

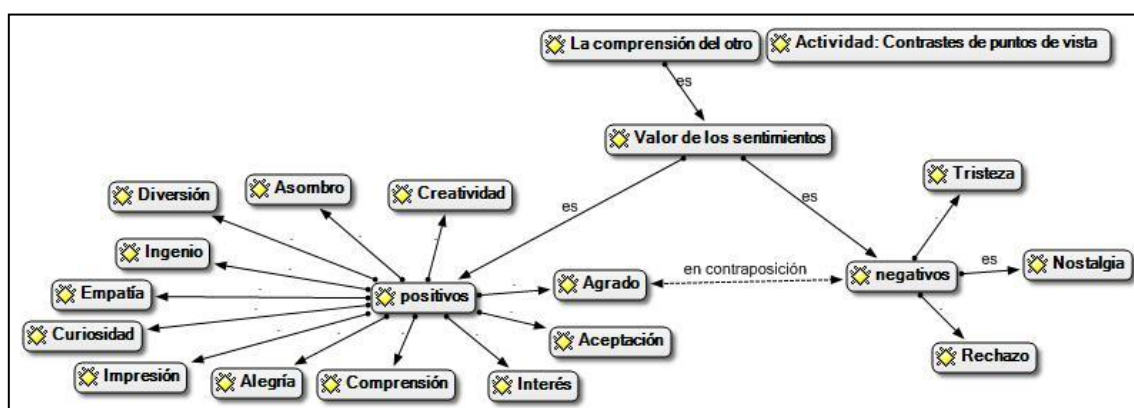


Figura 52. Red semántica de la familia “valor de los sentimientos” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.
Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, figuran sentimientos identificados con positividad (empatía, alegría, aceptación, curiosidad, impresión y comprensión), verificados en las siguientes reflexiones:

- | |
|---|
| <i>“Algunas me han hecho reír, pero muchas me han transmitido pena al ver que es verdad” (Gloria)</i> |
| <i>“Me ha hecho reír y me ha hecho razonar” (Lorena)</i> |
| <i>“Alegría, porque me he enterado de algunas cosas” (Delia)</i> |
| <i>“Alegría al entender que la razón la pueden tener más de una persona” (Mara)</i> |
| <i>“Curiosidad” (Ana Belén)</i> |
| <i>“Muchas son graciosas y me han hecho sonreír” (Carmen)</i> |
| <i>“Empatía” (Juan)</i> |
| <i>“Me produce impresión” (Mario)</i> |
| <i>“Asombro y comprensión” (Nuria)</i> |

Y, por otro lado, se recogen sentimientos más negativos:

“Nostalgia y empatía puesto que el mundo está dividido en dos grandes culturas y que hace que sea imposible la unión mundial” (María)

“Tristeza, ya que me ha hecho darme cuenta de que yo solo veo una cara de la moneda y no habría apreciado que había más formas de ver las cosas hasta ese momento” (Raquel)

“Me produce realidad o rechazo a la sociedad” (Laura)

“Comprensión a la vez que pena” (Estefanía)

3. ¿Qué tiene esto que ver con nuestra realidad?

El alumnado se muestra sensible y da muestras de identificar y reflexionar claramente, acerca de multiplicidad de interpretaciones que podemos observar en nuestra compleja realidad. En esta ocasión, hay varias opciones de respuestas que giran alrededor de la Crítica, Valorar, Constatación, Reflexión y finalmente, Reflejo bajo el prisma del **valor de una realidad múltiple**.

A continuación, se presentan algunas de las sentencias que hemos detectado organizadas a partir de la familia definida por el valor de una realidad múltiple. Inicialmente, la temática de la **Crítica**, se centra en una única opción de respuesta: crítica del punto de vista único:

“Muchas veces solo vemos nuestro punto de vista” (Rodrigo)

“Muchas veces solo vemos nuestro punto de vista, así que es necesario que se nos ayude para poder comprender al otro” (Susana)

“Tiene que ver ya que nosotros solo vemos en nuestro punto de vista” (María)

“Que, aunque nosotros veamos solo un punto de vista hay más de una perspectiva” (Lorena)

En relación, al área identificada con **Valorar**, encontramos dos opciones de respuesta: valorar otros puntos de vista y la empatía:

“Según la persona que sea, unos escuchan y comprenden y otros se encierran en su punto de vista” (Ismael)

“Pues todo, supongo. En nuestra realidad no solemos darnos cuenta de que no tenemos una única respuesta o punto de vista respecto a algo, que existen otros y que no por no ser propios son erróneos” (Elisa)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“El hecho de que no somos capaces de ponernos en el lugar de otro” (Juan)

“Ponerse en la manera de pensar de otras personas, sí pienso que nos puede favorecer en algunos aspectos” (Rubén)

“Que ante un mismo tema o realidad las personas pueden pensar de diferentes formas, hasta contradictorias” (Carmen)

“Que nos hace pensar y plantearnos nuevas ideas que pueden tener otras personas” (Ainoa)

“Tiene que ver que a lo que para nosotros le llamamos normal para otra persona es lo más raro del mundo” (Vanesa)

“Que lo que vemos no es lo mismo que lo que ven otros” (Adrián)

“Que diferentes personas tienen diferentes puntos de vista y por ello debemos respetarlo” (Lucas)

Si atendemos al ámbito de la **Constatación**, identificada con el hecho de que no existe una realidad única, se percibe en las siguientes frases:

“Tiene que ver con que en nuestro día a día no solo una opinión es la cierta, sino que, según en la perspectiva en la que lo mires, todas las opiniones tienen su parte de razón y de equivocación, por otro lado, es decir que todas son verdad, y ninguna es mejor ni peor, simplemente son diferentes” (Lucía)

“No hay una sola verdad ni una sola realidad” (Ana Belén)

Asimismo, se descubre a partir de la **Reflexión**, cuya alternativa se identifica con reflexionar acerca de la realidad las siguientes aportaciones:

“Esto tiene que ver con la realidad porque nos da a ver que hay muchas formas de plantear las cosas, siendo ciertas de todas las maneras” (Gloria)

“Que esto es como un resumen de nuestra realidad: el mundo está dividido en muchas opiniones diferentes y aquí te dan opiniones desde dos grandes culturas distintas, existentes y reales” (María)

“Tiene que ver en la realidad porque un tema puede tener varias opiniones, que tenemos que aceptar” (Nuria)

Finalmente, la temática del **Reflejo** interpretado como la cotidianidad de esta realidad múltiple, se aprecia en las siguientes reflexiones:

“Que está perfectamente reflejada” (José Vicente)

“Que esto sucede en el día a día” (Mara)

“Todo porque todo lo mencionado ocurre en nuestra realidad” (Raquel)

“Se parece a nuestra realidad, a lo que nosotros vivimos día a día” (María José)

“Que todos o casi todos los podemos ver presentes en la actualidad” (Estefanía)

4. ¿Crees que nos puede ayudar a comprender a otras personas?

El alumnado de forma unánime mantiene que **el valor del entendimiento** permite la comprensión hacia los demás. Pudiéndose las respuestas esgrimidas estructuradas en tres áreas temáticas: Favorecer, Valorar y Reflexionar, como se aprecia en la Figura 53.

Se evidencia que a partir del ámbito **Favorecer**, se descubren tres opciones de respuesta: favorecer la empatía, el conocimiento de uno mismo y el conocimiento del otro. Tal y como se atestigua en las siguientes afirmaciones:

“Sí mucho, el ponerse en el lugar del otro y ver cómo piensa puede ayudarte a saber cómo y por qué es así y a lo mejor te hace darte cuenta de cosas que nunca habías pensado, conocer otras formas de pensar, otra forma de ver lo mismo que tú estás viendo” (Lucía)

“Empatizar con ellos y ponerse en su lugar” (Mara)

“Sí, sobre todo porque tienen un porqué y en estas frases te lo explican o su reflexión te lo transmite. Nos puede ayudar a comprender a otras personas y también a nosotros mismos” (Elisa)

“Por supuesto, estos puntos de vista nos enseñan cómo son estas personas” (Lucas)

“Sí, porque nos podemos poner en el lugar de la otra persona que nos enseñan como es” (Nuria)

En relación, al concepto de **Valorar**, se constata una opción única que corresponde con la valoración hacia otros puntos de vista, como bien se aprecia en estas aportaciones:

“Sí, porque, las otras personas al tener puntos de vista distintos se pueden llevar a desacuerdos y hay que pensar que el otro tiene sus razones para estar a favor o en contra ante una situación” (Carmen)

“Sí porque a lo mejor tú dices una cosa “cierta” y el otro dice otra cosa, aunque tú no lo creas pero también es “cierta” (Gloria)

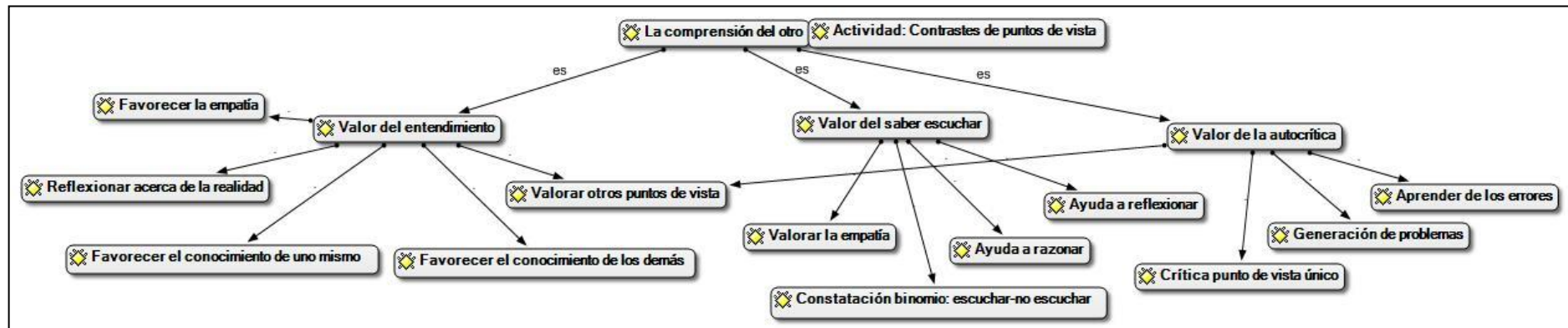


Figura 53. Red semántica de las familias "valor del entendimiento", "valor del saber escuchar" y "valor de la autocrítica" de la metacategoría "la comprensión del otro" definida con la actividad "contrastes de puntos de vista".

Fuente: Elaboración propia.

“Si vemos los distintos puntos de vista nos puede ayudar a comprender a otra persona” (Belén)

“Sí, porque te hace ver las cosas de diferentes puntos de vista, por lo tanto, te ayuda a comprender a los que ven las cosas de otra forma a la que la ves tú” (Sandra)

Y si atendemos al ámbito de la **Reflexión**, se percibe, igualmente, una alternativa única de respuesta relacionada con la reflexión acerca de la realidad. A continuación, quedan expuestas algunas sentencias que lo ilustran:

“Sí, porque conocemos su opinión y nos ayuda a reflexionar sobre ello” (Ainoa)

“Sí, nos ayuda a intentar ver los distintos puntos de vista de una misma realidad” (Laura)

5. ¿Solemos escuchar a lo demás o sólo tenemos en cuenta nuestro punto de vista?

Las respuestas que obtenemos del alumnado quedan formuladas atendiendo al **valor de saber escuchar**, lo que entraña, ya de por sí, una valoración positiva de la actividad. Para lo cual el alumnado ha indicado diferentes opciones que oscilan entre: la Crítica, la Valoración, Constatación y Ayuda, como se ilustran en la figura 10.

En relación al ámbito de la **Crítica**, la opción contemplada es realizar una autocrítica o captar la visión crítica hacia el punto de vista único, como se aprecia en las siguientes sentencias:

“Solo tenemos en cuenta nuestro punto de vista y el de los demás lo despreciamos” (Carlos)

“No, solo tenemos nuestro punto de vista ya que nos convencemos de que solo estamos nosotros” (Michael)

“Según, hay veces en los que nos cebamos en algo y no dejamos ver otras posibilidades” (María José)

“Las personas suelen pensar sobre todo en su punto de vista” (Darío)

“Yo creo que en general, siempre valoramos más nuestro punto de vista que el de los demás porque somos una sociedad egoísta” (María)

La **Valoración** sirve de centro de interés para encontrar dos opciones de respuesta: valorar otros puntos de vista y la empatía:

“A veces solo tenemos en cuenta nuestro punto de vista, sin darnos cuenta de que hay varias formas de ver las cosas” (María)

“Generalmente, las personas creen que solo puede existir un punto de vista, se encierran en sus creencias y les cuesta ponerse en la situación de los demás. Esto puede ocasionarles conflictos con las personas, ya que si se les plantease algún conflicto les sería muy difícil ponerse de acuerdo con otra persona” (Lucía)

Asimismo, la **Constatación** se orienta hacia el binomio: escuchar-no escuchar, es decir, el alumnado analiza que mantiene una posición dual cuando escuchar:

“A veces sí escuchamos pero otras veces nos cuesta escuchar” (Cristina)

“Solemos escuchar a los demás, ya que hay que ponerse en el punto de vista del otro. Aunque hay gente que solo ve su punto de vista” (Belén)

“A veces, solemos no escucharlos y nos encabazonamos en que tenemos razón. Pero, aunque no siempre tenemos razón. Pero también los escuchamos y comprendemos la forma de pensar de otros y entendemos su forma de ver las cosas” (Sandra)

“Sólo a veces, prestamos atención a opiniones que no sean nuestras, más si se enfrenta a la nuestra, en este caso no solemos ni escucharla” (Elisa)

“Depende de la situación ya que hay veces en las que nos negamos a escuchar” (Rocío)

Por último, el alumnado realiza una valoración más reforzada de las ventajas de escuchar a los demás, que nosotros hemos identificado con la temática de **Ayuda**, siendo las alternativas de respuesta doble, por un lado, a la reflexión y por otro, al razonamiento:

“También escuchamos a los demás porque tener distintas opiniones de un mismo tema nos lleva a reflexionar cuál sería más adecuada para nosotros” (Carmen)

“Yo suelo escuchar a los demás porque a veces es bueno para poder razonar las cosas y ver si son como tú dices o te has equivocado y es como los demás dicen” (Gloria)

6. ¿Nos ha ocurrido alguna vez que estamos encerrados en nuestro punto de vista?

De forma contundente, el alumnado admite que en ocasiones ha valorado solamente su opinión frente a otras aportaciones diferentes, por lo que la familia se configura alrededor del **valor de la autocrítica**. Centrándose las respuestas alternativas en la Crítica, la Valoración, Desventaja y Aprendizaje. En todos los casos estos ámbitos temáticos se corresponden con una sola respuesta, como se aprecia en la Figura 53.

La **Crítica** sirve de ocasión para el alumnado reconozca la posibilidad de criticar el punto de vista único:

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Sí me ha ocurrido el no ver otros puntos de vista” (Cristina)

“Nos cuesta bastante ver el todo y nos quedamos para mayor facilidad con el fragmento de nuestra visión” (José Vicente)

“A veces, no vemos el punto de vista de los demás” (Laura)

“Sí nos encabezonamos y creemos que llevamos la razón, aunque la otra persona también la tenga” (Carmen)

“Sí, algunas veces creemos que tenemos razón y no aceptamos escuchar otra opinión” (Ainoa)

“Claro, no nos ponemos en la situación de la otra parte” (José Antonio)

“Sí, porque, aunque no tenga razón, solo cuenta con mi punto de vista y no con el de los demás” (Nuria)

Asimismo, la **Valoración** se reconoce en la estima hacia otros puntos de vista:

“Sí, a lo mejor cuando te peleas y crees que eres tú el que tiene la razón y no te abres para escuchar lo que piensa la otra persona y así solucionarlo. Al no dar tu brazo a torcer puede que pierdas amigos e incluso que te distancias de familiares o conocidos” (Lucía)

“Sí y no razonamos en que a lo mejor otro también tiene la razón” (Mara)

La **Desventaja** se identifica con la respuesta que aborda la generación de problemas:

“Sí, y esto nos ha hecho tener muchos problemas” (Carlos)

“Sí, y yo pienso que eso es lo que lleva a los problemas sociales, culturales, políticos, ... e incluso a las guerras” (María)

Finalmente, el ámbito del **Aprendizaje** se verifica a partir de que cierto alumnado considera la necesidad de aprender de los errores:

“Muchas veces, incluso, en algunas ocasiones, cuando sabes que puedes no tener razón, que puedes estar equivocado y sigues insistiendo por cabezonería, porque no nos gusta admitir nuestros errores. Aunque realmente, es de los errores de lo que se aprende. Otras tenemos razón y otras no, suelo tener razón respecto a gente de mi edad pero con gente mayor me suelo equivocar” (Elisa)

Dentro de esta actividad se formulan varias cuestiones referidas a: 7. ¿Existe una cultura única? 8. ¿Nos hemos dado cuenta de que existen otras normas culturales igualmente válidas? Cuyas valoraciones son objeto de análisis seguidamente y que quedan recogidas a modo ilustrativo en la Figura 54.

7. ¿Existe una cultura única?

La formulación de esta pregunta se dota de sentido a partir de la familia denominada **el valor de la diversidad cultural**, cuyos resultados obtenidos se articulan en torno a cuatro vías diferentes: una mayoritaria representada por la significación de diferentes culturas en la actualidad (Existencia de diferentes culturas); otra con representación menor que centra su atención en el enriquecimiento que supone esta variedad cultural (Enriquecimiento); otra opción, igualmente, minoritaria que contempla las diferencias y/o similitudes entre culturas (Binomio: similitudes-diferencias); y finalmente, una cuarta opción, menos representada que defiende la realidad de una cultura única (Existencia cultura única).

El planteamiento de esta pregunta entraña variadas opciones de respuesta que responden a dos temáticas que abordan la Defensa y la Constatación. En relación con el aspecto de **la Defensa**, el alumnado expone cuatro opciones de respuesta: defensa del respeto, de la empatía, del conocimiento de otros y del enriquecimiento entre culturas.

Se afirma la posibilidad de enriquecimiento con la existencia de otras culturas:

“No, existen muchos tipos distintos de culturas y todas son respetables, además que pueden enriquecer la nuestra” (Carmen)

“No, no existe, y creo que eso es bueno, la variedad creo que es lo mejor que puede existir, porque nos permite conocer y entender a gente diferente, empatizar con ellas y al construir nuestro yo individual en la vida, podemos coger lo mejor de cada cultura y vivir mejor. Todos somos humanos, pero no somos los mismos humanos” (Elisa)

“No, hay diferencias culturales de las cuales, si sabemos podemos aprender” (Juan)

Centrándonos en la temática de la **Constatación**, se evidencian tres alternativas de respuesta orientadas hacia la constatación de una cultura única, la existencia de distintas culturas y la existencia del binomio similitudes-diferencias entre las culturas.

La inmensa mayoría coincide en afirmar la presencia de varias culturas en el mundo:

“Según el punto de vista que tengas, puedes ver una o más culturas” (Cristina)

“No, hay muchas culturas” (María) (Gloria) (Darío) (Lorena) (José Antonio) (Sandra)(Carlos) (Mateos) (Ana Belén) (Rosario) (Ismael) (Antonio) (Laura) (Rocío)

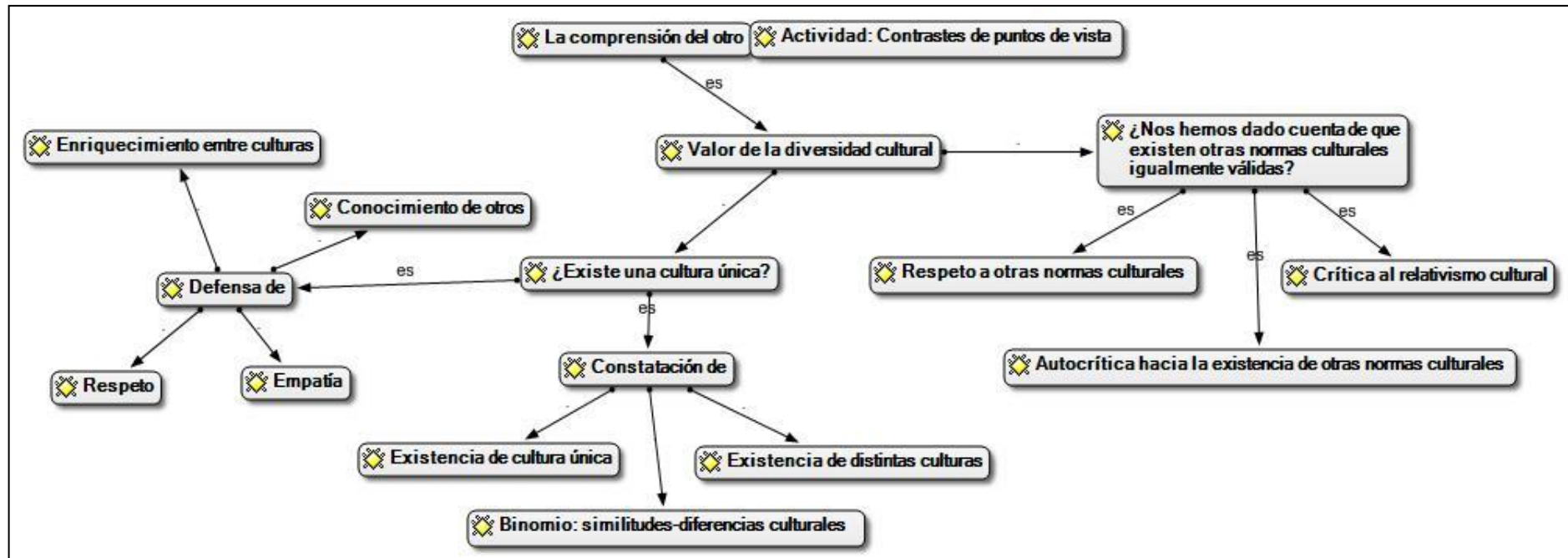


Figura 54. Red semántica de la familia “valor de la diversidad cultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.

Fuente: Elaboración propia.

“No, existen diversas culturas repartidas por todas las partes del mundo” (Lucía)

“No hay muchas culturas en el mundo con diferentes valores” (Sergio)

“No, existen millones de culturas. Las más predominantes son la oriental y la occidental” (María)

“No, porque cada país tiene su cultura, sus tradiciones” (María)

“No, hay cientos de culturas” (Raquel)

Algunos alumnos establecen el binomio entre diferencias y similitudes entre las culturas:

“No, cada uno tiene su ideología, aunque algunas son comunes y/o similares” (Mara)

“No, ya que hay muchas culturas, algunas distintas y otras iguales” (Michael)

“No, todas tienen puntos o matices diferentes a otras culturas” (Lucas)

“No, un grupo de personas que tienen una misma cultura coinciden en una serie de ideas y no coinciden en todo” (Ainoa)

No obstante, hay quienes reparan en la existencia de una cultura única:

“Según el punto de vista que lo veas, solo hay una cultura única, la vida, no hay nada por encima de la vida, todo el mundo nace y muere, y si vemos otro punto de vista como las culturas de los países, sí hay varias culturas” (Belén)

“Sí y no, porque muchas culturas diferentes, la india, la china, pero todos pertenecemos a la raza humana” (Marcos)

8. ¿Nos hemos dado cuenta de que existen otras normas culturales igualmente válidas?

Las informaciones extraídas de las producciones muestran un elevado grado de conciencia acerca de la problemática planteada, reconocida al orientar sus respuestas hacia la familia denominada por el **valor de las distintas normas culturales** bajo tres posiciones: una determinada por el **Respeto** a otras normas culturales, una segunda, centrada en un proceso de **Autocrítica** y finalmente, una tercera vía, materializada en una **Crítica** al relativismo cultural. Las informaciones extraídas de las producciones muestran un elevado grado de conciencia acerca de la problemática planteada.

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

La consideración de la que otras culturas son igualmente válidas, por lo que se defiende un **Respeto** hacia otras normas culturales, se ilustra en:

“Sí me he dado cuenta” (Cristina)

“Sí, ya que tenemos diferentes opiniones y pensamientos” (María José)

“Sí, cada cultura tiene sus costumbres” (María)

“Sí, y que debemos respetar, tal y como la hacemos con las nuestras” (Nuria)

En ocasiones, observamos una posición de **Autocrítica** hacia otras culturas, ilustrando en algunos casos con ejemplos:

“Sí que nos damos cuenta y sabemos que hay otras formas, pero no las aceptamos al 100%. Sigue habiendo discriminación hacia otras culturas, racismo, etc. Esto es debido a que aún estamos encerrados en la idea y no queremos salir de ella” (Lucía)

“Sí ya sea por religión, otro país, otro lenguaje...” (Ainoa)

“Sí en la comida hay mucha diferencia, mientras que en algunos lugares tienen la vaca como animal sagrado, otros se comen los perros” (Delia)

“Sí, pero no las aceptamos, preferimos rechazarlas” (Marcos)

Significando fundamentalmente, la cultura árabe, lo que demuestra que está muy presente como hecho diferencial cultural:

“Sabemos que hay otras culturas, pero a veces no las aceptamos ni las tenemos en cuenta. Como la costumbre de los países árabes, que obligan, tanto a extranjeras como nativas, a ir tapadas” (María)

“Sí, tenemos que respetar a esas culturas, por ejemplo, en la musulmana las mujeres tienen que usar velo” (Carmen)

“Sí, la árabe que no pueden beber alcohol” (Ángeles)

“Sí, una cuestión que me llamó la atención es que en la cultura musulmana no puedan comer cerdo” (Vanesa)

“Sí, por ejemplo, los musulmanes” (Gloria)

“Sí, por ejemplo, el tema de la religión, los musulmanes tienen que rezar cinco veces al día mirando a La Meca mientras que los cristianos católicos se supone que tienen que ir a misa una vez a la semana, los domingos” (Darío)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Sí, por ejemplo, los árabes en el mes de Ramadán que solo pueden comer durante una horas” (Lorena)

“Cada cultura tiene sus costumbres o valores... como el burka en la cultura árabe” (José Antonio)

“Sí, a lo mejor una cultura representa o interpreta algo de forma diferente a otra pero ambas tienen la razón: Por ejemplo, la cultura musulmana y su burka” (Mara)

“Sí, como cuando los marroquíes hacen Ramadán” (Nicolás)

“Sí, por ejemplo, los musulmanes no pueden correr por el día en la población” (Carlos)

“Cuando una persona musulmana le viene el periodo, se tiene que poner el velo” (Ana)

“Sí por ejemplo, cuando una chica musulmana le viene el periodo le colocan un pañuelo para cubrir su pelo” (Ana Belén)

“Sí, por ejemplo, las mujeres árabes con el velo en el pelo” (Samuel)

Se constata, cierto alumnado que determina que no todas las normas culturales gozan de validez, por lo que se evidencia una posición **Crítica** hacia el relativismo cultural:

“Sí, también existen otras culturas igualmente válidas, aunque sean otras costumbres diferentes a las nuestras. Lo que me llama la atención de otras religiones y costumbres es que la mujer está muy poco valorada y se piensa que la mujer solamente sirve para hacer las tareas de la casa y que el hombre es mucho más importante y tiene más valor” (Sandra)

“Existen, pero no todas deberían ser válidas, por ejemplo, las que van en contra de los derechos humanos” (Elisa)

“Así es, hay que respetar cualquier cultura diferente a la nuestra, ya que es igual de importante, aunque esa cultura no puede trastocar los derechos humanos de ningún ser humano, por ejemplo, las mujeres no tienen obligatoriamente que llevar burka” (María)

“No todas las normas culturales son válidas” (Andrea) (Laura) (Estefanía)

“No, algunas no son válidas” (Mario) (Antonio)

9. ¿Cuáles son los factores que hacen que la diferencia entre los seres humanos sea valorada como algo negativo?

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

El alumnado encuentra numerosas causas que, de forma, entendemos adecuada, explican observar la diferencia como un problema, como se ilustra en la Figura 55.

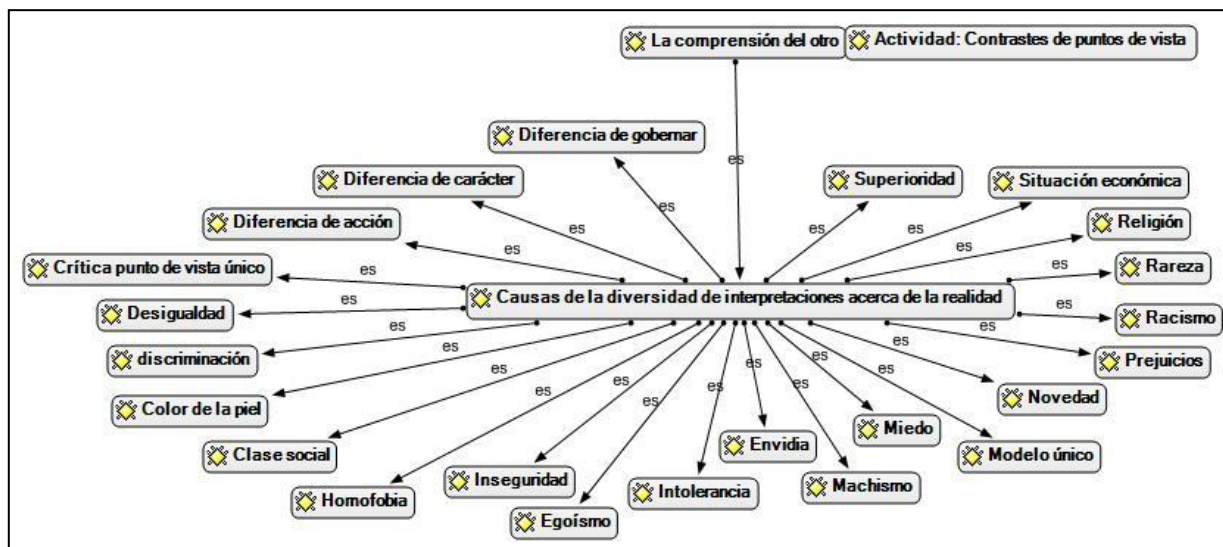


Figura 55. Red semántica de la familia “causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen los discursos generados por el alumnado en la familia “causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad”.

“La discriminación, el racismo” (Cristina) (Belén) (Mateos) (Rosario)

“El machismo, el racismo, las personas homófonas, etc.” (María) (Carmen) (Sandra) (Delia)

“El machismo, la homofobia, el racismo, la discriminación, la xenofobia” (Ainoa)

“La intolerancia, el racismo y el machismo” (Ángeles)

“Porque no aceptan que alteren sus tradiciones como machismo, discriminación o la homofobia” (Vanesa)

“Racismo, machismo y rechazo” (Adrián) (Tania)

“El racismo, el machismo y la discriminación” (Darío) (Lorena) (Nicolás)

“Gente machista, sexista, racista, homófona...” (José Antonio)

“Superioridad, desigualdad” (Raquel)

“La superioridad, la diferencia entre unos y otros” (Andrea)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“La riqueza es algo que marca mucha diferencia” (Michael)

“Porque somos intolerantes, nos creemos superiores” (María José)

“El egoísmo, la intolerancia y tenemos solo un punto de vista” (María)

“La envidia, la superioridad, intolerancia...” (Mario)

“El color de la piel, religión, clase social...” (Antonio)

En ocasiones, el alumnado realiza una lectura más detallada de las actitudes que identifican lo distinto a lo negativo:

“Porque parece que tienen que ser todos iguales y cuando ven algo diferente lo rechazan” (Ismael)

“Lo desconocido o diferente causa miedo y el miedo nos frena y nos causa inseguridad y... cuando un humano se deja llevar por el miedo, lo primero que produce es rechazo. También pueden ser los prejuicios que hayamos escuchado, más si está en nuestro ambiente familiar” (Elisa)

“Las distintas formas de hacer las cosas, como la distinta forma de gobernar, de pensar...” (María)

“La forma de pensar, la superioridad que tenemos, el rechazo que hacemos a algo raro o nuevo...” (Nuria)

“Porque algo bueno para uno pero no para otro (María)

“Porque al no estar acostumbrado a esas costumbres y no quieren aceptarlo, se llama racismo, machismo...En general, actitudes discriminatorias” (Mara)

“Que son distintos a esa persona y por eso no les gusta” (Carlos)

“Porque esas personas no están acostumbradas a cambios o son personas demasiado cerradas” (Ana Belén)

“Que hay muchos problemas entre personas” (Samuel)

“El pensar que lo mío es mejor que lo del resto” (Juan)

“Es porque como esa diferencia hace que no sea igual a tu realidad, la rechazas” (Marcos)

“La forma de pensar que tenemos y que cuando algo es diferente a lo nuestro, lo vemos como malo o raro” (Lucas)

“Depende de los gustos o carácter de la persona, pensamientos” (Estefanía)

“Muchas veces por intolerancia o por superioridad, por ejemplo, se dice que antes la raza blanca era superior a la negra. O son el racismo, la discriminación” (Laura)

10. ¿Cómo hemos adquirido esta información que tenemos sobre otras culturas?

El planteamiento de esta pregunta entraña una gran diversidad de opciones de respuesta que quedan configuradas alrededor de la familia identificada con **las fuentes de información de la diversidad cultural** y que demuestra que el alumnado es consciente de las distintas vías de información que permiten conocer la realidad multicultural.

En la Figura 56 quedan visualizadas las distintas opciones de respuesta que se vertebran entorno a las áreas temáticas de: Medios de comunicación, Entorno, Contexto social multicultural y Actividades culturales.

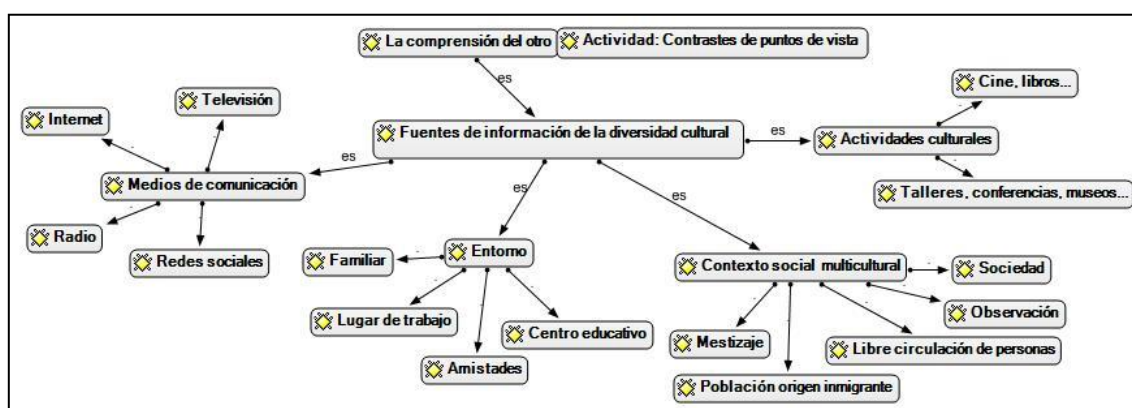


Figura 56. Red semántica de la familia “fuentes de información de la diversidad cultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.

Fuente: Elaboración propia.

La inmensa mayoría del alumnado estima que el conocimiento de otras culturas ha sido transmitido a través de los **Medios de comunicación**, aunque también otorgan importancia, al **Entorno**, en sus distintas modalidades (familiar, amistades, centro educativo y lugar de trabajo):

“Por los medios de comunicación, familias, antepasados, etc.” (Cristina)

“Medios de información y el entorno en el que vivimos” (José Vicente) (Mario)

“Los medios de comunicación, la fama que tienen por parte de los antecesores” (Susana) (Felipe) (Belén)

“De la prensa, de la televisión, del entorno familiar, colegio, anécdotas de otras personas, libros, de las propias personas que han venido a nuestro país...” (Lucía)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Hemos adquirido la información en medios de comunicación, el grupo de personas con las que vives normalmente...” (Carmen)

“Medios de comunicación: prensa, televisión... también en el día a día, en el instituto, trabajo, entorno familiar” (Ainoa) (Darío) (Lorena) (José Antonio) (Mara) (Laura) (Andrea)

“En la prensa, en el telediario, en el día a día” (Sergio) (Tania)

“A través de la prensa, en el día a día, en el instituto” (Vanesa) (Adrián) (Lucas)

“Prensa, día a día, redes sociales” (Gloria)

“Lo podemos adquirir en el instituto, en el día a día, en comentarios de las familias...” (Sandra) (Estefanía) (Nuria)

“Por la televisión, prensa, por lo que la gente cuenta...” (Delia)

“La hemos adquirido en las escuelas, en las calles...” (Rocío) (María José)

“Internet” (Antonio)

Una alumna valora la aportación positiva de su familia a la diversidad:

“En general, por los medios de comunicación y la sociedad que nos rodea. Personalmente, mi familia siempre me ha enseñado que los puntos de vista son muy relativos y diferentes, y lo diferente no es malo” (Elisa)

Otras ocasiones, el **Contexto social multicultural** les sirve de pretexto para enfocar la respuesta verificada en varias opciones identificadas con la sociedad, la población de origen inmigrante, la libre circulación de personas, la observación y el mestizaje):

“A través de la observación y la comunicación” (Marcos)

“Con el mestizaje” (Juan)

“Pues mediante la comunicación” (Michael)

“Mediante la existencia de inmigrantes y a través de personas que he tenido la oportunidad de conocer” (María)

Finalmente, también apuestan por las **Actividades culturales** como origen de la comprensión de la realidad multicultural, concretada en las opciones de museos, talleres, conferencias, libros, cine...:

“Mediante las fuentes de investigación y comunicación como la televisión, la radio, Internet, etc. El acceso a bibliotecas, museos, talleres, conferencias, la libre circulación...” (María)

“Por los medios de comunicación, colegio, familia, libros, películas...” (Raquel)

11. Valorar lo que hay de positivo y de negativo en nuestra cultura

Nuestros participantes realizan una **valoración positiva de nuestra cultura** complementada con una **valoración negativa de nuestra cultura** otorgando gran profusión de respuestas que pueden ser agrupadas para garantizar su comprensión en rasgos individuales y rasgos colectivos. Las respuestas otorgadas por el alumnado se explicitan en la Figura 57.

Si nos centramos en la valoración positiva que realizan de nuestra cultura, según se observa en la tabla siguiente las respuestas muestran una gran variación, catalogándose en rasgos individuales aquellas identificadas con: simpáticos, divertidos, carácter abierto, alegres, deportistas, reflejos rápidos, buena gente, amables, generosos, tolerantes y donantes.

Mientras que, si atendemos a los rasgos colectivos, se corresponden con: gastronomía, libertad de horarios, libertad de expresión, siesta, igualdad de sexos, valoración de la mujer, derechos, mujer trabajadora, religión abierta y riqueza cultural.

Igualmente, para favorecer la comprensión del análisis esgrimido de la producción de alumnado, se han vertebrado las respuestas alrededor de rasgos individuales y colectivos. Si estimamos los primeros, la información recogida encuentra las siguientes respuestas: poco trabajadores, festivos, modales bruscos, poco responsables, impacientes, conducción brusca, agresividad, irrespetuosos, superficiales, enfadadizos, egoístas, racistas, machistas, discriminatorios, materialistas, poca libertad de expresión, tacaños y maltratadores.

Si observamos las contestaciones referidas a rasgos colectivos de nuestra cultura, encontramos las siguientes alternativas: tauromaquia, escasa valoración de los ancianos, suciedad en las calles, siesta, desigualdad social y escasa valoración hacia los animales.

Estas respuestas confirman que el alumnado es capaz de emitir juicios críticos en primera persona o bien, respecto a la sociedad en general. Lo que manifiesta un elevado nivel de autocritica hacia la identidad cultural, que posibilita ser conscientes de una realidad que les desagrada. Sin duda, entendemos que significa un primer paso para generar actitudes interculturales.

Comparativamente, han emitido más respuestas alternativas para responder a la valoración negativa de nuestra cultura, un total de 24, frente a 21, que suponen las opciones de respuesta referidas a la valoración positiva de nuestra cultura. Asimismo, es significativo el hecho de que la respuesta de la siesta se aprecie indistintamente con una consideración positiva como negativa. A continuación, se presentan algunos ejemplos de las respuestas del alumnado:

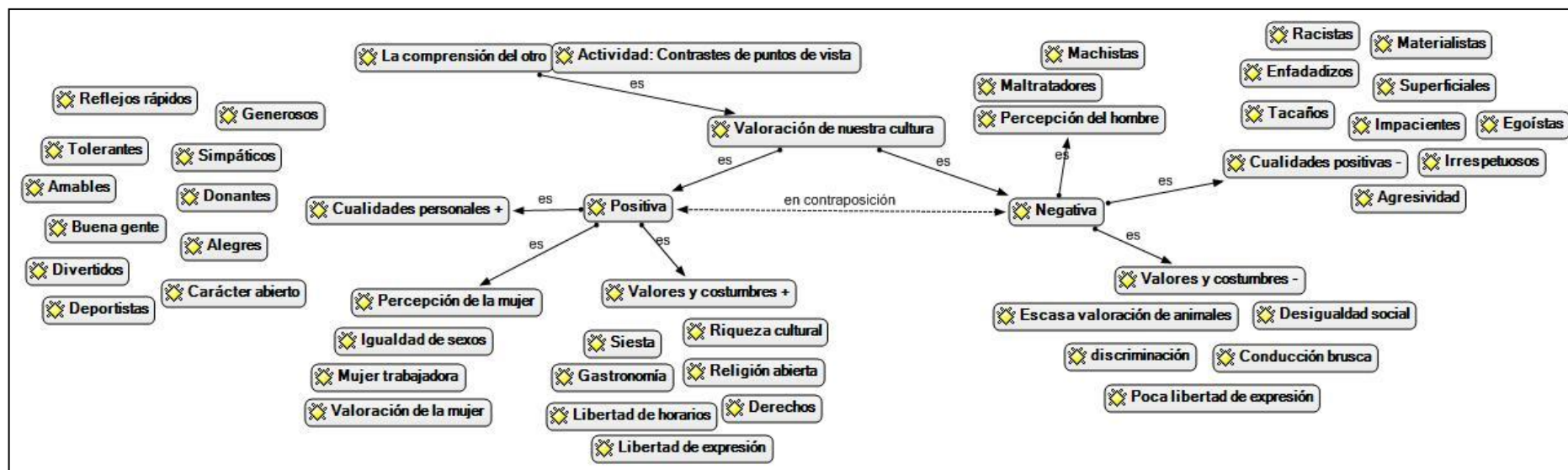


Figura 57. Red semántica de las familias “valoración positiva de nuestra cultura” y “valoración negativa de nuestra cultura” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Positivos: la comida, negativos: toros, abandono de ancianos, vagancia, etc.” (Cristina)

“Positivo: gastronomía, la simpatía de la gente, libertad de horarios, etc. Negativo: algunas costumbres que se consideran en otros países inadecuadas (suciedad en las calles), la imagen de personas poco trabajadoras (María)

“Positivo: tenemos más libertad a la hora de expresarnos y nos extendemos bastante en los horarios (hacemos mucha vida de noche) con respecto a otras culturas. Negativo: tenemos reacciones demasiado bruscas, la gente de fuera piensa que somos muy fiesteros y gandules, no valoramos a los ancianos. Todo esto nos puede condicionar a la hora de encontrar trabajo fuera, e incluso al relacionarnos porque en otras culturas son más “tímidos” y les puede resultar incómodo hablar con nosotros o les parecemos poco responsables al ser españoles porque dormimos la siesta, nos deben gustar los toros, etc.” (Lucía)

“Positivo: gastronomía, disponibilidad de horarios, somos divertidos, simpáticos. Negativo: somos muy poco pacientes, el respeto a las personas mayores se ha perdido” (Carmen)

“Cosas positivas de nuestra cultura: gastronomía, los horarios, imagen de alegría en las personas, carácter abierto... Negativas de nuestra cultura: carácter bruto a la hora de conducir, infravaloración de ancianos...” (Ainoa)

“Positivo: la gastronomía, los horarios. Negativos: no se respeta a los ancianos” (Sergio)

“Positivo: gastronomía, horarios el carácter (simpatía). Negativos: conducción agresiva” (Vanesa)

“Positivas: gastronomía, horarios, carácter abierto. Negativos: agresividad y poco respeto” (Adrián)(Ana Belén)

“Positivo: gastronomía, deportes, libertad de horarios, alegría. Negativo: falta de respeto hacia las personas ancianas” (Darío) (Mara) (Nicolás) (Carlos)

“Positiva: somos más abiertos, reaccionamos de manera rápida. Negativa: más brutos a la hora de conducir” (Lorena)

“Positivas: la comida. Negativas: la superficialidad, los toros, el abandono de ancianos, nos ven como fiesteros, no trabajadores, gandules” (Belén)

“Positivas: gastronomía, horarios, gente simpática. Negativos: somos enfadadizos, poco respeto a los mayores” (José Antonio)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Positivas: que somos buena gente con los demás y los aceptamos. Negativas: que a veces no respondemos o actuamos de buenas formas” (Sandra)

“Positivas: somos muy amables y simpáticos, tenemos buena gastronomía. Negativos: cuando nos enfadamos tenemos un carácter muy fuerte” (Delia) (Tania)

“Positivos: gastronomía, libertad de horarios, carácter más alegre, la siesta. Negativos: reacción agresiva, gandules, superficiales, los toros, fiesteros, infravaloración de los ancianos” (Ana Belén)

“Positivas: gastronomía, el tema de los horarios, gente simpática. Negativos: vagancia” (Felipe) (Ismael)

*“Positivo: solemos ser amables y generosos cuando alguien tiene un problema, somos el país más donante y creo que eso significa que tenemos mucha empatía
Negativo: discriminación, machismo” (Elisa)*

“Desde mi punto de vista lo más positivo es la igualdad entre ambos sexos que se está luchando cada día por ella. Y lo más negativo es el materialismo social, la desigualdad social, la crisis y el egoísmo social” (María)

“Positivo: que somos muy alegres. Negativo: que hay mucha pobreza” (Michael)

Positivo: la igualdad de sexos y negativo: falta de respeto a animales (toros) (Lucas)

“Positivo: que aceptamos opiniones y críticas y negativo: que en ocasiones somos algo racistas” (María José)

“Positivo: es que la mujer no es maltratada y acosada. Lo negativo es que los curas te habla de matrimonio sin haberse casado” (Marcos)

“Positivo: tenemos libertad de opinión en cierto modo. Negativo: que no se respeta mucho las opiniones, pensamientos, ideologías” (Estefanía)

“Positivo: que hay muchos derechos y negativo que somos muy rácanos” (Mario)

“Positivo: poco a poco la incorporación de la mujer al trabajo laboral y lo malo, el maltrato” (Antonio)

“Positivo: las mujeres y los hombres tienen los mismos derechos pero sigue, presente el machismo” (Nuria)

En algunos casos, se opta por significar solo lo positivo:

“Comida y tauromaquia” (José Vicente)

“Lo positivo es la gastronomía y la amabilidad” (Susana)

“Positivo: Tenemos más libertad de expresión que otras culturas como Corea, ya que tenemos democracia” (Laura) (Andrea)

“Positivo: a día de hoy hemos conseguido una religión “abierta”, tenemos mucha riqueza geográfica, es un país en el que se emplean muchos vocablos” (María)

12. Si hubiéramos nacido en África, la India o en los Andes ¿cómo veríamos la inmigración?

El espectro de respuestas resultante es variado centralizado en **el valor de la percepción de los movimientos migratorios desde el país emisor**, significando varias opciones: en unos casos, se atribuye a la **Diferencia** el rasgo característico, en otros se repara en una **Visión positiva**, en otros, en la **Necesidad**. En ocasiones, la categoría de la **Normalidad** identificada con situaciones habituales que no resultan nada extrañas, y finalmente, **Sin diferencia** alguna. Todas estas opciones denotan un alumnado que pretende significar fundamentalmente, las similitudes con la realidad migratoria española. Si bien, también destaca la posibilidad de concebir el fenómeno migratorio como diferente al tratarse de realidades distintas a la propia. A continuación, queda expuesta en la Figura 58 la diferente opcionalidad extraída de las respuestas del alumnado.

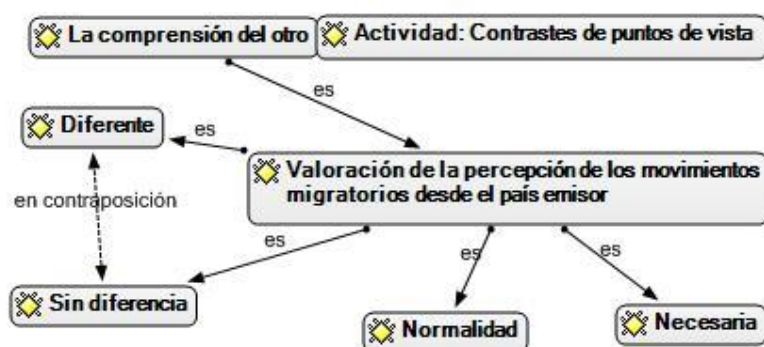


Figura 58. Red semántica de la familia “valoración de la percepción de los movimientos migratorios desde el país emisor” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “contrastes de puntos de vista”.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa una gran cantidad de alumnado que centra su atención en la diferencia:

“La inmigración se vería diferente en esos países” (Cristina)

“Veríamos los movimientos migratorios de forma que los africanos serían los autóctonos y los españoles extranjeros” (María)

“La veríamos totalmente diferente ya que nosotros estaríamos acostumbrados a otros tipos de costumbres, por ejemplo, si hubiésemos nacido en Marruecos no veríamos normal que las europeas y chicas de otros países enseñen tanto, etc.” (Lucía)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“La veríamos de forma distinta, quizás la inmigración sería por otras causas” (Carmen)

“Supongo que sí, porque es otra sociedad, nos hubiésemos educado en ella y nuestras opiniones serían distintas” (Ainoa)

“Diferente a como la vemos ahora” (Adrián)

“De otra manera porque nosotros seríamos inmigrantes” (Lorena)

“Pienso que sería diferente porque queríamos emigrar a otro país y no nos gustaría que nos rechazasen” (Sandra)

“De distinto modo” (Ismael)

“Veo algo negativo ya que muchas personas van allí para obtener más beneficios por lo que habría más explotación. Sería diferente” (Laura)

Otro grupo opta por significar lo positivo:

Como algo bueno y con oportunidades” (José Vicente)

“La vería como algo positivo porque viviría en un país pobre y emigrante” (Darío)

“Una ilusión y un sueño imposible y duro” (Nicolás)

“Se vería como algo positivo” (Ana Belén) (Felipe) (Raquel) (Antonio)

“La vería bien, si es lo mejor para mí y para mi familia tener que ir a otro país lo haría” (Tania)

“La veríamos de forma positiva, ya que en alguno de estos países queríamos ir a otros países” (Rosario)

“Lo veríamos como una oportunidad hacia una vida digna, nueva, merecedora, poder alcanzar las metas y sueños y cesar de pasar calamidades y hambruna” (María)

“Pienso que la veríamos como algo bueno” (Rocío) (Michael)

“La vería como algo bueno, ya que de esta cultura podríamos adoptar algún matiz bueno de otra cultura” (Lucas)

“En positivo porque proporcionaría dinero para vivir” (Estefanía)

“Como algo positivo porque ayudaría a mejorar el nivel de vida” (Nuria)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

Algunos casos, resaltan como causa la necesidad:

“La veríamos como algo que necesitamos” (Gloria)

“Yo creo que la veríamos igual que ahora ya que la inmigración a veces es necesaria” (Delia)

“Lo veríamos algo natural, algo necesario para la mayoría de la población” (Carlos)

“Sí porque sería como una vía de escape” (Mateos) (Ana Belén)

“Como algo necesario y positivo” (María)

“Como una forma de supervivencia” (Marcos)

Otro grupo denota la normalidad de los movimientos migratorios:

“La inmigración es normal en esos países” (María)

“La inmigración la veríamos normal” (Belén)

“Sí, pienso que quizás lo tendríamos más asimilado e interiorizado” (José Antonio)

“Tendríamos otro punto de vista y lo veríamos algo normal y corriente” (Mara)

“Como algo normal” (María José)

Tan solo un alumno opina que esa percepción no cambia respecto a nuestro país, por lo tanto, no reconoce ninguna diferencia en este sentido:

“La veríamos igual que aquí” (Mario)

Finalmente, una alumna intenta pensar como persona obligada a emigrar, realizando la siguiente reflexión:

“Si estamos hablando de la forma de tratar a los inmigrantes depende de la vida que haya llevado, pero como seguramente fue como la actual de millones de niños africanos, les tendría miedo, si estuvieran en un apuro no creo que los ayudara si eso significaba mi prejuicio; incluso tal vez, debido a las circunstancias de mi dura vida les hubiese robado o aprovechado de alguna forma de ellos. Esto nunca se me hubiese pasado por la mente en mi actual vida, pero en otra como la comentada, no sé hasta donde sería capaz de llegar debido a la necesidad y espero no tener que saberlo”.
(Elisa)

Actividad: La conquista: una historia de buenos y malos.

Analiza el refrán indio “no juzgues a nadie hasta no haber caminado 100 leguas en sus mocasines”

Esta actividad está integrada en otras cuyo eje temático es la colonización española en América. En concreto, se sugiere la interpretación de un refrán acerca de la población autóctona. La idea es que el alumnado pueda empatizar con esta situación, observando que no entraña especial dificultad en su realización. Es por lo que se sostiene como familia **el valor de la empatía**, con sus categorías correspondientes que quedan visualizadas en la Figura 59.

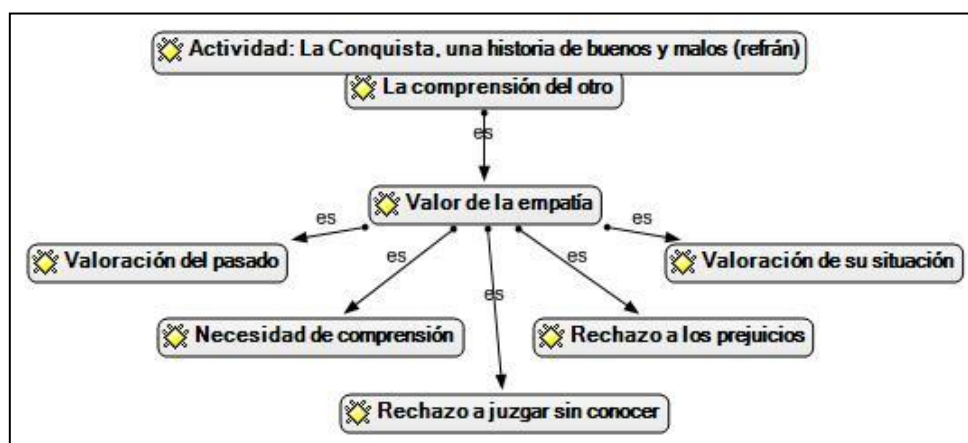


Figura 59.Red semántica de la familia “valor de la empatía” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “La conquista: una historia de buenos y malos (refrán)”.

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura anterior, se puede estructurar las categorías, atendiendo al **Rechazo** con dos opciones de respuestas: rechazo a juzgar sin conocer y a los prejuicios:

“Lo que quiere decir es que antes de juzgar a nadie tenemos que ponernos en su situación y empatizar” (Cristina)

“Nunca juzgues a nadie sin haberle conocido muy bien, incluso su punto de vista” (José Vicente)

“Antes de juzgar ponernos en su piel” (Leandro) (Miguel Ángel)

“No juzgues a nadie sin saber nada de él y sin haberlo conocido” (Pedro)

“No hables ni juzgues a nadie antes de saber su situación ni como es la persona” (Ana Belén)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“El refrán quiere decir que siempre hay dos puntos de vista y antes de actuar debes conocerlas, tienes que ponerte en la piel del otro antes de juzgarlo, no debes tener prejuicios” (Elisa)

“Significa que no podemos juzgar a una persona sin saber lo que ha vivido ni lo que hay detrás de una apariencia. Los hombres blancos no saben todo lo que han pasado los indios y los prejuzgan” (Raquel)

“Significa que antes de juzgar a alguien hay que ponerse en su situación e interpretar cuál es su opinión” (Laura)

En otras ocasiones, el ámbito temático se organiza entorno a la **Valoración:** valoración del pasado y de su situación:

“Que no puedes criticar a una persona por el comportamiento o algo, antes de saber lo que ha pasado esa persona” (Rodrigo)

“Significa que no hay que hablar de nadie si no sabes por lo que ha pasado o lo que ha vivido” (Ana)

“Significa que antes de juzgar hay que ponerse en su situación e interpretar la opinión del otro” (Laura)

“Esta sentencia la interpreto como que no juzguemos o critiquemos a nadie que toma determinadas decisiones cuando, tú no estás o has estado en su lugar para tomarlas” (María)

“Que no puedes opinar de nadie, ni sus acciones si no sabes porqué las hace” (Rocío)

“No podemos juzgar a nadie sin saber cómo ha sido su vida, al fin y al cabo, todos tenemos una historia mejor o peor, pero la tenemos” (María)

“Que no juzgues si no sabes como está viviendo o por lo que está pasando” (Estefanía)

Y por último, se constata una tercera vía temática identificada con la **Necesidad** con una única opción de respuesta: necesidad de comprensión. En esta categoría solo encontramos un caso que lo ejemplifica:

“Quiere decir que antes de criticar a una persona, ponte primero en su papel y compéndelo y conócelo, y por qué lo hace” (Susana)

Actividad: Vemos o miramos imágenes

Se plantea esta actividad para detectar si el alumnado a partir de un conjunto de imágenes, es capaz de detectar las diferencias que existen entre observar fotografía fragmentada y la misma en su totalidad. La finalidad es permitir que el alumnado pueda extrapolar esta situación a la realidad, así como que reflexione acerca de qué manera se puede contribuir a lograr una ciudadanía global e intercultural.

La actividad está integrada por tres cuestiones, aunque previamente han podido manifestar los sentimientos que les ha producido este contraste de imágenes. Se trata de plantearles una situación concreta para derivar hacia un mayor nivel de abstracción, cuyas producciones quedan recogidas a continuación. Las cuestiones formuladas son:

1. ¿Utilizamos esta visión de la realidad? ¿Percibimos la realidad fragmentada?;
2. ¿Si todos formamos parte de una misma realidad por qué hacemos “lecturas” tan diversas?
3. Si reconocemos la existencia de otras perspectivas e interpretaciones ¿cómo podemos avanzar en el conocimiento mutuo para conseguir la igualdad de ser partícipes de una ciudadanía global e intercultural?

Las respuestas que vierte el alumnado en cada una de las cuestiones anteriormente señaladas se recogen a modo de síntesis en la Figura 60.

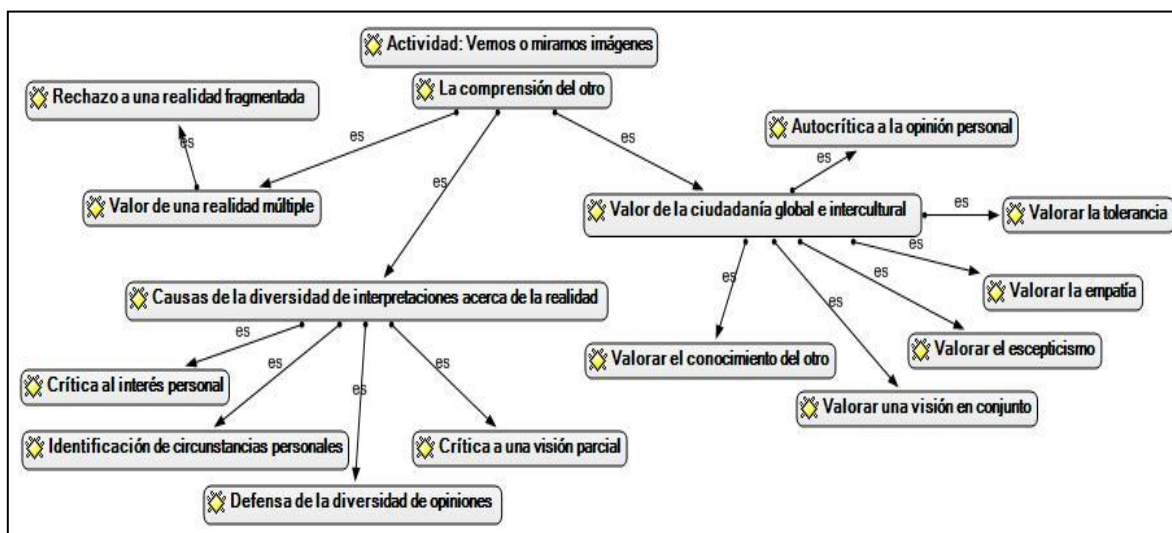


Figura 60. Red semántica de las familias “valor de una realidad múltiple”, “causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad” y “valor de la ciudadanía global intercultural” de la metacategoría “la comprensión del otro” definida con la actividad “Vemos o miramos imágenes”.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se realiza un análisis más detallado de cada una de las cuestiones referidas anteriormente.

1. ¿Utilizamos esta visión de la realidad? ¿Percibimos la realidad fragmentada?

El alumnado resulta consciente en su totalidad de que, en ocasiones, se percibe la realidad de manera fragmentada, ocasionando una visión sesgada de la misma. Para proceder a su análisis se ha definido como familia **el valor de una realidad múltiple**, cuya opción de respuesta se ilustra en el rechazo hacia una realidad fragmentada. En concreto, las respuestas otorgadas por el alumnado son:

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“A veces sí que tenemos una visión fragmentada de la realidad y no vemos la totalidad de lo real” (Cristina)

“Sí, según la parte que mires parece una cosa u otra, según los gestos que miramos y vemos en ese momento concluimos y sacamos hipótesis pero ésta puede equivocarse, o no” (Lucía)

“Sí, podemos ver la realidad fragmentada en partes” (Carmen) (Lorena) (Delia)

“Muchas veces nos fijamos solo en pequeñas cosas” (Gloria)

“Yo creo que sí utilizamos una visión de la realidad fragmentada” (Darío)

“Sí muchas veces solo vemos una parte y no el conjunto” (Felipe)

“En la realidad nos ha ocurrido encabezonarnos en que una cosa era así y no ver ninguna forma más” (Belén)

“Percibimos las cosas según las vemos” (Miguel Ángel)

“Sí nos pasa en la realidad que no vemos más haya de nuestra opinión. Nosotros nada más que pensamos en lo que nosotros creemos que ves pero no vemos todo lo duro que es realmente” (Ana Belén)

“A veces sí, a veces nos centramos solamente en una cosa y olvidamos todo lo demás” (Sandra)

“Sí, no queremos darnos cuenta a veces del todo” (Mara)

“Sí, vemos solo una parte” (Rosario) (Raquel) (Andrea)

“Sí, solemos hacerlo muy a menudo” (Elisa) (Mateos) (Tania) (Ana Belén) (Samuel) (Rocío) (María) (Marcos) (Estefanía) (Marcos) (Mario) (Antonio))

“Yo utilizo más bien una visión de una parte ya que no me doy cuenta del todo. Yo pienso que vemos la realidad fragmentada ya que cada uno solo ve una parte” (Laura)

“Sí, la percibimos muchas veces como nos conviene” (Juan)

“Sí que lo hacemos a menudo. También lo hacemos porque a menudo nos fijamos en lo que queremos fijarnos y no vemos el todo” (Lucas)

“Sí, a veces no apreciamos los detalles” (María))

“Sí, porque nos fijamos en los factores que más nos convienen” (Nuria)

Tan solo encontramos una alumna que manifiesta que normalmente suele fijarse en la globalidad, aunque reconoce que normalmente se interpreta la realidad de forma fragmentada:

“Yo normalmente veo el conjunto y me fijo en la parte, pero sí que observo el todo. Sí la realidad está fragmentada” (María)

2. ¿Si todos formamos parte de una misma realidad por qué hacemos “lecturas” tan diversas?

Se constata numerosas reacciones en forma de respuesta a la hora de buscar las causas que justifican la diversidad de interpretaciones de la realidad. En esta ocasión, la familia recibe como denominación **las causas de la diversidad de interpretaciones acerca de la realidad** de la que surgen cuatro opciones de respuesta: Defensa de la diversidad de opiniones; Identificación de circunstancias personales; Crítica a una visión parcial y Crítica al interés personal.

Todas estas razones expuestas denotan que el alumnado capta y diferencia de forma acertada algunas razones que explican y justifican la diversidad de interpretaciones de la realidad, realizando al respecto, una defensa de la multiplicidad de puntos de vista. Para, además, significar la situación personal de cada individuo para percibir la realidad. Y finalmente, hace constar de forma crítica una percepción sesgada y aquella que es fruto del interés personal.

Aproximándonos a las respuestas que gravitan acerca de la diversidad de opiniones, englobadas en el ámbito de la **Defensa**, encontramos:

“Fragmentamos una misma realidad porque cada uno tiene su punto de vista y no todos defendemos la misma postura” (Cristina)

“Porque cada uno tenemos unos conocimientos y opiniones” (Susana)

“Porque el punto de vista está fragmentado” (Adrián) (Lorena)

“Porque cada uno tiene una opinión diferente” (Darío)(José Miguel)(Tania)

“Hacemos lecturas tan diversas porque cada uno tiene una forma distinta de pensar o ver las cosas” (Belén)

“Porque cada uno ve su parte de la realidad y no puede o no quiere ver más” (José Antonio)

“Porque nos centramos solamente en una forma de ver las cosas” (Sandra)

“Vemos desde diferentes perspectivas” (Nicolás) (Ana Belén)

“Porque se puede ver de muchos puntos de vista” (Rosario)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Sí, ya que cada persona puede ver algo desde un punto de vista distinto a la de otra persona” (Samuel)

“Porque somos personas distintas y no tenemos la misma percepción de las cosas” (María José)

“Por la forma de pensar las cosas y la perspectiva de la vida” (María)

“Porque cada uno piensa de una forma diferente y tiene sus puntos de vista” (Estefanía) (Mario)

Hay quienes mencionan las circunstancias personales para interpretar la realidad. Quedando en esta ocasión, recogida la **Identificación** como área temática:

“Porque cada uno interpreta el fragmento desde una forma distinta, cada persona es y piensa diferente, también pienso que es según los acontecimientos que hayas tenido en tu vida lo que te haya enseñado, tu madurez, etc.” (Lucía)

“Porque somos humanos, tenemos diversas formas de ver la realidad. Y todo depende de las circunstancias y de los factores que intervienen: la información, el interés, la necesidad. Aunque normalmente es la cabezonería” (Elisa)

Otros recogen dos respuestas alternativas alrededor de la temática de la **Crítica**. En concreto, destacan el error que se deriva de mostrar un único punto de vista puesto que entraña una visión sesgada de la realidad, por lo que se realiza una crítica a la visión parcial:

“Porque cada uno ve su “parte” del mundo, que todas son válidas, pero no vemos el “todo” si no abrimos la mente y estamos dispuestos a cambiar” (María)

“Su diversidad, y posiblemente estaríamos equivocados en la mayoría de las cosas” (Felipe)

“Sí porque cada uno piensa como desea y a lo mejor se equivoca” (Mara)

“Desconocemos el todo y juzgamos” (Ana Belén)

“Porque desconocemos el total de la información y creemos que la parte que nosotros sabemos es la real y la importante” (Ainoa)

“Porque solo nos centramos en una parte del total y no tenemos en cuenta lo demás” (Raquel)

“A nosotros nos cuesta ver el “todo”, es decir, tener una visión más abierta o amplia” (Laura)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

Algunos indican como causa principal el propio interés, que lo manifiestan en forma de crítica:

“Si quizás vemos la parte que nos interesa, respecto a otras personas que tendremos otros puntos de vista válidos” (Carmen)

“Porque cada persona tiene una manera de pensar y cada uno se queda con lo que le interesa” (Delia) (Carlos)

“Por el propio interés individual de cada uno, ya que a veces solo vemos lo que queremos. También por el grado de conocimiento que sabemos acerca del otro. Si no sabes lo que sucede, podrás hacerte una idea no acertada” (María)

“Porque a veces nos interesa resaltar unas cosas más que otras” (Andrea)

“Porque a veces en la que esa realidad no nos gusta y la cambiamos de tal modo que nos quedamos con lo que nos interesa” (Rocío)

“Porque preferimos escuchar lo que queremos en realidad” (Juan)

“Porque cada uno de centra en lo que quiere ver, se centra en una cosa y el resto ni lo observa” (Lucas)

“Porque fragmentamos y nos quedamos con la parte que nos interesa” (Marcos)

“Porque cada uno tiene un punto de vista distinto o para beneficiarnos (Antonio)

“Porque se centra en lo que quiere ver” (Nuria)

3. Si reconocemos la existencia de otras perspectivas e interpretaciones ¿cómo podemos avanzar en el conocimiento mutuo para conseguir la igualdad de ser partícipes de una ciudadanía global e intercultural?

Para el análisis de esta pregunta se ha definido como familia **el valor de una ciudadanía global e intercultural**. Buceando en las respuestas observamos que se focalizan entorno a dos temáticas diferentes. La Valoración con mayor número de respuestas, mientras que el ámbito de la Autocrítica conlleva una única opción.

Como se ha señalado anteriormente, la mayoría de las alternativas de respuesta quedan recogidas alrededor el ámbito temático de la **Valoración**, con sus distintas categorías asociadas. A saber:

Algunos alumnos estiman el valor de la empatía para contribuir al desarrollo de una ciudadanía global e intercultural:

“Intentando ponerse en el lugar de la otra persona pensando desde su perspectiva” (Darío)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Intentar socializar con el prójimo” (Ana Belén)

“Poniéndose en el lugar del otro o no juzgar antes de conocerlo” (Antonio)

Otro grupo de alumnado destaca fundamentalmente el valor de la tolerancia:

“Debemos escuchar a los demás y aceptar sus opiniones” (Ainoa)

“Tenemos que intentar entender otros puntos de vista” (Vanesa)

“Escuchando y comprendiendo a los demás” (Carlos)

“Escuchar a otras personas para tener diferentes perspectivas” (Nicolás)

“Escuchando a otras personas” (Tania)

En otras ocasiones, un nutrido grupo apuesta por desarrollar una visión global:

“Si conociésemos la realidad al completo, sí nos sería más fácil empatizar” (Cristina)

“Sí, ya que la mayoría de las veces al ver las cosas al completo, puedo mejorar” (Susana)

“Yo pienso que, si conocemos el todo, nos permitiría comprender a los demás, y no sacar las diferencias” (Laura)

“Debemos ampliar la “imagen” del mundo que cada uno tenemos e intentar ver las “partes” que ven las demás personas, que nosotros consideramos que nos son válidas, pero que no nos paramos a pensar que todas pueden que sean válidas, y cada uno tengamos una parte de razón” (María)

“Deberíamos ver más el todo y escuchar las distintas partes, intentar comprenderlos y ponernos en distintas situaciones, ver cómo lo ven ellos y así poder apreciarlo de diferentes perspectivas y entender y conocer más a otras personas” (Lucía)

“Tenemos que intentar ver el todo escuchando a otras personas y otras partes” (Carmen)

“Intentar comprender y escuchar a las dos partes, para poder ver el “todo” (Ángeles)

“Intentando ver el todo” (Adrián)

“Intentar ver más el todo, escuchando otras “partes” (Gloria)

“Hay que ver más el todo” (Darío)

“Intentar ver más el “todo” (Lorena)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Sería necesario no quedarse solo con tu primera opinión” (José Miguel)

“Yo pienso que con eso sí podemos avanzar en la vida ya que nos dice que no nos tenemos que quedar con solo una opinión sino consultar más” (Belén)

“Deberíamos ver más cosas para opinar porque opinamos conforme a lo que vemos” (Miguel Ángel)

“Intentar ver las dos partes, cada forma de ver las cosas de cada uno” (Sandra)

“Escuchando otras para poder tener la visión del todo” (Delia)

“Deberíamos intentar ver más el todo y escuchar a otras partes” (Mara)

“Ver más el todo” (Ana Belén)

“Observando más el todo” (Rosario)

“Coger un poco de cada parte y unirlas de manera que se obtenga un todo” (Samuel)

“Para avanzar deberíamos tratar de no centrarnos en una única parte del total sino en el conjunto; intentar ver las cosas de diferentes formas y así comprender a los demás” (Raquel)

“Hacer puestas en común para que la gente se globalice más” (Mario)

Y otros mencionan el valor del conocimiento del otro:

“Poniendo interés e investigando, ya que tenemos una gran falta de información” (Nuria)

“Pienso que al conocer el todo, nos sería más fácil comprender a otros, y así no sacar diferencias” (Laura)

“Sí, debido a que si sabes más puedes avanzar en todos los aspectos” (Felipe)

Estos datos, reconocen, en términos globales, que el alumnado muestra especial sensibilidad e identifica de forma plausible determinados valores que son indispensables para fomentar un mundo intercultural, más allá de constatar su multiculturalidad. Los valores expuestos como la empatía, tolerancia, visión de conjunto y conocimiento de los demás, así lo atestiguan. No obstante, no debemos obviar otras consideraciones que nos recuerdan una visión pesimista que denota una defensa del escepticismo:

“No creo que se puede avanzar ya que a las personas nos cuesta ver y aunque lo consigamos no sabría decir cómo” (Rocío)

“Tendríamos que tener una perspectiva global común, lo cual por interés propio es imposible. Romper las barreras” (Marcos)

“Desde mi punto de vista eso es como algo inalcanzable que algún día nos gustaría tener, pero que es imposible. Para conseguirlo deberíamos rechazar los bienes materiales, el poder y priorizar los derechos humanos, incluso cambiar algunas forma de pensar, eso requiere miles de millones de siglos” (María)

Finalmente, solamente, en un caso se destaca una Autocrítica a la opinión personal:

“Yo creo que lo correcto sería juzgar nuestra opinión y ser capaces de ver, no solo lo positivo, sino lo negativo. Ver la parte negativa de todo lo que creemos, aunque parezca que no tenga. Y exponer ambas partes ante todos, la buena y la mala. Poner en común esas partes, analizar las circunstancias y cómo afectan a cada parte buena y mala de cada opinión y elegir en común la más positiva y la menos negativa. Todo esto se debe hacer con paciencia, respeto y equidad” (Elisa)

Actividad: Ponte en su lugar

Se propone para desarrollar esta actividad simular una situación como emigrante en un país desconocido. La finalidad tratar de que el alumnado pueda empatizar y percatarse de los problemas que se pueden plantear a una persona en estas circunstancias. A continuación, extraemos algunas de las producciones realizadas por los participantes, que habilitan el logro de dicha actividad, el resto de producciones se pueden ver en el Anexo 383.

“Acabo de llegar a Argelia, la gente me mira raro porque visto diferente y sin pañuelo. Ya he arreglado todos los papeles y me han dado un permiso de residencia. He alquilado una casa pequeña, y al parecer, no muy estable. Tengo miedo y estoy bastante preocupada porque no conozco a nadie. He emigrado de España en busca de trabajo porque me han contratado aquí, en Argelia, para dar clases de español en un colegio.

Esta mañana, al salir sin pañuelo, he notado cierta discriminación y rechazo, tanto por no llevarlo como por ser mujer. En cuanto al idioma, sé hablar el árabe, pero aún me cuesta un poco hablar de forma fluida. Espero integrarme pronto en esta sociedad, no aguanto ya esta soledad y desesperación. Quiero hacer amistades aquí, aunque seguiré conservando mi religión” (Cristina)

“Hace dos meses que llegué a Luang, viajé aquí por avión, buscando un trabajo entre las grandes potencias tecnológicas de este país. Tengo estudios superiores en Tecnología, Robótica y Dirección de Empresas. Cuando fui a las compañías que habían acordado concederme una entrevista, no me hicieron más que las típicas preguntas del rechazado: nombre, estudios y ya. Probé en otros negocios más pequeños, pero la respuesta fue incluso más obvia. “no queremos occidentales aquí, fuera”. Vivo en un apartamento que, al comparar con otros, es más caro y más pequeño. Actualmente, trabajo en atención al cliente en una empresa de telefonía, en una oficina cerrada. Las escasas veces que me puedo permitir cenar en el bar de

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

enfrente, me siento observado continuamente, entiendo algunas palabras como “idiota” “extranjero”. No quiero volver a España porque perdería mi empleo, pero tampoco quiero quedarme, y seguir sufriendo este maltrato y echo de menos a mi madre y mi hermana. No sé qué hacer.” (José Vicente)

“Iba en un lujoso crucero camino a España, todos la pintaban como algo maravilloso, pero al llegar allí todo era horrible. De pronto desperté y ya no había manera de volver atrás” (Mario)

“En este momento me encuentro en el aeropuerto, un poco nerviosa frente a esta situación. Son las 16 horas y en 15 minutos saldrá mi avión, destino a aquel país esperándome para nuevas aventuras, sin tener idea de lo que me voy a encontrar. Ya me encuentro aquí, en China, recientemente llegada. Me he alejado en una casa cualquiera para dos meses. Vengo a trabajar en un colegio. Me siento rara, agobiada, con desprecio, aunque alguna persona ni se fija en una española, no le da importancia. Tengo problemas a la hora de comunicarme, por el idioma. Manejo el inglés y francés y con ello me ha podido ayudar algo. Cuando voy a comprar, me pregunto ¿qué pinto aquí? La gente se impresiona por ciertas comidas que compro. Poco a poco voy adaptándome, lo que más he costado ha sido integrarme en el nuevo colegio, ya que no soy una de ellos. Yo me digo ¿por qué es tan malo que me vean aquí? ¿No se han pensado ellos que en España hay miles de chinos?” (Belén)

Esta actividad queda complementada con otra que plantea confeccionar un relato a partir de la siguiente frase: Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar...

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... que en aquel país donde íbamos a cruzar me iba a traer muchos problemas y que no debía de haber cruzado y haberme montado en aquella barca nunca, en aquel sueño aparecía que yo solo tenía que afrontar todos los problemas que me aparecían y uno de aquellos problemas eran miradas de desprecio hacia mí y críticas e insultos por ser un inmigrante. Al fin me desperté de aquel sueño tan horrible y ya habíamos llegado a España, ¡a ver qué se presentaba en aquel nuevo país!” (José Antonio)

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... con una playa, donde desembarcaba, el paisaje ideal, el cielo lleno de estrellas. Empecé a caminar rumbo a la ciudad esperando encontrarme a alguien que me recogiera. Por suerte pasó un coche con una señora y me recogió. En unas horas llegué a la ciudad, que no era lo que imaginaba, todo el mundo me miraba raro y hacía comentarios, no es que me acogieran muy bien. Mi primera noche no era como yo me imaginaba, tuve que dormir debajo de un puente, tapada con unos cartones que encontré en la calle. En ese momento me desperté, estaban con mi familia en Marruecos, apunto de poner rumbo a España, y algo me dijo que no debía hacer ese viaje” (María)

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... vi de pronto, a lo lejos tierra, mucha tierra, ya hacía algunos días en los que únicamente veía agua, me emocioné, había árboles, llegábamos tras un largo viaje, al paraíso, lo que tantos años esperé. Estos dos días habían sido muy duros, yo era la única persona en toda la barca que hablaba francés, los demás procedían de África, pero de otras ciudades. Nos las apañábamos como podíamos, sin conocernos de nada en aquellas noches, nos dábamos calor y aunque no nos entiendiésemos el dolor era algo común, el miedo y las lágrimas en nuestros ojos. De repente, aquello que veíamos tan cerca comenzamos a verlo más lejos. Comenzó un terrible viento con el que se formó un tremendo oleaje, me pareció ver tiburones, tenía más miedo aún que en todos aquellos días, me autoconvencí de que eran ilusiones. La barca se movía demasiado, tanto que dio con algo, comenzó a llenarse de agua, tuvimos que echar por la borda algunos cuerpos de niños que fallecieron durante el trayecto y que si no hubiésemos estado ante tanto peligro hubiésemos enterrado, pero fue imposible. Yo también estaba a punto de morir ahogada, ojalá no hubiese decidido ir, comencé a rezar mientras estaba en el agua, vi pasar toda mi vida ante mis ojos, silencio, todo en negro y desperté. Nada de esto fue real, fue todo un sueño, no aguanté más, no quería seguir sufriendo, me tiré al agua y allí morí. Morí sin saber que acababa de llegar a aquel deseado paraíso” (Lucía)

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... aunque dudaba si estaba soñando o simplemente eran esas pastillas que me dieron para que el viaje se nos hiciera más ameno. Yo les dije a mis padres que no era muy buena idea viajar con este tipo, pero ellos se negaron ya que no podían aguantar más en mi país así que accedimos y entramos a esa especie de barco al que llamaban patera. Mis padres esperaron en tierra y me prometieron que nos veríamos en la otra orilla pero no sé nada de ellos. Habrán subido a otra patera y vendrán justo detrás nuestro pero apenas se podía ver nada hasta que de repente hubo un gran resplandor y no se podía ver nada hasta que cerré los ojos, los abrí y no había nadie en la barca...” (Sergio)

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... como sería mi realidad ahora. Buscaba un lugar mejor. Fuera de guerras y dolor, en busca de nuevas oportunidades pero una parte de mí sabía que me tratarían de forma diferente, me discriminarán por tener un tono de piel distinta y entonces comencé a dudar si las vejaciones, racismos y miradas con odio eran mejor que la guerra. Mi corazón late igual que los suyos, tengo los mismos órganos y por mis venas también corre sangre ¿por qué soy diferente?” (María)

“Hacía mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres de la barca y empecé a soñar... con la tierra prometida, España. Había oído cosas maravillosas sobre ese país. Mi familia había pagado mucho dinero para poder llegar ahí, pero quedaban aún kilómetros para poder ver de cerca la costa española. La barca se balanceaba de un lado a otro, parecía que en cualquier momento fuese a ceder. Yo solo quería abrir los ojos y estar en tierra, a salvo y con un futuro más prometedor de lo que tendría jamás en mi tierra natal” (Darío)

“Hacia mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres se la barca y empecé a soñar... Empecé a soñar con la tierra prometida, donde el dolor cesaría, donde la angustia se acabaría y la pena finalizaría. Soñé con mi fortuna, con lo que podría llegar a ser. Cuando Sammir, el que dirigía la patera avistó tierra gracias a una linterna que llevaba, mi corazón dio un vuelco. Habíamos llegado al destino... ¿cambiaría mi suerte? Era el momento de averiguarlo” (Antonio)

“Hacia mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres se la barca y empecé a soñar... Cerré los ojos y en ese momento solo deseaba volver a abrazar a mi madre y a los seis de mis hermanos que no me acompañaban en este peligroso viaje. Y pensar que todo esto lo hago por ellos... para que puedan huir de la guerra, de los prejuicios, para que sean felices y estén orgullosos de su hermanita de quince años y los gemelos de tan solo tres añitos ya que mi madre permanece cautiva y solo le permiten quedarse con seis hijos. Desde pequeña me han enseñado a superarme, a llegar lejos sin importar lo que cueste. Siempre he lucido una sonrisa de oreja a oreja, con hoyuelos, incluso cuando mi madre partió en busca de ayuda y nunca volvió. Solo deseo un buen hogar para mí y mis hermanos, que mi madre vuelva a ser feliz como cuando era pequeña y ella y mi anciana abuela nos contaban cuentos e historias sobre la libertad, sobre otros países con libertad de expresión. Quiero ser feliz, aunque tampoco sé qué es eso. De repente mis hermanos lloraban, estaba no a la izquierda y otro a mi derecha. Yo los abrazaba con fuerza sin poder evitar derramar una lágrima por mis mejillas ¡los quiero tanto! Empecé a sentir algo extraño dentro de mí, habíamos llegado. Mis hermanos dormían y todas las extrañas personas que me acompañaban chillaban con fuerza. Empezaba a ser feliz. Ya sé qué es esto: verlos sonreír con sus heredados hoyuelitos me conmueve, incluso sabiendo que voy a ser esclava” (Mara)

“Hacia mucho frío, era de noche y estaba en una patera intentando cruzar el Estrecho, tenía miedo, no entendía lo que hablaban los hombres se la barca y empecé a soñar... lo único que no hacía era mirar hacia atrás, ya que me recordaba a esa familia que había dejado atrás, a mis pobres hijos y mi pobre mujer, incluso echo de menos a mi perro Tobi. Entonces empecé a soñar que estaba de vuelta con mi familia en aquella noche de Ramadán, todos cenando juntos, cuando me despierto entre sudor y lágrimas. La noche seguía oscura y aún no vimos tierra. Yo intentaba no pensar en mi familia, pero cada cosa, me venía a la cabeza que no la podía dejar en blanco; cuando el sol salió y vimos a lo lejos tierra. Cuando llegamos no era como nosotros pensábamos, aquella gente que estaba allí era la policía que nos quería llevar al cuartel por haber hecho lo que hicimos, buscar un sueño fuera de mi país” (Nicolás)

Actividad: Juego de rol acerca de las políticas migratorias

Para el desarrollo de esta actividad se propone al alumnado participar en un juego de rol donde tengan que defender de forma grupal distintas políticas migratorias vigentes en la actualidad. La respuesta a la actividad es recibida de forma muy positiva, dando lugar a la creación rápidamente de grupos para defender la causa asignada. La sesión

discurre con la participación de todo el alumnado, y su conclusión conlleva la exposición por parte de un representante de cada grupo de los argumentos escogidos para su defensa. Finalmente, se invita al alumnado, una vez finalizado el juego de rol a defender alguna de las políticas migratorias atendiendo a su opinión personal.

Esta actividad responde a una doble intencionalidad, por un lado, la posibilidad de conocer las políticas migratorias que se desarrollan en la actualidad y valorar su impacto. Y, por otro lado, permitir una actividad grupal a través de un juego de rol.

Más allá del éxito cosechado por el alumnado en relación al interés, participación y predisposición hacia la actividad, ha interesado recoger las respuestas en forma de defensa que el alumnado ha expuesto a partir de su opinión personal de las políticas migratorias. En la Figura 61 quedan ilustradas las respuestas obtenidas.

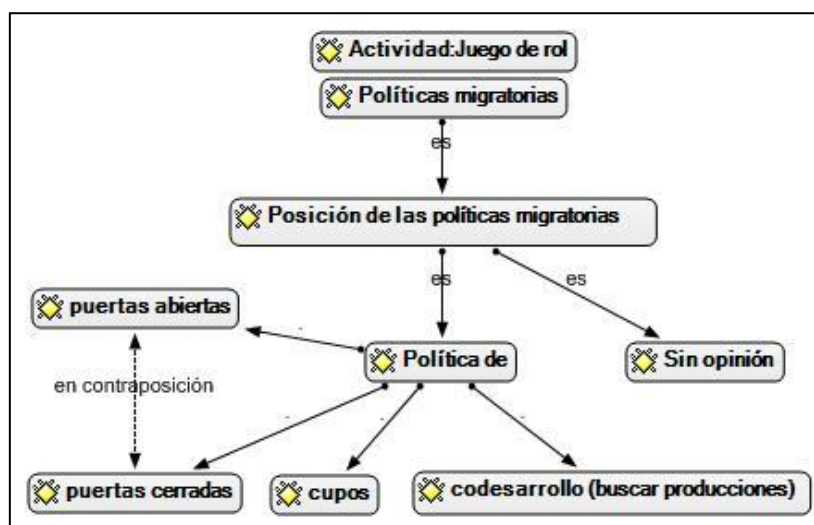


Figura 61. Red semántica de la familia “posición de las políticas migratorias” de la metacategoría “políticas migratorias” definida con la actividad “Juego de rol”.

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del alumnado opta por defender una política de cupos:

“A mí me ha parecido bien la opción de la política de cupos, es decir, que entren solo los que son necesarios para trabajar y el codesarrollo tampoco está mal, ya que así, si entre todos los países nos ayudamos, posiblemente nadie necesitaría ir a buscar trabajo a otro país” (María)

“Yo me iría por defender un contrato de trabajo, pero también vía libre dependiendo de la situación. Creo que en determinadas situaciones: estar perseguida por su marido o algo, por protección permito la entrada libre. Si en otro caso, que no sea la protección o el trabajo no permito la entrada. Las mafias no entrarían por ejemplo, porque la situación se investigaría” (Elisa)

“Yo estoy situada en la entrada con un contrato de trabajo porque ayuda al país y mejora la calidad de vida” (Andrea)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Yo me sitúo en permitir la entrada solo a aquellos que tengan un contrato legal. Y mis tres argumentos son los siguientes: a) dejaría la entrada a aquellas personas que necesiten trabajar y que tengan contrato, así ellos si están en una situación económica mala pues podrían mejorar; b) también porque pondrían crear nuevos negocios en nuestro país y así aumentar el número de trabajadores; c) la entrada de otras personas a trabajar nos beneficia ya que nos están ayudando económicamente” (Laura)

“Contrato de trabajo. Mejora la economía, ayuda al país y mejora la calidad de vida” (Lucas)

“Yo estaría situada en que tendríamos que dejarlos entrar solo cuando tienen contrato de trabajo. Mis dos razones son: porque si tienen un contrato de trabajo traen mejor economía al país, porque incrementan el paro y así hace que crezca” (María José)

“Yo defiendo el contrato de trabajo porque aquí hay trabajo, pero se siguen viniendo gente a la acoger aumentaría nuestra mala situación económica. Mejoraría la vida y se valoraría más” (María)

“Estoy a favor de dejar de entrar solo a la gente que tenga trabajo. Porque: no aumentaría la delincuencia, si ya tienen trabajo, contribuyen pagando impuestos y si tienen trabajo, no necesitan delinquir y se portan humanamente bien, el índice de prejuicios bajaría” (Marcos)

“Yo me situaría en la condición de dejarlos entrar con un contrato de trabajo, pro la mejora de la economía del país, mejorar su calidad de vida y ayudar a que no haya más paro” (Estefanía)

“Yo estoy en que hay que dejarlos entrar pero con contrato, y mis argumentos son: porque no pueden venir a estar en paro, porque no deberían consumir servicios públicos de nuestro país sin aportar nada” (Mario)

Algunos alumnos defienden la política de puertas abiertas:

“Política de puertas abiertas: los inmigrantes cubren los puestos de trabajo de la agricultura y otros sectores que los españoles no quieren ocupar, ayudando a la economía. Favorecen la natalidad, es decir, el número de nacimientos. Favorecen el aprendizaje de diferentes culturas conviviendo cerca de los demás españoles, así como sus idiomas y gastronomía. Crean algunos puestos de trabajo propios, como bazares o restaurantes” (José Vicente)

“Yo me situaría en permitir la entrada sin poner ningún obstáculo legal, ya que las personas que llegan solo vienen a buscarse la vida lo que conlleva que ellos solo van a buscar un puesto de trabajo y una humilde vivienda. En segundo lugar, nos pueden traer un gran legado cultural y en tercer lugar, la entrada se la dejaría pero vigilada para verificar que el comportamiento dentro del país, en caso contrario serían repatriados porque todo el mundo tiene derecho a una vida mejor y ello, conlleva unos deberes, en este caso sería cotizar y ayudar a la economía del país” (María)

“Vía libre, porque esas personas lo necesitan, ocupan los trabajos que la gente no quieres y ayuda en la economía del país” (Rocío)

De forma residual, encontramos alumnado que significa la política de puertas cerradas:

“Política de puertas cerradas: no pueden venir inmigrantes a nuestro país porque quitan el trabajo a los españoles. También aumentan la delincuencia y el tráfico de drogas. Además, con sus idiomas y costumbres contribuyen a la desaparición cultural de España” (Cristina)

Y por último, hay quien no responde argumentando que:

“Yo formo parte del “no sabe, no contesta” ya que es una situación muy complicada y no tengo conocimientos necesarios para hablar de eso” (Raquel)

10.1.1.4. Grado de mejora de la competencia intercultural comportamental

Siendo conscientes de que la competencia intercultural comportamental resulta ser la que presenta una mayor dificultad para su adquisición dentro de la competencia intercultural, se ha aplicado a los participantes de la intervención, la *escala de competencia comunicativa intercultural*. Una prueba diseñada siguiendo el modelo de Vilà (2007). Se trata de un cuestionario constituido por 18 preguntas con cuatro opciones de respuesta. En ellas se presenta una serie de situaciones al destinatario para que responda con una única alternativa de las cuatro que se proponen.

La finalidad de implementar este test responde al deseo de conocer el nivel que posee el alumnado participante en la competencia intercultural comportamental una vez que el programa de intervención avanza hacia su fase de conclusión. En concreto la prueba se cumplimentó el día 4 de junio de 2015 al grupo experimental con la intención de poder recabar información acerca de la capacidad que tienen los participantes de interpretar adecuadamente situaciones de interacción intercultural. Así, como el grado de flexibilidad para adaptarse a contextos multiculturales.

La aceptación a participar por parte de los destinatarios fue positiva e incluso algunas preguntas formuladas les resultaron graciosas e incluso sorprendentes siendo motivo de comentarios al grupo-clase (véase Anexo 384).

En una primera fase, nos proponemos acometer un análisis descriptivo en donde se analizan las medias y la desviación típica, datos que quedan reflejados en un histograma de frecuencias. En una segunda fase, el estudio se centra en el análisis descriptivo de una prueba no paramétrica en el que se representa la puntuación total en competencia intercultural comportamental y su desglose en cuartiles.

A continuación, nos centramos en el análisis descriptivo de la competencia intercultural comportamental del grupo experimental. Los datos nos confirman que la media de los participantes están situados en el valor de $\bar{X}=10.47$ con una desviación típica de $\sigma = 3.39$ por lo que puede calificarse de aceptables teniendo en cuenta que el valor mínimo es 1 y el máximo 18 (véase Figura 62).

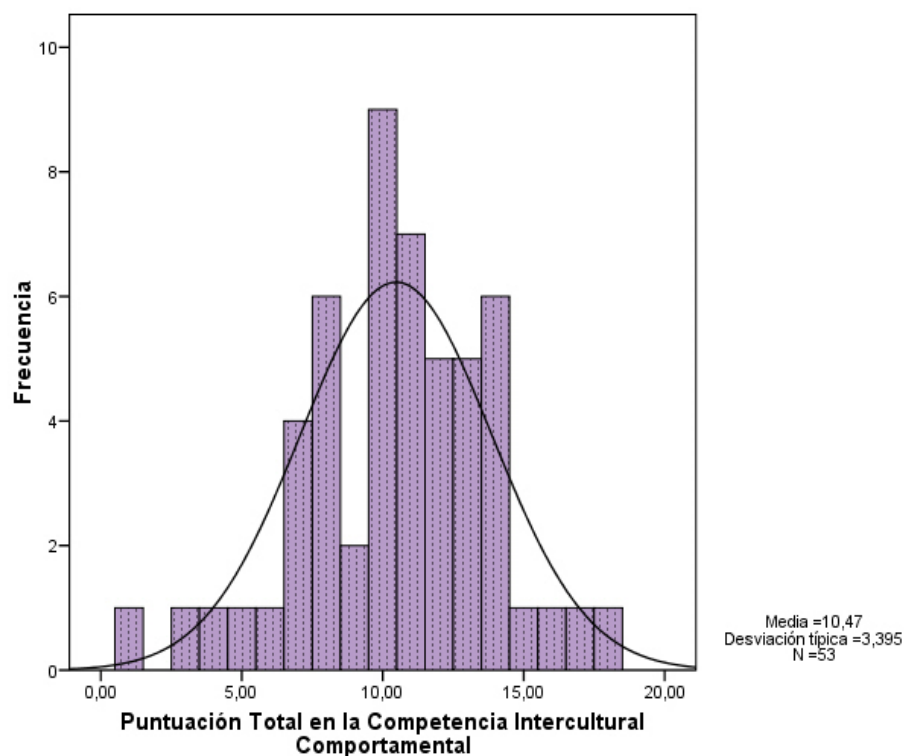


Figura 62. Puntuación total de la competencia intercultural comportamental del grupo participante.
Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al análisis descriptivo de la puntuación total de la competencia intercultural comportamental del grupo experimental en relación con los percentiles. Se constata que la mayor parte del alumnado participante (32.1%) se encuentra en el primer cuartil identificado con una respuesta positiva que oscila entre 0 y 25%. A continuación, un 30.2 % se sitúa en el segundo cuartil, que conlleva una respuesta afirmativa entre el 25 y 50%, mientras que los datos son más bajos e idénticos si nos centramos en el tercer cuartil (18.9%) y cuarto cuartil (18.9%) correspondientes para el primer caso entre un 50% y 75% de respuesta positiva y para el segundo, entre un 75% y 100% de respuesta adecuada. Estos datos corroboran, nuevamente, que la competencia intercultural comportamental resulta ser la más difícil de adquirir y/o mejorar, habida cuenta que el 62.2% del alumnado participante no supera la mitad de las respuestas consideradas adecuadas. No obstante, también es preciso resaltar que el 37.8%, es decir, casi el 40% sí demuestra poseer mayormente desarrollada la competencia intercultural comportamental.

Sin duda, estos datos nos conducen a una profunda reflexión al constatar la necesidad de plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo de esta competencia. Si bien, somos conscientes que el ámbito escolar es solo una pieza de este complejo puzzle en el que vive y experimenta nuestro alumnado, ello no es óbice para desentendernos de esta ardua tarea que se nos presenta a los docentes, si deseamos que nuestro alumnado se identifique con una ciudadanía activa, crítica, sensible y comprometida con la realidad multicultural presente en nuestra sociedad.

10.1.1.5. Análisis comparativo de la competencia intercultural a través del cuestionario abierto de las concepciones acerca de la competencia intercultural: pretest y postest

El análisis de los avances del alumnado durante la ejecución del programa nos lleva a efectuar una tarea de análisis exhaustivo y pormenorizado para verificar si se detectan cambios en el alumnado participante del programa acerca de la competencia intercultural. Para testar dicho proceso se ha procedido a realizar un estudio comparativo entre los datos obtenidos del **cuestionario abierto de las concepciones acerca de la competencia intercultural** de elaboración propia, aplicado al principio de la implementación del programa con los datos conseguidos del mismo cuestionario una vez finalizado dicho programa. Este análisis nos ha permitido extraer conclusiones acerca de los tres ámbitos de la competencia intercultural. Es decir, nos referimos a conocer las variaciones constatables referidas a la competencia intercultural cognitiva, afectiva y comportamental.

Esta fase resulta esencial para poder verificar si el programa ha permitido causar efectos que favorezcan el desarrollo de la competencia intercultural entre el alumnado participante.

Como se ha señalado, nos ha interesado constatar si el programa revierte y contempla algún efecto en el desarrollo de la competencia intercultural entre el alumnado participante del programa de intervención.

Pero antes de pasar a dicho análisis comparativo, es preciso comentar que el proceso de elaboración del cuestionario pre test comprendió el diseño de preguntas que permitieran el desarrollo de la competencia intercultural en sus tres dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental). A tal efecto, se han planteado cuatro preguntas relacionadas con la competencia intercultural cognitiva, otras dos que abordan la competencia intercultural afectiva y finalmente, un par de cuestiones que permiten trabajar la competencia intercultural comportamental. En la Figura 63 se concretan cada una las preguntas formuladas con su vinculación con el tipo de competencia intercultural que desarrollan:

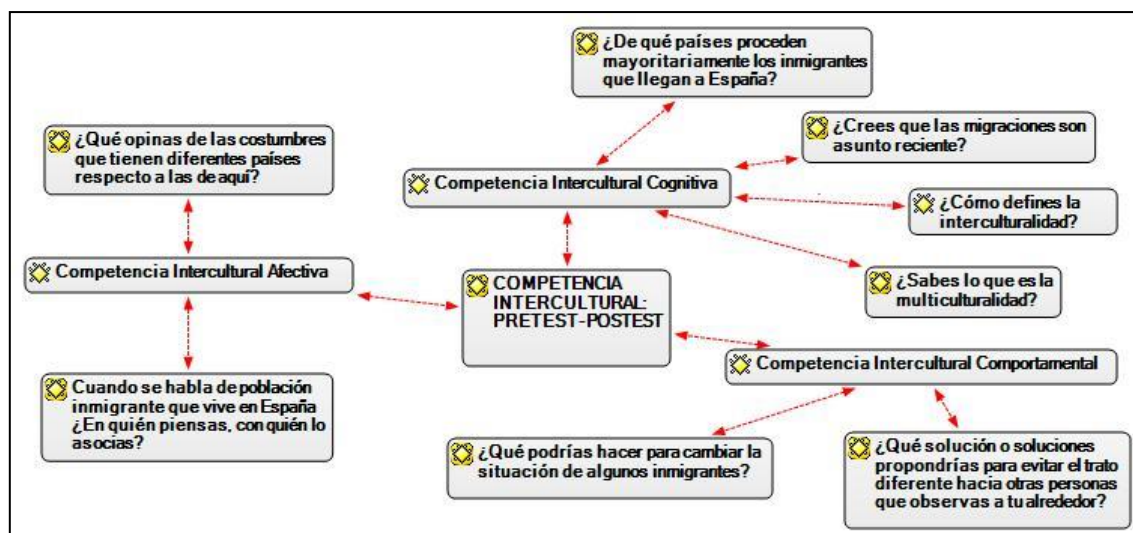


Figura 63. Red semántica de los componentes afectivos, cognitivos y comportamentales de la competencia intercultural evaluados en el pretest-postest.

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo perseguido era constatar de forma fehaciente y objetiva si el programa de intervención introduce algunos cambios y efectos en el alumnado participante en torno a las tres dimensiones de la competencia intercultural. A tal fin, el cuestionario pre test quedó implementado en las primeras sesiones que introducirían a la implementación del programa. Y lógicamente, el mismo cuestionario tuvo una segunda aplicación una vez concluido el programa.

Este análisis comparativo nos permitirá encontrar respuesta a la siguiente hipótesis:

Se constata en el alumnado una mejora en el desarrollo de la Competencia Intercultural en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental entre la fase previa de implementación del programa y la fase posterior a su ejecución

Los resultados obtenidos son motivo de análisis a continuación, atendiendo a una estructura que responde a cada cuestión establecida. Debido a que la profusión de información resultó notable, convenimos la necesidad de que ésta quedara organizada en categorías de análisis (redes semánticas) que facilitaran su comprensión e interpretación. De modo que cada cuestión diseñada se ajusta a un esquema ideado que está integrado por los distintos ejes temáticos establecidos con sus correspondientes opciones de respuesta y su interpretación asociada.

1. ¿De qué países proceden mayoritariamente los emigrantes que llegan a España? (CI Cognitiva)

Se plantea la pregunta: **¿De qué países proceden mayoritariamente los emigrantes que llegan a España?** que origina una serie de ejes temáticos coincidentes tanto para el pretest como para el postest como se ilustra en la Figura 64.

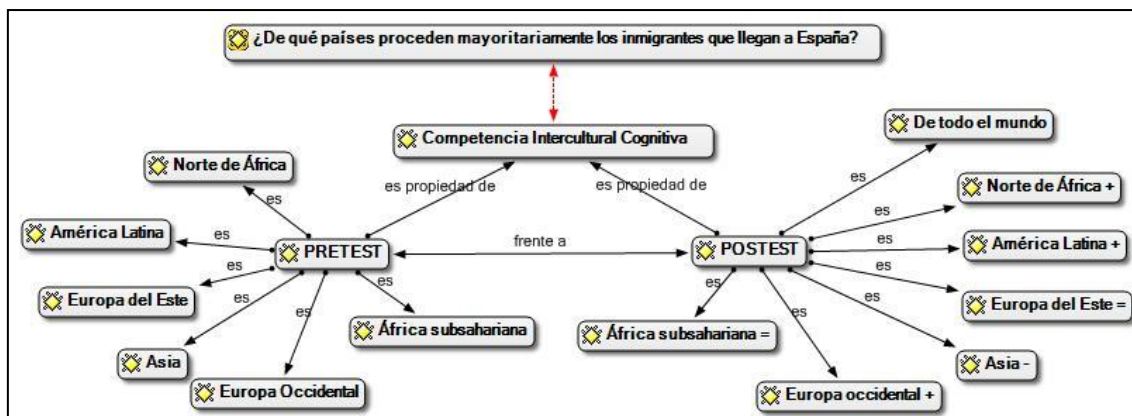


Figura 64. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿De qué países proceden mayoritariamente los inmigrantes que llegan a España?”.

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas organizadas en torno a estos ámbitos temáticos permiten constatar las siguientes apreciaciones:

El eje temático *Norte de África* la mayoría del alumnado en la fase de pretest solamente refiere a Marruecos como país norteafricano. Mientras que en la etapa postest el alumnado de forma mayoritaria sigue designando a Marruecos el país de procedencia del grueso de población inmigrante. Aunque figuran otros del entorno como Argelia y Egipto, hecho que deriva en no focalizar en un solo país del contexto norteafricano.

En el eje temático *América Latina* durante la fase de pretest solamente se citan cuatro países latinoamericanos (Ecuador, Colombia, México y Cuba) con especial significación de Ecuador por constituir el país que en más ocasiones aparece referido. Estos datos comparados con el postest evidencian que el alumnado opta por seguir enumerando los cuatro países latinoamericanos anteriores (recordemos, Ecuador, Colombia, México y Cuba) a los que incorpora Argentina y Venezuela. No obstante, sigue siendo Ecuador el país mayormente referenciado.

El eje relacionado con *Europa de Este*, durante la fase de pretest el alumnado señala que los dos países representados en nuestro país son Bulgaria y Rumania. Las

respuestas del postest evidencian que no se observa ninguna diferencia respecto a las respuestas otorgadas en el pretest por el alumnado.

Respecto al eje temático de *Asia*, se constata que el alumnado en el pretest destaca fundamentalmente China, seguido de Rusia, si bien Japón y Arabia quedan ilustrados de forma residual. En la fase de postest los participantes siguen destacando fundamentalmente China, seguido de Rusia y en un solo caso referido a Japón, como ya sucediera en el cuestionario de pre-test, mientras que Arabia no figura en esta ocasión.

Al referir el eje temático de *Europa occidental* únicamente se mencionan durante el pretest dos países de este entorno geográfico: Reino Unido y Alemania. Sin duda, el alumnado está más familiarizado con ellos por ser nacionalidades que se ubican próximas a nuestra región dentro del arco mediterráneo. Estas respuestas se amplían durante la fase del postest con la inclusión además de otros países como Francia, Portugal, Sicilia, Suiza lo que demuestra que el alumnado, amplía su conocimiento de otros países. Si bien, llama poderosamente la atención que, en un caso, se destaca a Suiza como país emisor de población hacia España.

Finalmente, al analizar el eje temático de *África subsahariana* se observa tanto en el pretest como postest que el alumnado no distingue ningún país de esta zona, sino que la designa de forma global, asignándole por tanto la consideración de área cultural más que de países concretos.

Al margen de estos ejes temáticos establecidos, se detectan dos errores relevantes en la fase de pretest, por una parte, se incluye a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla como pertenecientes a otro país, y consecuentemente, obviando su españolidad, y por otro, se atribuye a países la denominación de musulmanes y árabes. Sin embargo, durante la fase de postest se evidencia que el primer error queda subsanado, pero no así el segundo error que se mantiene en el tiempo.

Finalmente, localizamos un alumno durante el postest que destaca en su respuesta “*de todo el mundo*” para significar la diversidad de nacionalidades que conviven en España.

De los datos obtenidos pueden llevarnos a interpretar que por lo general las respuestas del postest no solamente se amplían, sino que reducen errores detectados durante la fase del pretest.

2. ¿Crees que las migraciones son asunto reciente? (CI Cognitiva)

Los resultados obtenidos en la prueba pretest y postest evidencian coincidencia en los ejes temáticos establecidos derivados de las respuestas otorgadas por los participantes. Estos ejes temáticos quedan ilustrados en la Figura 65.

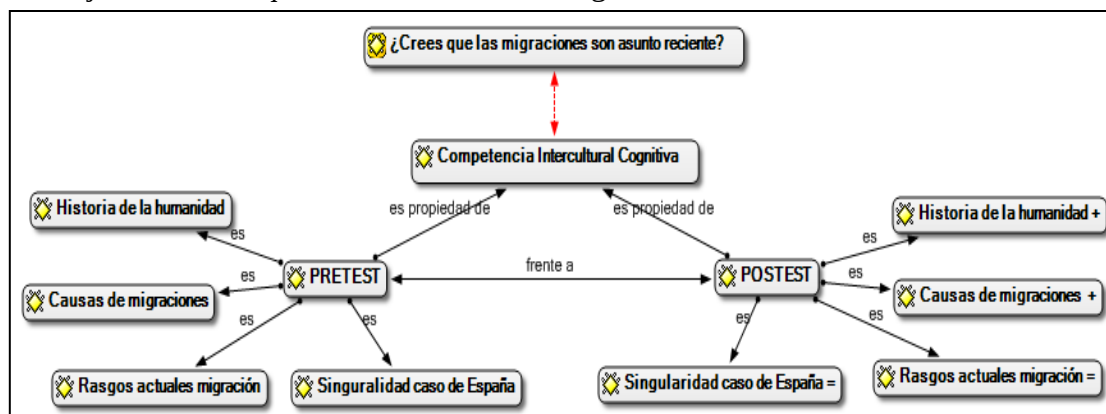


Figura 65. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Crees que las migraciones son asunto reciente?”.

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis más pormenorizado nos muestra que en la fase de pretest se confirman dos situaciones claramente diferenciadas. Por un lado, un número de alumnado, percibe el fenómeno migratorio como una situación circunscrita a la época actual, indicando como justificación a esta sentencia dos razones fundamentales: la crisis económica actual y la búsqueda de nuevas oportunidades. Por otro, el mayor número de alumnado justifica su negativa en base a la siguiente estructura temática con sus correspondientes ejes temáticos extraídos

Atendiendo a los ejes temáticos establecidos se verifica en relación con el eje temático denominado *Historia de la Humanidad*, donde el alumnado en el pretest opta por significar en algunos casos que siempre han existido los movimientos migratorios, en otros, lo centra en la Antigüedad y en la colonización americana por los españoles. Y finalmente, especifica, además que se trata de un fenómeno antiguo justificándolo por estar presente en los libros de Historia.

Un análisis comparativo de los resultados obtenidos durante la fase de postest confirman que algunas respuestas coinciden con el cuestionario pretest (Antigüedad, siempre y libros de Historia), pero en la mayor parte de los casos, figuran nuevas aportaciones que revelan un mayor grado conocimiento acerca de la dimensión remota de los movimientos migratorios. En concreto, encontramos referencias a la Historia en general, a la humanidad ligada a dicho fenómeno, a los antepasados, al carácter nómada de los primeros hombres emigrantes y finalmente, alusión directa a la etapa de la Prehistoria para ubicar el origen de las migraciones.

En relación al eje temático de *Causas de las migraciones*, encontramos en la fase de pretest que un grupo de alumnado centra su atención en los factores que explican la existencia de las migraciones a lo largo de la historia, reparando en situaciones de conquista, en la necesidad de encontrar trabajo, en la existencia de distintos medios de transporte para su ejecución, y por último, en la existencia de conflictos bélicos.

Esta situación durante la fase de postest constata que las respuestas han variado respecto al pretest en la mayor parte de los casos analizados, si bien se continúan aludiendo a la guerra civil, las conquistas, la falta de trabajo y los medios de transporte como algunas de las razones que establecen para responder. Las novedades las encontramos al estimar como otros factores que explican la antigüedad del fenómeno migratorio aquellos asociados con la existencia de conflictos religiosos y étnicos, la subsistencia y búsqueda de mejores expectativas. Y finalizan estas nuevas incorporaciones con otras justificaciones de naturaleza más genérica como las situaciones de crisis y aducir distintas razones sin especificar.

El eje temático de *Rasgos actuales de la migración* permite apreciar que durante la fase pretest de forma minoritaria, un exiguo grupo de alumnos manifiesta la existencia de los movimientos migratorios en épocas remotas, si bien señala que en la actualidad adquiere una mayor dimensión el fenómeno y consecuentemente, mayor visibilidad. Datos que se mantienen durante la fase de postest.

Finalmente, el eje temático *Singularidad del caso de España*, el pretest detecta que el alumnado orienta la respuesta para constatar que las migraciones no responden a una situación meramente actual, hacia el recuerdo del pasado emigrante de los españoles, e incluso, en otros casos, lo llega a singularizar en algún familiar emigrante (abuelo). Esta situación resulta coincidente durante la fase de postest donde el alumnado participante

opta por referir a los españoles inmigrantes y la ejemplificación en sus familias emigrantes.

Por último, se constata que en algunos casos en el pretest el alumnado no ofrece ninguna respuesta, optando por no contestar directamente o indicar con un “no sé”. Esta circunstancia no se reproduce en ningún caso durante la fase de postest lo que confirma que todos los participantes tenían una opinión al respecto al finalizar el programa de intervención.

Del análisis comparativo podemos concluir que durante la fase de postest en ningún caso el alumnado aprecie el fenómeno migratorio como originario de época actual. En esta ocasión, todo el alumnado participante es consciente que los movimientos migratorios gravitan sobre el hombre desde épocas remotas. Para una mejor comprensión de las respuestas, hemos seguido la misma estructura temática abordada en el análisis del cuestionario pretest, observando, en esta ocasión, que el discurso se ha enriquecido.

3. ¿Sabes lo que es la multiculturalidad? (CI Cognitiva)

La pregunta orientada a definir la multiculturalidad por el alumnado deriva en una serie de ejes temáticos resultantes de las respuestas extraídas del cuestionario tanto pretest como postest y que en algunos casos resultan coincidentes y en otros casos no, como se aprecia en la Figura 66. De modo que podemos asignar tres ejes temáticos en el pretest definidos por la interacción al hecho multicultural, la valoración de la diversidad o diferencia y la significación de la cultura. Mientras que para el postest estos ejes temáticos de identifican con la interacción al hecho cultural, la significación de la diferencia o diversidad, el valor de la tolerancia y el valor del conocimiento. Un último eje temático contempla la opción de no contestar, estando presente tanto en el pretest como postest.

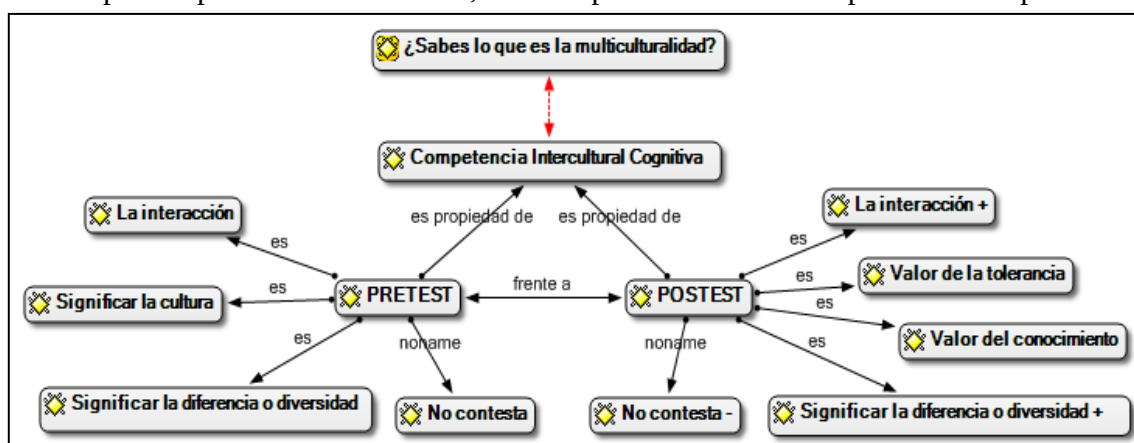


Figura 66. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Sabes lo que es la multiculturalidad?”.

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis comparativo más exhaustivo nos lleva a precisar que en relación al eje temático de *la Interacción al hecho cultural* en el pretest el alumnado de forma mayoritaria hace hincapié en la conexión entre culturas para explicar la realidad multicultural, si bien, sus respuestas se centran únicamente en cuatro opciones (relación

culturas, comunicación culturas, mezcla culturas y unión culturas) lo que confirma que en este estadio embrionario de la aplicación del programa de intervención, el alumnado tienen conciencia del hecho multicultural pero lo enfoca con escasas perspectivas.

Sin embargo, el posttest revela que las respuestas que ofrece el alumnado no solo se han ampliado frente al cuestionario pretest, sino, además, entrañan un mayor nivel de sensibilidad al fenómeno multicultural. Esta afirmación se ilustra al identificar la multiculturalidad con coexistencia, convivencia, combinación y vivencia, términos que denotan la voluntad de conexión, contacto e interrelación. Además, se siguen ofreciendo respuestas coincidentes con el cuestionario pretest, que pivotan alrededor de la comunicación, relación, mezcla y unión cultural.

Atendiendo al eje temático de *Significar la diferencia o diversidad* en el pretest el alumnado centra su atención en valorar el hecho diferencial para responder a la multiculturalidad, encontrando opciones variadas que oscilan entre los aspectos culturales y su número, a referir la variedad de razas. Entendiendo en este último caso, que una parte del alumnado identifica cultura con raza. Por su parte el posttest no se aprecia otras opciones distintas a aquellas valoradas en el cuestionario pretest, con la excepción de una nueva respuesta, que incide en el conjunto de culturas.

En relación al eje temático identificado con *Significar la cultura* en la fase de pretest los participantes asocian la multiculturalidad con la presencia de una cultura única en un espacio determinado. Entendemos, que este alumnado incurre en el error de establecer un paralelismo entre multiculturalidad y cultura predominante, sin valorar la diversidad de nuestra realidad cotidiana.

Además, el análisis interpretativo que venimos desarrollando permite establecer otras dos categorías nuevas en el posttest que se suman a las anteriores enunciadas que quedan definidas por el *Valor de la tolerancia* y el *Valor del conocimiento*. Lo que ayuda a incidir en la constatación de que los matices en esta fase del programa han crecido tanto cuantitativamente como cualitativamente (que es realmente lo que más nos interesa).

En el caso, del *Valor de la tolerancia*, las respuestas del alumnado se orientan a significar la aceptación y la comprensión. Circunstancia que valoramos notablemente, puesto que cierto alumnado identifica la situación multicultural con la necesidad de defender el respeto hacia otras culturas junto con el entendimiento.

Además, otro alumnado opta por resaltar el *Valor del conocimiento*, asociado a las costumbres del país, lo que permite concluir que estos participantes son conscientes que para valorar previamente es preciso conocer.

Finalmente, las respuestas *sin contestar* han disminuido si las comparamos con los resultados del pretest cuyo número era más elevado amparándose con no tienen conocimiento de este término.

Del análisis comparativo entre los resultados obtenidos en la prueba de pretest y posttest, convenimos que el lenguaje y las opciones se han multiplicado y enriquecido, valorando otras perspectivas ante la sociedad multicultural que vivimos. Así pues, a los ámbitos temáticos existentes derivados de la prueba pretest se suman otros que ofrecen una realidad caleidoscópica que garantizan mayor riqueza interpretativa.

4. ¿Cómo defines la interculturalidad? (CI Cognitiva)

Cuando se planteó al alumnado esta cuestión en el pretest, en muchos de los casos manifestaron su desconocimiento para ofrecer una definición. Y en otros su planteamiento se orientó hacia respuestas que podemos agrupar entorno a dos ejes temáticos: *Significación de la variedad cultural* y *Tratamiento erróneo* como se aprecia en la Figura 67.

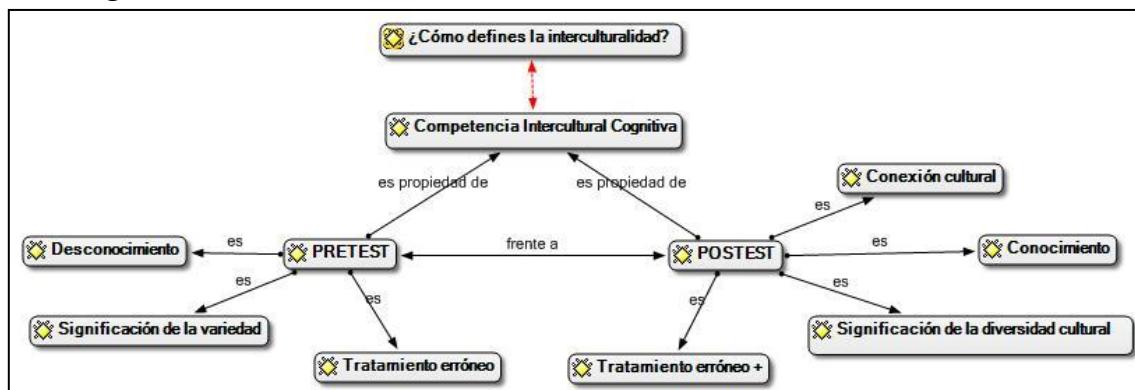


Figura 67. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural cognitiva: “¿Sabes lo que es la interculturalidad?”.

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos permiten extraer varias conclusiones, por un lado, las escasas respuestas ofrecidas para el primer eje temático *Significación de la diversidad cultural* (Existencia de varias culturas y Culturas de países), que puede ser interpretada como una situación problemática para el alumnado participante para definir de forma adecuada la acepción de interculturalidad, dado que sus aportaciones solo quedan en la constatación de diversidad cultural pero no en el contacto entre las diversas culturas dentro de un espacio común. Además, se observa en el ámbito *Tratamiento erróneo*, como cierto alumnado identifica la interculturalidad con la existencia de una cultura única en un país, y con la situación de incomunicación entre diferentes culturas. Finalmente, un nutrido número de alumnado reconoce su *desconocimiento* del término objeto de definición.

Un análisis comparativo entre el pretest y postest de estos ejes temáticos anteriormente señalado muestra que en relación con la *Significación de la diversidad cultural* las respuestas son similares identificando la interculturalidad con la diversidad cultural, si pero en ningún caso, en la coexistencia cultural.

En relación con el *Tratamiento erróneo* también en el postest algunos alumnos participan de definiciones inadecuadas, que en un caso coinciden con la aportada en el pretest (existencia de cultura única), y en otro asocian la interculturalidad a la preponderancia de una cultura respecto a otras.

Esta situación cambió y mejoró cuando se implementó el mismo cuestionario al finalizar el programa de intervención (postest), verificado en el establecimiento de otros ejes temáticos y acepciones más relacionadas con la interculturalidad. De modo que podemos extraer cuatro ámbitos temáticos, dos nuevos: *Conexión cultural* y *Conocimiento* y otros dos ya expuestos en el pretest (*Significación de la diversidad cultural* y *Tratamiento erróneo*) como se aprecia en la Figura 67.

En relación al eje temático *Conexión cultural*, se puede apreciar que el alumnado ha incluido en su definición de intercultural una serie de rasgos que le son intrínsecos y consecuentemente, la acepción se presenta de forma plausible, entendiendo que la realidad intercultural exige de diálogo fluido y recíproco. En concreto las respuestas ofrecidas inciden en el intercambio cultural, la relación cultural, la convivencia cultural, la mezcla cultural, la comunicación cultural y la proximidad cultural.

Atendiendo al eje temático *Conocimiento*, el alumnado ofrece como respuesta el aprendizaje cultural, por lo que asocia la interculturalidad con el aprendizaje multidireccional entre distintas culturas.

En definitiva, este análisis permite extraer como principal conclusión que la mayor parte del alumnado reconoce y define correctamente la interculturalidad tras la aplicación del cuestionario postest. No obstante, igualmente, hemos de significar que todavía se aprecia un exiguo grupo de alumnado que no dispone de la información precisa para efectuar una definición adecuada.

5. ¿Cuándo se habla de población inmigrante que vive en España? ¿En quién piensas, con quién lo asocias? (CI Afectiva)

El cuestionario pre y postest ha sido diseñado, como se ha señalado, con el objetivo de verificar empíricamente si el programa de intervención propicia respuestas semejantes o diferentes. Su elaboración integra preguntas orientadas al desarrollo de la competencia intercultural afectiva que permiten obtener una valoración de la percepción del alumnado participante hacia la población de origen inmigrante. A tal fin se enuncia la siguiente pregunta: **Cuando se habla de población inmigrante que vive en España ¿en qué piensas, con quién la asocias?**

El alumnado participante aporta en el cuestionario pretest y postest respuestas variadas y singulares, motivo que justifica que para una mejor comprensión e interpretación queden estructurados los ejes temáticos resultantes en la Figura 68.

Un análisis comparativo más detallado de los ejes semánticos seleccionados en las fases de pretest y postest llevan a puntualizar la distinta opcionalidad representada. De modo que el eje temático *Países de procedencia*, las respuestas aportadas en el pretest denotan que el alumnado identifica un tipo de migración asociada a países con menor nivel económico respecto a España, tales como Marruecos, Colombia, Ecuador, países Este de Europa (Rumania), África subsahariana dejando al margen otros países con semejante desarrollo económico. Estos datos al compararlos con los obtenidos en el postest ratifican la coincidencia con las respuestas ofrecidas en el cuestionario pretest, si bien se añaden otras como países de Europa occidental (Reino Unido), Japón y Brasil. Esta circunstancia confirma que el alumnado no identifica a la población de origen inmigrante con países etiquetados como subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino que amplía su percepción a países caracterizados por un mayor desarrollo económico (Europa occidental y Japón) o países denominados emergentes (Brasil) en el contexto mundial.

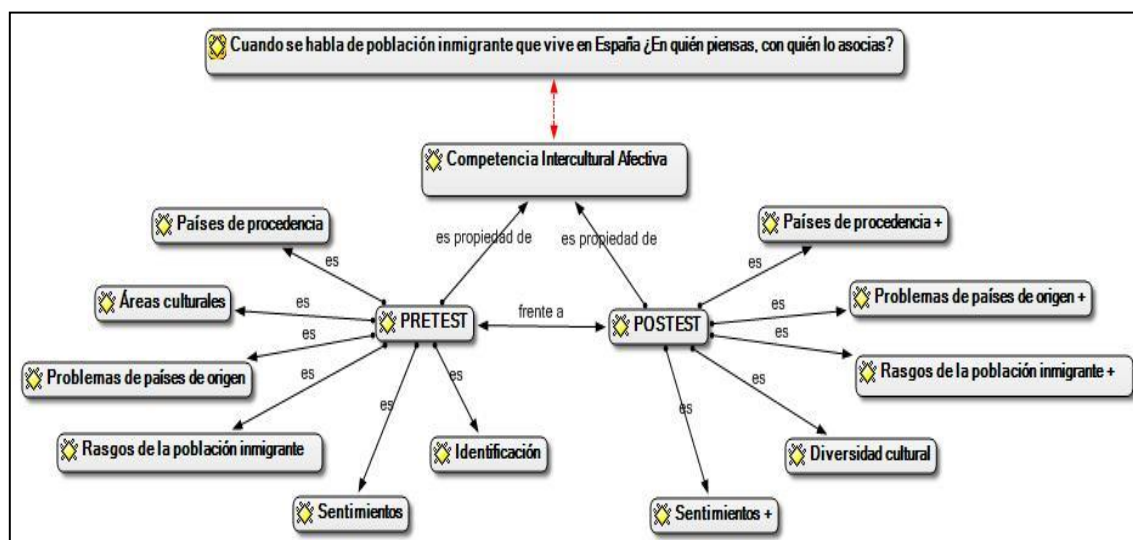


Figura 68. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural afectiva: “Cuando se habla de población inmigrante que vive en España ¿En quién piensas, con quién lo asocias?”.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al eje temático de *Áreas culturales* cabe precisar que los resultados tanto del pretest como del postest confirman que el alumnado asocia estas áreas culturales a los países expuestos en el anterior eje temático: árabe (musulmana), africana, latinoamericana, china (confuciana).

Centrándonos en el eje temático de los *Problemas de los países de origen*, en el pretest únicamente se introducen los aspectos económicos como factores explicativos de los movimientos migratorios, dejando al margen otros que serán estudiados a lo largo del programa de intervención. Mientras que en la fase de postest las respuestas vuelven a significar los problemas económicos como causa mayor, aunque se completan con la identificación de problemas de índole política. Esta situación permite constatar que el alumnado no solo repara en una causa única de los desplazamientos forzados de la población, sino que la amplía.

El eje temático denominado *Rasgos de la población inmigrante*, durante el pretest se pueden encontrar dos grados tipologías de población de origen inmigrante, una asociada a un perfil positivo (gente trabajadora, gente de negocios, gente de nivel económico elevado, con expectativa de futuro mejor) y otra catalogada con perfil negativo ilustrado con gente problemática. Asimismo, se formula una categoría neutra que hemos definido como “gente de todo tipo” que entraña la posibilidad de integrar personas de amplio espectro desde el punto de vista topológico. Estos datos comparados con los obtenidos en la fase postest evidencian que las respuestas señaladas en el pretest se mantienen en el postest, aunque incluye además “gente del entorno”, que suscita la conciencia de proximidad de la realidad migratoria en el alumnado, una cercanía y cotidianidad que permite interpretar como normalización de la realidad multicultural.

En cuanto al eje temático *Identificación* en el pretest el alumnado presenta un grado importante de prejuicio hacia determinadas poblaciones inmigrantes en función del lugar de origen, de modo que se identifica a las poblaciones procedentes del continente

africano con una situación de irregularidad legal, mientras que se concibe a la inmigración originaria de Europa y de Asia con un estatus económico elevado. Mientras que en el postest si bien esta situación se sigue manteniendo ha disminuido su frecuencia por lo que se atisba en este eje cierta mejoría.

El eje temático vinculado a *Sentimientos*, en el pretest resulta revelador que cierto alumnado asocie la realidad migratoria con sentimientos negativos de inseguridad y temor. Si bien, en algunos casos, lo identifican con amistad referida concretamente hacia amigos, aunque se obvia este sentimiento para los compañeros. Mientras que en postest se observa que ha desaparecido del discurso del alumnado el sentimiento de inseguridad y temor y se ha ampliado la amistad que alcanza no solo a amigos, sino que incluye a compañeros/as del instituto.

Finalmente, un nuevo eje temático figura en el postest relacionado con la *Diversidad cultural*. Es especialmente significativa esta referencia que aporta el alumnado puesto que verifica que éste ha incorporado, en algunos casos, a su percepción de la realidad migratoria el enriquecimiento cultural que entraña la diversidad multicultural.

Consecuentemente, tras efectuar este análisis comparativo entre los datos obtenidos en el pretest y postest se puede apuntar que, si bien se descubre prácticamente una coincidencia en los ejes temáticos verificados en el cuestionario pretest y postest, las respuestas ofrecen en el postest algunos matices y variaciones no contempladas en el pretest que permiten constatar que la fase de postest ha quedado enriquecida por las aportaciones del alumnado participante.

6. ¿Qué opinas de las costumbres que tienen diferentes países respecto a las de aquí? (CI Afectiva)

Esta cuestión se plantea como posibilidad para seguir trabajando la competencia intercultural afectiva. Los resultados obtenidos del pretest y postest plantean diferencias en algunos aspectos que evidencian un mayor grado de respuestas orientadas a significar una visión positiva hacia la diversidad cultural. Esta conclusión queda verificada a partir del análisis efectuado en el cuestionario pre test que servirá de marco comparativo para el posterior análisis del cuestionario postest. En la Figura 69 se explicitan los ejes temáticos que entrañan las respuestas ofrecidas por los participantes tanto en la fase de pretest como de postest.

Al hilo de estas consideraciones cabe precisar que los resultados del pretest evidencian, en relación al eje temático *Visión positiva de la diversidad cultural*, las numerosas opciones de respuesta que ha ofrecido el alumnado constatando que en la mayoría de los casos analizados se tiene una percepción positiva hacia las tradiciones y costumbres de otras culturas. Si puntualizamos, un primer nivel de mayor grado de aceptación estaría constituido por el respeto, el interés, la aceptación, el agrado, el aprendizaje, la curiosidad y finalmente, significar la falta de diferencias entendida como la igualdad. Mientras que un segundo nivel estaría integrado por la opción de la diferencia.

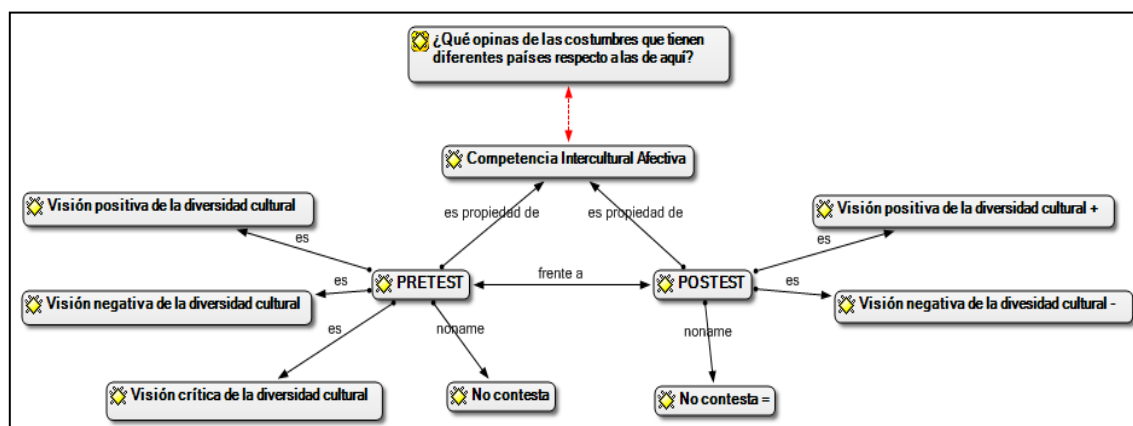


Figura 69. Red semántica del pretest-posttest de la competencia intercultural afectiva: “¿Qué opinas de las costumbres que tienen diferentes países respecto a las de aquí?”.
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte la valoración del posttest constata que se reproducen las mismas respuestas expuestas en el posttest, pero, además, se amplían las acepciones considerablemente tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. De modo que al primigenio listado de respuestas identificadas con el respeto, interés, curiosidad, aceptación, aprender, agrado, sorpresa, diferentes, se suman otras que adquieren especial relevancia al conllevar un mayor grado de aceptación tales como enriquecimiento, utilidad, deseo de practicar, otro punto de vista, acostumbrarse, sin importancia, así como cuando se orienta la respuesta a constatar esta realidad multicultural como una forma distinta de expresión, de vida, de actuar y de pensar. Además, de ese listado de opciones ha desaparecido la identificada “sin diferencias” respecto al pretest por lo que entendemos que nuestro alumnado es consciente de la diversidad cultural y no la obvia.

Al centrarnos en el eje temático de *Visión negativa de la diversidad cultural*, en la fase de pretest encontramos algunos alumnos que manifiestan abiertamente una percepción negativa a los contextos multiculturales, verificado en la mayor parte de los casos en las opciones identificadas con no aceptación y desagrado. Y en menor grado, cuando sobresale la indiferencia hacia esta diversidad cultural. Un análisis comparativo con la fase de posttest confirma que siguen apareciendo las opciones señaladas por el alumnado para manifestar su rechazo a la diversidad cultural. Una de ellas constituye un elevado nivel de intolerancia que queda expresado en la no aceptación. Mientras que, en un nivel inferior, se muestra indiferencia ilustrada en la falta de opinión a la pregunta planteada. Aunque estos resultados no son satisfactorios, si los comparamos con los datos del pretest, se observa que ha desaparecido una acepción identificada con el desagrado.

En referencia al eje temático identificado con *Visión crítica de la diversidad cultural*, se confirma que los resultados del pretest presentan en algunos casos ciertas costumbres no son aceptadas y de forma habitual, justifican esta postura con ejemplos (niños soldados...) lo que evidencia que no participan del relativismo cultural, sino que son críticos con algunas actuaciones de ciertas culturas que atentan los derechos humanos. En otras ocasiones, significan como extrañas estas normas culturales, hecho que introduce cierta cautela en su enfoque intercultural. Por su parte, en el posttest no se aprecia este eje temático. Esta circunstancia puede interpretarse con una doble lectura, por un lado, el hecho de que haya desaparecido la opción de extrañeza puede ser positivo. Pero con ello

también se ha sustraído la opción de no compartir algunas de las costumbres por lo que la visión crítica se ha diluido. Entendemos que de forma mayoritaria el alumnado ha optado por reafirmar los aspectos más amables y positivos frente a una actitud más crítica con determinados usos y tradiciones.

Por último, un escaso número de alumnado opta por *no contestar* a la pregunta planteada durante la fase del pretest circunstancia que aún se reduce más durante la fase del postest.

7. ¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar el trato diferente hacia otras personas que observas a tu alrededor? (CI Comportamental)

Esta pregunta nos aporta información a nivel comportamental por lo que entraña, a priori, mayores dificultades para que el estudio comparativo entre el pre y postest arroje diferencias, conscientes de que habitualmente las actitudes ofrecen mayor resistencia a posibles modificaciones. No obstante, adelantamos que se evidencian claramente algunas diferencias entre las respuestas del alumnado durante la realización del pretest, respecto a aquellas extraídas del cuestionario postest. Pero conviene explicitar, en primer lugar, los ejes temáticos resultantes de la información ofrecida por los participantes. A tal fin, la Figura 70 ilustra dicha información.

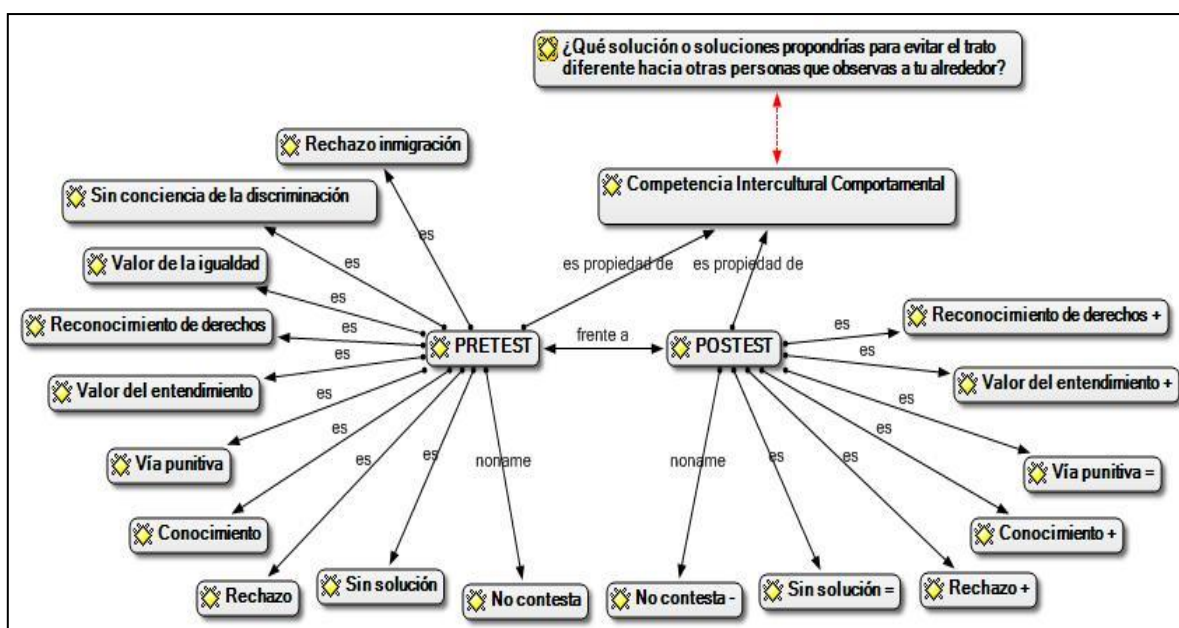


Figura 70. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural comportamental: “¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar el trato diferente hacia otras personas que observas a tu alrededor?”.

Fuente: Elaboración propia.

Comenzando el análisis del cuestionario pretest referido al eje temático el *Valor de la igualdad*, un nutrido grupo de alumnado significa la igualdad en diferentes dimensiones que atañen tanto genéricamente a las personas como a aspectos más

puntuales referidos a las leyes, derecho y trato. Este mismo eje temático en la fase de postest ha desaparecido, pero lejos de constituir un inconveniente no resulta tal extremo puesto que las respuestas se han ampliado en el eje temático identificado con el *Reconocimiento de derechos* que pasamos seguidamente a detallar.

En relación al eje temático del *Reconocimiento de derechos*, algunos alumnos destacan la importancia de los derechos y lo concretan en el grupo de los inmigrantes. Un análisis comparativo con los resultados del postest constata que en esta ocasión se ha incorporado la respuesta de los derechos humanos a la ya existente de derechos de los inmigrantes, por lo que el alumnado toma mayor conciencia de la necesidad de hacer extensivos los derechos humanos a todas las personas.

El eje temático *Rechazo*, en el pretest únicamente se aprecia el rechazo al racismo como solución al problema planteado. Mientras que en el postest se presentan aportaciones nuevas. En concreto, algunos alumnos destacan la violencia como signo de problemas, así como la discriminación. Asimismo, otro alumnado significa los prejuicios y estereotipos como la raíz de los problemas.

El *Valor del entendimiento* como eje temático deriva en la fase de pretest en numerosos participantes que apuestan por ofrecer diferentes respuestas que ayudan al entendimiento entre las personas, destacando la empatía, prestar ayuda a los demás, el respeto, concienciar, dialogar, así como el fomento de valores. Comparativamente el análisis del postest revela que un nutrido grupo de alumnado amplía las opciones en esta categoría respecto a los resultados del pretest, de modo que encontramos la autocritica, el respeto a diferentes opiniones, el reconocimiento de la diferencia, la integración, la colaboración en sentido bidireccional entre autóctonos y alóctonos, así como la posibilidad de crear asociaciones para ayudar a las personas de contextos discriminatorios. Asimismo, otras opciones coinciden con la producción del pretest, tales como el valor de la empatía, el diálogo, el respeto y el desarrollo de los valores.

En relación al eje temático *Conocimiento*, algunos alumnos optan por considerar la necesidad de conocer a las personas y para ello consideran conveniente identificar previamente los problemas que se presentan en cada situación. Por su parte, los resultados del postest para este eje temático evidencian mayores aportaciones comparativamente respecto al pretest. Así pues, constatamos el interés que despierta en el alumnado la formación el conocimiento tanto a nivel genérico como concretado en la presencia de diferentes culturas. Asimismo, otro alumnado defiende la realización de actividades multiculturales como su solución. Y en un caso puntual, un alumno repara en la necesidad de controlar e interpretar adecuadamente la información que ofrecen determinados medios de comunicación.

La *Vía punitiva*, como otro eje temático, nos introduce en la fase de pretest y postest en la verificación de unos resultados coincidentes que confirman que de forma residual algunos alumnos destacan la sanción como estrategia para solucionar la discriminación.

Atendiendo al eje temático *Sin solución*, el pretest descubre que algunos alumnos defienden que las situaciones discriminatorias no son susceptibles de cambiar en determinadas personas, lo que determina que este alumnado entiende que es un mal difícil de erradicar y, consecuentemente, presentan una visión negativa y paralizante para su mejora. En la fase de postest también presenta un determinado grupo de alumnado que

no encuentra ninguna solución plausible para minimizar la discriminación en su contexto cotidiano, lo que demuestra que no han desaparecido estos reparos y se mantienen en el tiempo.

El eje temático *Sin conciencia de la discriminación* se advierte en el pretest donde un solo alumno manifiesta no constatar ninguna situación discriminatoria en su entorno. Este eje temático ha desaparecido en la fase de postest lo que mejora los resultados.

En relación al eje temático *Rechazo a la inmigración* en el pretest encontramos un alumno que apuesta por obstaculizar la inmigración como solución para evitar la discriminación de algunas personas, lo que evidencia un rechazo hacia la diversidad cultural que aporta el fenómeno de la inmigración.

Finalmente, tanto en el pretest como postest se advierte alumnado cuyos datos se encuadran en *No contesta* a la pregunta planteada, si bien, esta circunstancia se reduce en el postest respecto al pretest, aunque esta situación se sigue constatando.

8. ¿Qué podrías hacer para cambiar la situación de algunos inmigrantes? (CI Comportamental)

Esta cuestión pretende seguir ayudándonos a determinar la competencia intercultural comportamental, dado que exige el posicionamiento del alumnado frente a la posibilidad de cambiar la situación de algunos inmigrantes con dificultades. No se atisba grandes contrastes y tampoco en relación a los ejes temáticos establecidos entre el cuestionario implementado antes del programa de intervención (pretest) y las valoraciones extraídas del cuestionario postest. Aunque un análisis minucioso permite extraer algunos matices que suponen ciertos cambios (véase Figura 71).

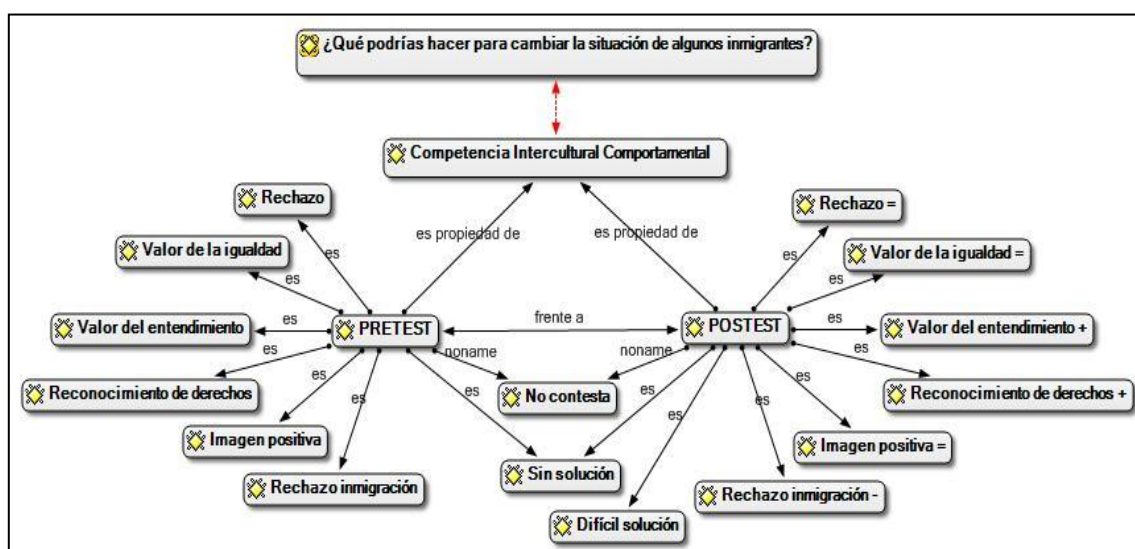


Figura 71. Red semántica del pretest-postest de la competencia intercultural comportamental: “¿Qué podrías hacer para cambiar la situación de algunos inmigrantes?”.

Fuente: Elaboración propia.

Si atendemos al análisis del cuestionario pretest en relación al eje temático *el Valor del entendimiento*, el alumnado ofrece una rica gama de respuestas orientadas a garantizar una adecuada relación con las personas de origen inmigrante (empatizar, integrar, aceptar, respeto costumbres, ayudar, buen trato, comprensión, cambiar opinión negativa) lo que demuestra que parte de niveles elevados de sensibilidad hacia grupos con serias dificultades. En la fase de postest se reproducen la mayor parte de las opciones contempladas en el pretest y, además, encontramos otras nuevas, tales como el deseo de solucionar los problemas, fomentar la amistad, la tolerancia y la autocrítica. Esta circunstancia, determina un mayor grado de implicación hacia la realidad migratoria tras la realización de programa de intervención.

En relación al eje temático del *Valor de la igualdad* durante la fase pretest algunos alumnos optan por significar la igualdad entre las personas como garantía para mejorar la situación de estas personas. Y en otros casos, observan no establecer diferencias entre autóctonos y alóctonos. En el caso del postest se advierte que existe plena coincidencia entre las respuestas que el alumnado ofrece en el cuestionario pre y postest, por lo que, de nuevo, se evidencia que algunas soluciones pasan por garantizar la igualdad entre todos, así como no establecer diferencias algunas entre la población de origen inmigrante y la población autóctona.

El eje temático *Reconocimiento de derechos*, en el pretest confirma que un grupo de alumnos orienta sus respuestas hacia la necesidad de proteger los derechos en sentido amplio, y en otros casos, lo especifican en el establecimiento de una democracia justa, así como garantizar nuevas oportunidades y el derecho a un trabajo. La comparación de estos resultados con la fase de postest se observa que se mantienen las respuestas de garantizar una democracia justa y ofrecer trabajo a estas personas. Y se incorporan otras dos opciones definidas por la obligación de garantizar un contrato de trabajo para que estas gentes puedan disfrutar de todos los derechos como trabajadores, así como la necesidad de asociarse para demandar mejoras de cualquier tipo. No obstante, también se constata la pérdida de la opción identificada con ofrecer oportunidades. En términos generales, podemos constatar que este análisis evidencia un mayor grado de sensibilidad hacia la realidad multicultural.

El eje temático identificado con *Imagen positiva*, en el pretest el alumnado considera que proyectar una visión positiva de las personas de origen inmigrante puede ser de ayuda y lo ilustra con la identificación tanto de personas trabajadoras como buenas. Este eje temático no se contempla en la fase de postest, pero esta circunstancia, entendemos que no desvirtúa los buenos resultados obtenidos en el cuestionario postest constatados a lo largo del análisis completo que seguimos refiriendo.

En referencia al eje temático de *Rechazo* en el pretest se contempla un grupo de alumnado que destaca como medida determinante el rechazar cualquier atisbo de discriminación y racismo hacia las personas de origen inmigrante. Esta circunstancia se confirma en la fase de postest donde el alumnado vuelve a incidir en la necesidad de mantener el rechazo a actitudes xenófobas.

Si bien, hasta ahora el análisis del pretest discurre por un discurso plagado de aportaciones positivas hacia la inmigración, no debemos obviar la existencia de un grupo de alumnado, que, si bien es menos representativo, demuestra una visión negativa de la

realidad multicultural. En este sentido, se ha determinado dos ejes temáticos: *Rechazo a la inmigración* y *Sin solución* que describimos a continuación.

Rechazo a la inmigración evidenciando que durante el pretest un reducido número de alumnado muestra una actitud de intolerancia hacia la realidad migratoria en dos versiones. Por un lado, opta por revelar claramente su deseo de que los inmigrantes sean desterrados del país, y otra opción más velada que muestra la inacción como estrategia ante los acuciantes problemas que se pueden presentar a algunos inmigrantes.

El eje temático *Sin solución* contempla a la conclusión del pretest que un exiguo número de alumnado defiende que no hay solución alguna para mejorar la vida de estas personas.

Estos dos últimos ejes temáticos referidos, en la fase de postest, se observa que en esta ocasión encontramos que en el eje temático *Rechazo a la inmigración*, aunque sigue contemplándose ha desaparecido la crudeza de las respuestas que se ofrecían en el pretest, se mantienen las respuestas que evidencian la negativa a actuar para mejorar la vida de estas gentes lo que en cierta manera implica un compromiso nulo con la realidad multicultural. Además, seguimos encontrando el eje temático *Sin solución*, que demuestra una situación coincidente con los datos aportados por el pretest.

El eje temático *No contesta* persiste tanto en la información ofrecida por el pretest como postest si bien con menor incidencia en el último caso. Finalmente, un nuevo eje temático surge en el postest definido por *Difícil solución*, lo que muestra la existencia de un grupo de alumnado que amparado en las dificultades que entraña encontrar soluciones no realiza ninguna aportación.

Tras la realización de un exhaustivo análisis e interpretación de los distintos instrumentos de recogida de información utilizados a lo largo de la ejecución del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, estamos en disposición de afirmar que dicho programa permite lograr efectos positivos en los participantes para la mejora de la competencia intercultural en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental).

10.1.2. Desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

El programa está concebido como un todo, determinado por un nexo entre el desarrollo de la competencia intercultural y de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia dentro del marco de la asignatura de Geografía de 3.º ESO. Esta interacción ofrece la oportunidad de favorecer la comprensión de los fenómenos sociales desde planteamientos interculturales.

Habida cuenta de que en el apartado anterior se ha ofrecido respuesta al potencial del programa como facilitador para el desarrollo de la competencia intercultural, en este apartado centramos nuestro interés en dilucidar si a lo largo de la evaluación de proceso el programa posibilita el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de

Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Para su consecución, queda vertebrado su análisis siguiendo como referentes los propios principios científico-didácticos:

Espacialidad y temporalidad

Conflicto/consenso

Cambio/continuidad

Intencionalidad

Interdependencia: causalidad múltiple

Cada uno de ellos será objeto de un análisis doble, por una parte, a partir, por un lado, del análisis del diario de campo de la investigadora, y por otro, a través de las producciones desarrolladas por los discentes en distintas actividades de formato corto realizadas durante una sesión. Y, por otra parte, se muestran los resultados de los trabajos de investigación acometidos por el alumnado participante que suponen varias fases de ejecución y exposición final del mismo por lo que se desarrollan a lo largo de varias sesiones como cierre final del programa.

10.1.2.1. Análisis del diario de campo de la investigadora

La apuesta por este programa de intervención, recordemos que tiene una finalidad doble, por un lado, la consecución del desarrollo de la competencia intercultural, pero, además, el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El programa se dota de la posibilidad de desplegar una función retroalimentadora en ambas direcciones. Recordemos que el programa se inserta dentro de unos contenidos curriculares determinados por el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que sirven de seno pedagógico y didáctico.

Pues bien, entendemos que el programa diseñado ofrece una gran oportunidad didáctica para desarrollar una serie de principios afines a nuestra área que se concretan en:

Espacialidad y temporalidad

Conflicto/consenso

Cambio/continuidad

Intencionalidad

Interdependencia: causalidad múltiple

10.1.2.1.1. Conociendo la espacialidad y la temporalidad

Las intenciones que marcan estas categorías hacen referencia al entendimiento de que los fenómenos sociales se inscriben en un determinado contexto espacial y temporal. En concreto, el programa incide en la constatación de los movimientos migratorios como una realidad actual y pasada. Con la finalidad de desarrollar estas categorías establecidas se ha diseñado actividades que incidan en estos referentes. A continuación, exponemos algunas de ellas.

Se plantea al alumnado que cuestione si los movimientos migratorios son un fenómeno reciente o, por el contrario, siempre ha existido a lo largo de la historia. Este, precisamente resulta ser el propósito de la actividad: **¿Son las migraciones un asunto reciente?** A partir de varios textos informativos se presenta al alumnado la evolución histórica de los movimientos migratorios, por lo que pueden constatar que las migraciones acompañan al hombre desde los albores de la humanidad.

Se aporta información de distintos pueblos históricos que han realizado desplazamientos, incidiendo en las distintas razones que han llevado a esta decisión. Se detecta cierto aburrimiento en algún alumnado, por lo que se debe proceder a simplificar la información a partir de la visualización de un mapa referido a la temática. No obstante, a pesar del problema detectado, se consigue concluir la actividad (diario de campo, 17-4-15).

Mario comenta “*¡pues sí que hay pueblos, qué larga es esta actividad!*”. Añade Gonzalo: “*¡nos podíamos pasar algunos pueblos!*”.

Los participantes han podido comprobar que los movimientos migratorios son una realidad presente en las personas. Comenta José Vicente: “*yo creía que lo de que la gente se vaya fuera de su país era de ahora*” le contesta Ana: “*ahora se habla mucho de emigrantes, pero ha habido siempre*”.

Actividad **alfabeto cirílico** (27-4-15). Se trata de una actividad que permite que el alumnado conozca alfabetos pertenecientes a otras culturas. En este caso, la actividad gira entorno a que puedan poner su nombre y apellidos en cirílico. Se entusiasman al comprobar cómo se transcribe. Algunos se sorprenden de que algunas letras no existan en dicho alfabeto. Comparan entre ellos la actividad y algunos se animan a escribir alguna frase más larga (diario de campo, fecha). Algunos alumnos han faltado ese día a clase y cuando se han enterado por los compañeros de esta actividad, solicitan que se vuelva a repetir. Cristina insiste: “*¿puedo hacer la actividad del alfabeto?, es que a mí también me gustaría ver mi nombre de otra forma*”.

Mara dice “*con este alfabeto ya podemos irnos a Rusia y que nos entiendan*”.

Responde Darío, “*solo sabes escribir, pero a ver cómo se pronuncia*”.

10.1.2.1.2. Reconociendo el conflicto y el consenso, el cambio y la continuidad

Los principios científico-didácticos de conflicto-consenso y de cambio-continuidad quedan abordados de forma integrada por entender que su conocimiento puede concebirse desde planteamientos cohesionados, dado que, si bien el conflicto y consenso los entendemos como la confrontación en sentido positivo, que lleva al conocimiento de discursos opuestos, expectativas y sensibilidades distintas que enriquecen las interpretaciones y que, en algunos casos, pueden derivar hacia posturas de acuerdo. El cambio y la continuidad en el tiempo nos introducen en la posibilidad de tomar conciencia de que los fenómenos sociales entrecruzan de forma simultánea estos principios y que la pervivencia de algunos hechos, se explica por la continuidad, aunque, en numerosas ocasiones, no está exenta de modificaciones.

Para acometer estos principios que venimos refiriendo se exponen las impresiones y comentarios de una serie de actividades realizadas por el por alumnado dentro del marco del programa de intervención intercultural, que seguidamente, pasamos detallar.

La actividad referida anteriormente denominada: **¿Son las migraciones un asunto reciente?** Permite desarrollar las nociones de cambio y continuidad. Dicha actividad conlleva comprender que los movimientos migratorios son un fenómeno

antiguo y actual al mismo tiempo, así como que algunas de las causas que lo determinan permanecen a lo largo del tiempo y otras surgen en contextos más recientes.

La actividad de **los refugiados** (8-5-15) pretende que el alumnado reconozca a través de la selección de tres testimonios reales, la situación del colectivo de las personas refugiadas. Al solicitar voluntarios para su lectura varios alumnos se muestran dispuestos por lo que leerán algunos párrafos para que todos ellos puedan participar.

“¡Qué lástima de esta gente!” exclama Ana Belén. *Pero esto ¿es verdad?* se pregunta. *“Pues claro”* dice Susana: *“si hay guerras hay refugiados”*. Marta en esta línea repara en la madre que busca a sus hijos durante varios años.

Esta temática hace preguntar a Ana acerca de las niñas de Nigeria que esta semana han sido secuestradas. La mayoría del alumnado desconoce la noticia así que les hago un breve resumen y les invito a que se informen. Ana pregunta *“pero entonces, ¿las han secuestrado porque no quieren que estudien?”*. A mi respuesta afirmativa, esta alumna relaciona este acontecimiento con el caso de la niña afgana Malala que fue objeto de estudio en el trimestre anterior.

“¿Aquí hay gente refugiada?”. Esta pregunta es aprovechada para sugerir la búsqueda de instituciones oficiales y de ONG que ayudan a estas personas en el mundo o en el caso particular de España. Para ello se les muestra algunas páginas donde poder encontrar dicha información.

Las actividades denominadas: **Las lenguas de los extranjeros** y **La agricultura con raíces árabes** (28-5-15) van orientadas a que el alumnado constata las aportaciones que otras lenguas tienen en la nuestra, así como alimentos que forman parte habitual de nuestra dieta. En la primera de ellas, se presentan una serie de palabras para buscar su etimología, y en la segunda, se presenta información acerca de alimentos usuales en nuestra gastronomía. Hoy el grupo no está demasiado participativo, les cuesta centrarse. Algunos están preocupados por el examen que tienen a última hora. A pesar, de estos condicionantes, se realizan las actividades. Mara comenta: *“pues qué raro que la palabra sheriff sea árabe, yo creía que era inglés”*.

“¡Pues anda que arroba!” añade María. Gloria pregunta: *“¿qué significa fonda y aldaba?”*. Se le aclara y se prosigue con la actividad.

Con la segunda actividad, comprueban el origen de algunos productos, quiénes los introducen y su utilización tanto en el pasado como en la actualidad. En general, trabajan, pero a algunos hay que reconducirlos porque están repasando el examen que tienen después. El ritmo es más lento de lo habitual, pero se puede concluir la actividad.

La actividad relacionada con **los movimientos migratorios de España y de la Región de Murcia (los datos)** (8-5-15) persigue que el alumnado verifique con datos objetivos si algunas percepciones acerca del número, la procedencia, el lugar dónde se instalan y la ocupación que desarrollan.

La primera idea refutada está relacionada con el número de españoles que en la actualidad viven fuera del país y el número de población inmigrante presente en España. El alumnado comprueba que son muchos más los que corresponden al primer grupo. Cristina comenta *“yo pensaba que era al revés, porque aquí hay muchos inmigrantes”*.

María añade “*y esta cifra sigue aumentado porque mucha gente que acaba la carrera de tiene que ir fuera*”.

Igualmente, los datos ofrecidos acerca de la procedencia de los inmigrantes demuestran que en la mayoría corresponden a países desarrollados y no únicamente a países subdesarrollados o en vías de desarrollo. Se les sugiere que ordenen los países (a partir de los datos extraídos del Observatorio Permanente de Inmigración) con mayor número de ciudadanos presentes en nuestro país y evidencian que efectivamente se trata de países de Europa occidental los mayoritarios. “*¿Pero si nosotros estamos en crisis, no entiendo cómo vienen?*” exclama Rodrigo. Le replica Sergio “*porque algunos no vienen a trabajar, son jubilados*”. Añade Laura “*yo sé que cerca de Mazarrón hay una urbanización llena de ingleses, que tienen sus tiendas y solo se habla inglés*”. Este comentario origina un pequeño debate sobre este grupo en relación a que no se integran y que solo se aprovechan de España porque es barata. Además, añade Ana: “*algunos cuando están aquí aprovechan para operarse*”. Este comentario origina una nueva temática de debate.

Hanza, un alumno de origen marroquí, exclama “*veis cómo no todos los que venimos de fuera somos del mismo país, para que luego se diga*”. Este comentario evidencia que existe una percepción bastante generalizada que identifica la población inmigrante con países subdesarrollados. Felipe un alumno colombiano asiente con la cabeza.

En relación al análisis de los datos acerca de los lugares a los que se dirigen, comprueban que son las principales ciudades españolas las grandes receptoras de la población inmigrante: “*claro porque allí hay más trabajo*” expresa Mario. Al reparar en el dato de Murcia se les sugieren que busquen las razones para su instalación. José Vicente dice “*aquí esta gente ha trabajado en el campo y en la construcción. Pero ahora no hay trabajo para nadie*”.

Esta actividad se complementa con la búsqueda de futbolistas extranjeros que juegan actualmente en la Liga de Fútbol española. José Antonio dice “*esta actividad sí que me gusta. No hace falta que busque porque me sé un montón*”. Algunos alumnos preguntan por el país de origen de determinados futbolistas que son respondidos por inmediatamente por otros compañeros de forma contundente.

José Antonio comenta que en el equipo del Granada la mayor parte de la plantilla son extranjeros, pero “*lo que pasa es que algunos se nacionalizan españoles para que no sean tantos, porque me parece, que solo pueden, haber cuatro o cinco jugadores de otros países*”. Prosigue ofreciendo información: “*en el Real Murcia apenas si hay gente de fuera*”.

La actividad que lleva por título: **la mujer inmigrante en España** (15-5-15), permite que el alumnado conozca con mayor profundidad la realidad de este colectivo en relación a su procedencia, su número, sus ocupaciones y sus experiencias. Se muestran algunos datos estadísticos que ocasionan algunas valoraciones por parte del alumnado:

Pues yo creía que había más mujeres latinoamericanas y de Marruecos de las que aparecen” comenta Lucía.

“A mí lo de las mujeres de Marruecos no me extraña, se ven muchas pero que sean más de Europa sí, yo no veo tantas” dice Ana Isabel, “porque como son como nosotros se ven menos” replica Ainoa.

La actividad va discurriendo y entonces algún discente repara que algunas de estas mujeres poseen estudios universitarios a raíz de la lectura de algunas historias de vida. Samuel al respecto comenta *“uno las ve en los mercadillos vendiendo baratijas y resulta que han estudiado. ¡Anda, que para lo que le sirve!”*. Carmen le replica: *“¡porque tienen que ganarse la vida como pueden...!”*.

Estos comentarios suscitan otras opiniones acerca del nivel cultural de estas mujeres. *“¿Entonces en los países pobres también la gente va a la Universidad?”* pregunta Samuel *“pues claro, lo que pasa es que no va mucha gente porque no tienen qué comer”*, replica Carmen con contundencia.

10.1.2.1.3. Descubriendo la intencionalidad

Esta categoría se identifica con el convencimiento de varias premisas: a) todas las acciones humanas conllevan una intencionalidad; b) las personas viven en un mundo social y c) el hombre es historia personal y social.

El desarrollo del espíritu crítico es una de las premisas para vivir en mundo globalizado y complejo como el nuestro. El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia puede contribuir a esta posibilidad. Recordemos que vivimos en un mundo interconectado que posibilita el conocimiento en tiempo de real de acontecimientos lejanos. En este sentido, los medios de comunicación y las redes sociales han transformado el panorama de la información del conocimiento. Es por lo que resulta pertinente que el alumnado aprenda a buscar distintas fuentes de información, para contrastar y seleccionar adecuadamente.

Seguidamente, referimos algunas actividades que han contribuido a que el alumnado adquiera conciencia de que las acciones humanas persiguen una intencionalidad que es preciso conocer para comprender los distintos puntos de vista de las personas. Entre ellas destacamos las siguientes:

La actividad ***La conquista: una historia de buenos y malos*** permite que el alumnado tome conciencia de las distintas perspectivas que puede generar un determinado hecho histórico. En este caso, se refiere a las conquistas del hombre europeo en el continente americano. A través de diferentes textos se presenta al alumnado las distintas realidades fruto de diferentes puntos de vista. El alumnado se comporta de manera interesada ante la información aportada, si bien se simplifica la explicación que introduce cada texto.

Algunos se impresionan por las actuaciones de los invasores generándoles cierta empatía por el grupo dominado. María exclama: *“¡Vaya una forma de tratar a esta gente! ¡Qué se han creído!”*. Ana sentencia: *“el hombre blanco no respeta nada”*. También reparan en el refrán “no juzgues a nadie hasta haber caminado cien leguas con sus mocasines” que se comenta, aunque a algunos participantes les cuesta entenderlo. Otros alumnos ayudan a resolver la duda: *“pues quiere decir que si no te metes en la piel de otro no sabes lo que sufre, lo que siente”*. Alguno incluso pregunta qué son los mocasines. Se resuelve la duda y se avanza en la actividad (diario de campo, 27-4-15).

La actividad **EEUU: un país de inmigrantes** aborda la realidad actual e histórica de dicho país en relación con el fenómeno migratorio. Se ofrece información acerca de la multiculturalidad presente en la sociedad norteamericana producto de que hace siglos se incentivó la inmigración por razones varias. El alumnado, en general, reacciona de forma sorpresiva por la gran cantidad de distintas nacionalidades que pueblan EEUU actualmente, aunque no siempre la convivencia ha resultado fácil.

Exclama Verónica: “*¡pensaba que en EEUU había menos gente de otros países. ¡Hay de un montón de países!*”. También repara José Miguel en la inscripción que figura al pie de la Estatua de la Libertad: “*no sabía que la Estatua de la Libertad tuviera algo escrito sobre los emigrantes*”. Otros alumnos también asienten ante este comentario.

“*Antes en EEUU no había pegas para que llegara gente de fuera, pero creo que ahora sí*”. Este comentario origina un breve debate acerca de las barreras que ponen los EEUU a la población inmigrante.

En la actividad de “**Vemos o miramos imágenes**” el alumnado se enfrentaba a cómo una imagen puede ser interpretada de forma diferente cuando apreciamos una parte, o la integramos en un todo. Se trata de una actividad valorada por los participantes como se puede apreciar por los rostros de sorpresa, de interés hacia la misma, así como, por las expresiones que acompañan su realización: Rodrigo comenta: “*¿es que no hay más fotografías, como estas?*”, Laura pregunta: “*¿profesora de dónde has sacado estas fotografías? Están muy chulas*”.

Durante el desarrollo de la actividad hay alumnos que intuyen algo de la fotografía fragmentada, se fijan y realizan conjeturas. El resto de participantes se anima para hacer lo mismo, lo que sin duda muestra la motivación por la actividad (diario de campo, 15-4-15).

La actividad de **los prejuicios** (21-5-15) conlleva que el alumnado extraiga de diferentes textos recogidos en periódicos nacionales aspectos, expresiones o comentarios estereotipados y discriminatorios hacia ciertos grupos culturales o nacionalidades. En el primer texto, se diferencia los grupos que se integran mejor y peor en España, el segundo texto hace referencia a la identificación del fenómeno migratorio con delincuencia y problemas de trabajo, y finalmente, el último relaciona los problemas de circulación en una ciudad con los vendedores del periódico “La Farola”. Con facilidad la mayoría del alumnado realiza adecuadamente la actividad incluso se cuestiona cómo algunas relaciones resultan fácilmente comprensibles: “*A ver qué tendrá que ver que hayan, muchos coches para que la culpa la tengan los que venden este periódico*” comenta Cristina. Bueno le replica Paco: “*eso no, pero los ambulatorios están llenos de inmigrantes*”. Este comentario despierta en Ana su desacuerdo, “*vamos, como que si no tuvieran derecho a ponerse malos*”. Paco le replica que “*sí pero antes van los españoles*”. Esta temática suscita pronto posicionamientos a favor y en contra del comentario de Paco. Sergio dice en esta línea “*este verano en la playa fui al médico y llegó una de fuera con su hijo y se coló delante mía*”. Ana le replica “*a lo mejor era una urgencia*”.

Esta polémica sugiere que sean conscientes de los prejuicios que poseemos y las dificultades para que éstos se minimicen o desaparezcan. Una vez que la polémica se ha suavizado se reconduce la actividad y se centra en otro texto “*el que ha escrito este texto está claro que defiende la política de puertas cerradas*”. Este comentario evidencia que

esta alumna ha reparado en otra actividad anterior y la ha relacionado. Laura *“yo también me he dado cuenta”*.

10.1.2.1.4. Comprendiendo la interdependencia: causalidad múltiple

Esta categoría apuesta por desarrollar la comprensión de que los acontecimientos sociales están directamente interconectados entre sí, y además, se pueden estudiar a diferentes escalas (internacional, nacional o local). La idea estriba en conocer los intercambios, relaciones que se producen dentro y fuera del acontecimiento estudiado.

Los movimientos migratorios son un claro ejemplo para poder abordar la interconexión de factores que los provocan como las consecuencias derivadas de los mismos. Es por ello que permiten desarrollar aspectos de causalidad múltiple, para lo cual no siempre el alumnado posee capacidad para su conocimiento y aprehensión. A tal fin, se han diseñado actividades que desarrollen este tópico, que facilita, sin lugar a duda, la comprensión de la complejidad de nuestras sociedades, y constituye hoy una de las claves y herramientas del pensamiento social. Entre las actividades detallamos aquellas que dan respuesta mejor a este propósito.

En la actividad referida a **Las causas de las migraciones**, el alumnado ha podido comprobar las múltiples razones que llevan a una persona a dejar su tierra. Generalmente, tienen claro que predominan las razones de índole económica pero también hay otras muchas que no sabían o no habían reparado. A partir de la lectura de los textos seleccionados han podido identificar distintas causas de los movimientos migratorios. Asimismo, esta actividad permite profundizar en los conceptos de *conflicto-consenso*, puesto que las causas expuestas favorecen el conocimiento de situaciones de marginación, pobreza, discriminación, etc. El alumnado comprueba a través de diferentes historias personales estas realidades, y al mismo tiempo, está promoviendo la empatía.

La actividad se nutre de varios textos extraídos de historias de vida que plasman con toda crudeza y rigor la situación que lleva a muchas personas para alcanzar una vida mejor. El alumnado se mantiene atento y centrado a los textos propuestos, y comenta la dureza de algunas situaciones descritas.

“Lo de la guerra es lo peor, la gente se mata por ideas”. Ana reflexiona: *“A veces las ideas son más importantes que las personas”*. Cristina exclama: *“¡Qué lástima de este crío que no sabe dónde está su madre!”*

Han valorado, fundamentalmente, los textos que acompañan a la actividad, extraídos de noticias de prensa, por lo que los ejemplos son reales y cercanos (diario de campo, 1-6-15).

Durante el desarrollo ha manifestado algún discente cierta dificultad para clasificar la batería de causas propuestas, al comprobar que una misma causa puede calificarse con más de una tipología.

Se lamenta Mario: *“esto es un lío, porque una causa puede ser de varios tipos”*.

“Yo me he perdido, no tengo claro por donde vamos” comenta Sergio.

Esta situación ocasiona una ralentización en el ritmo de elaboración de la actividad, con el fin de que el grupo pueda realizarla sin dificultad (diario de campo, 20-4-15).

En definitiva, esta evaluación de proceso nos ha permitido a partir de la aplicación de diferentes instrumentos de recogida de información dar cuenta por un lado, de la viabilidad del programa “Los movimientos migratorios en un mundo globalizado” para su implementación dentro del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Además, se constata por la información recabada que dicho programa está contribuyendo a la adquisición y/o mejora de la competencia intercultural en el alumnado participante. Al tiempo que favorece la asimilación de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

10.1.2.2. Análisis de las producciones de actividades de formato corto

A continuación, se exponen las producciones que los discentes participantes han confeccionado que permiten desarrollar los distintos principios científico-didácticos anteriormente mencionados. Comenzamos, en primer lugar, abordando el desarrollo de la espacialidad y temporalidad.

10.1.2.2.1. Conociendo la espacialidad y la temporalidad

Actividad: ¿Son las migraciones un asunto reciente?

Esta actividad pretende aportar al alumnado participante la percepción y el conocimiento de que los movimientos migratorios se han producido desde épocas prehistóricas, por lo que se les insta a que redacten un pequeño informe que corrobore esta afirmación. Entendemos que se trata de una actividad adecuada y completa tanto, para, trabajar aspectos de la **espacialidad y de la temporalidad** como para reconocer el **conflicto y consenso**, así como **el cambio y la continuidad** de los fenómenos sociales. A tal fin, se han ayudado de otras actividades complementarias en formato texto para la presentación de dicha actividad.

En la Figura 72 se exponen las familias con sus correspondientes categorías extraídas de las producciones del alumnado. Es preciso señalar que, aunque se ha hecho distinción en tres tablas diferentes de las distintas familias y sus categorías asociadas. De manera generalizada las producciones del alumnado se presentan conectadas a lo largo de su discurso.

Las producciones resultantes que se exponen a continuación, evidencian que el alumnado ha captado perfectamente estas nociones, como se observan a continuación:

“El hombre se ha ido desplazando desde su creación, se puede demostrar con las propias colonizaciones, en las que el hombre se desplaza ocupando otros territorios. Por ejemplo, la población europea se ha ido desplazando por América, Oceanía y África” (Cristina)

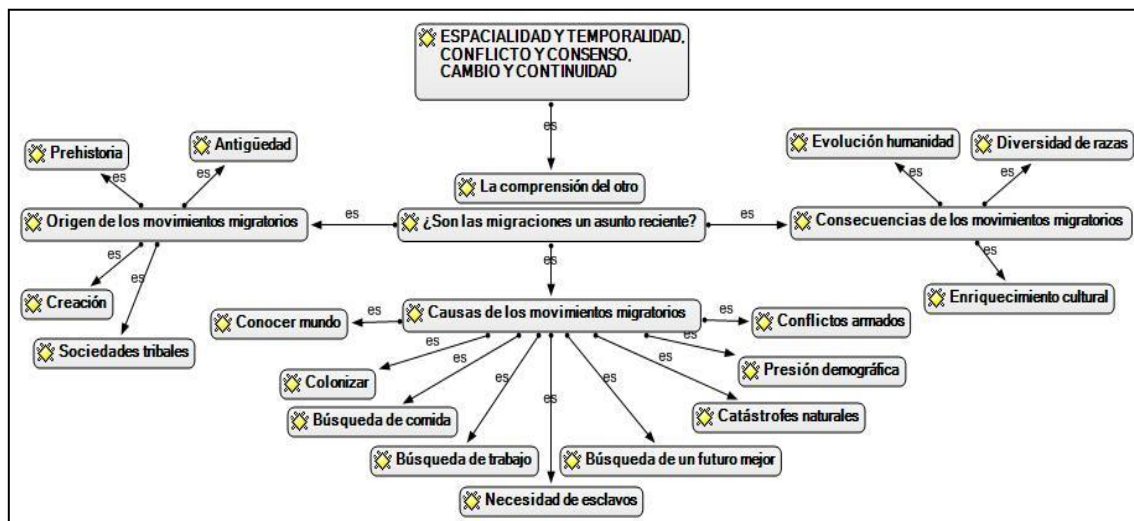


Figura 72. Red semántica de la supracategoría “especialidad y temporalidad, conflicto y consenso, cambio y continuidad” de la metacategoría “comprensión del otro” con sus familias “origen de los movimientos migratorios”, “causas de los movimientos migratorios” y “consecuencias de los movimientos migratorios” del análisis de las producciones del alumnado (actividad “¿Son las migraciones un asunto reciente?”)

Fuente: Elaboración propia.

“Desde la Prehistoria, el hombre ha sentido la necesidad de desplazarse para conocer mundo y explorar nuevos horizontes. Actualmente, lo hace debido a que necesitan cambiar su situación social” (José Vicente)

“Gracias a las migraciones antepasadas, viajaba gente de países a otros o de continentes, y entre unos y otros iban descubriendo nuevas cosas. Ya que las personas se daban cuenta de unas cosas y otras” (Susana)

“Las personas siempre han estado moviéndose por todo el mundo, por el clima, la comida, las guerras y ahora por trabajo. Toda la vida se ha ido y ha venido gente” (Álvaro)

“Desde la época de los neandertales se ha estado viajando para buscar lugares donde vivir y conseguir un futuro” (Rodrigo)

“Desde siempre el ser humano ha buscado la forma de sobrevivir, y si antiguamente había alguna sequía, guerras o crisis económica y se quedaban sin empleo, la gente emigraba a otros países, como pasa en la actualidad” (Ana)

“Desde los principios de los humanos han existido las migraciones y hoy día también existen, y yo creo que nunca desaparecerán” (Laura)

“Siempre ha habido problemas económicos de trabajo... y siempre se ha llevado a cabo migraciones porque así es la historia de la humanidad” (Rubén)

“La gente emigraba antes por diferentes razones: el clima, las guerras... y ahora, por falta de dinero, de trabajo... Para cada año o etapa siempre habrá diferentes razones” (Marta)

Una alumna realiza un repaso por las diferentes etapas históricas de los movimientos migratorios:

“La historia de la humanidad ha sido la historia de las grandes migraciones, cada movimiento migratorio ha provocado que el ser humano se haya desplazado desde sus lugares. Este proceso de migración constante era la condición natural de vida de las sociedades tribales originarias. La migración desde África hacia Asia, luego el resto del mundo se inició hace unos 70.000 años y bien podemos decir que aún está en marcha. La historia de la humanidad hace referencia a los grandes movimientos culturales, económicos, geográficos y políticos que dieron origen a desplazamientos en masa de la población. En la Prehistoria se inició la expansión de la humanidad, alcanzando casi todas las regiones habitables. En la Antigüedad, Grecia, Cartago y Roma organizaban flujos migratorios como método para establecer las colonias necesarias para expandir el comercio de la metrópoli, el cual constituía su principal medio de subsistencia.

La Edad Media tuvo tres procesos migratorios importantes: las invasiones bárbaras, la expansión del Islam, y el Imperio Bizantino. A partir del descubrimiento de América, millones de personas emigraron y en el siglo XIX, la Revolución Industrial supuso buscar nuevos mercados y materias primas colonizando nuevos territorios. En el siglo XX, el desarrollo de los medios de comunicación y transporte han hecho posible las migraciones de personas por todo el mundo” (María)

“Podemos recapitular millones de años atrás cuando los animales eran los únicos de la tierra, debido a los cambios climáticos éstos tuvieron que ir adaptándose y para ello muchos de ellos emigraron hacia otros lugares y pudieron encontrar así estabilidad. Si los humanos no hubiesen tenido que emigrar por el hecho simplemente de buscar nuevos alimentos y la curiosidad de saber si existían lugares, las Américas no hubiesen sido descubiertas por Colón, muchos alimentos no habrían llegado a los lugares en los que hoy se encuentran, etc. Por estos casos y muchos más, podemos asegurar cien por

cien de que las migraciones no son algo reciente, sino que llevan millones de años con todos nosotros” (Lucía)

“Las migraciones empezaron junto a la humanidad hace dos millones de años, los homos erectus tuvieron que emigrar. También a lo largo de la historia se han seguido repitiendo las migraciones hasta nuestros días. Huyen de la guerra, buscan trabajo, huyen porque son perseguidos, quieren un modo de vida mejor y quieren salir de la pobreza” (Carmen)

“Gracias a las migraciones ahora el mundo es como es, porque se supone que la especie humana surgió en África gracias a la evolución ¿cómo se cree que llegamos a España, a Asia, a Oceanía, a América? Muy sencillo emigrando ¿para qué? Para conseguir buscar un clima al que adaptarnos mejor, o porque se agotaba el alimento o los lugares donde instalarse. De este modo, la especie fue avanzando y procreando. Ahora las migraciones son por otros motivos, aunque al fin y al cabo no son tan diferentes” (Ainoa)

“Las migraciones se han producido desde siempre, ya sean familias con problemas económicos, colonizaciones o por factores climatológicos” (Ángeles)

“Siempre ha habido migraciones a lo largo de la vida” (Vanesa)

“Ha habido muchos movimientos migratorios, sobre todo a América por varias causas que les suponían dificultades” (Adrián)

“Desde la Prehistoria las personas han emigrado a otros países por la búsqueda de bienestar” (Alejandro)

“Las migraciones se realizaban debido al aumento de la natalidad, cada vez había más población y eso perjudicaba. La población emigró porque no tenían recursos debido a que el número de personas que nacía y vivía era mayor” (Gloria)

“A lo largo de la historia se han producido infinidad de casos de migraciones que sean masivas o no, para mejorar tus condiciones de vida” (Darío)

“La historia de la humanidad ha sido la historia de grandes migraciones por las cuales las personas se fueron desplazando desde sus lugares de origen” (Lorena)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Las personas siempre han estado moviéndose por todo el mundo por el clima, las guerras y la necesidad de trabajo” (Pedro)

“Para la gente que necesita esclavos para trabajar y por dinero, el trabajo y la comida” (Mario)

“Desde la época de los neandertales se ha estado viajando para buscar lugares donde vivir mejor y conseguir un futuro” (José Miguel)

“Las personas siempre han estado moviéndose por el mundo por el clima, la comida, las guerras” (Felipe)

“Las migraciones no son un tema reciente, este tema viene ya de muy atrás, la gente emigra por razones en su vida, para mejorarla. Así que desde el principio de los humanos han existido las migraciones y hoy día también existen y no creo que desaparezcan” (Belén)

“La historia de la humanidad tiene referencia con las migraciones porque los primeros seres humanos necesitaban sobrevivir y por eso emigraban” (Miguel Ángel)

“Porque lo de las migraciones no es de ahora porque antes la gente emigraba sobre todo para invadir o llevar esclavos” (José Antonio)

“Hace mucho tiempo que existe la migración de los humanos para investigar, comerciar y también por el clima” (Carmelo)

“Gracias a las migraciones antepasadas, viajaba gente de países a otros o de continentes, y entre unos y otros iban descubriendo muchas cosas” (Ana Belén)

“La historia de la humanidad es la historia de las migraciones porque desde el principio de los tiempos del ser humano, éste siempre ha ido desplazándose y emigrando de una zona geográfica a otra. Por eso decimos que la historia de la humanidad es la historia de las migraciones” (José Antonio)

“La historia de la humanidad ha sido la historia de grandes migraciones por las cuales las personas se fueron desplazando desde sus lugares de origen” (Delia)

“La historia de la humanidad ha sido siempre la historia de los inmigrantes, ya que las personas se trasladaron de un país a otro abandonando sus familias” (Nicolás)

“La historia de la humanidad ha sido la historia de las grandes migraciones, cada movimiento migratorio ha provocado que el ser humano se haya desplazado desde sus lugares. Este proceso de migración constante era la condición natural de vida de las sociedades tribales. La migración desde África hacia Asia y luego el resto del mundo se inició hace unos 70.000 años y bien podemos decir que aún sigue” (Carlos)

“La historia de las migraciones siempre ha estado presente a lo largo del tiempo, ya que conforme van pasando los años van cambiando las causas de las migraciones: desempleo, guerras, política, etc. “(Ana Belén)

“Desde hace siglos, las personas viajan, ya sean obligadas, voluntariamente o a conquistar países. Por ejemplo, personas de África viajan a América para trabajar como esclavos, personas españolas viajan a América del sur para colonizarla, etc.” (Samuel)

“La historia de la humanidad ha sido la historia de las migraciones por las cuales las personas se fueron desplazando desde sus lugares de origen “(Ismael)

“Desde su origen, el ser humano ha ido recorriendo mundo debido a diferentes necesidades: alimento, trabajo, conquistar y colonizar tierras, guerras... hasta ocio y placer, el deseo de recorrer mundo, etc. Por lo cual la vida del ser humano ha estado siempre ligada a las migraciones” (Elisa)

“Desde antaño cuando ha habido presión demográfica en un determinado lugar y los recursos no podían satisfacer las necesidades, las personas han cambiado de vida, de país, de lugar buscando un vida mejor y un sitio mejor, esto ha ocurrido a lo largo de la historia en todas las naciones y hoy en día, aún continua produciéndose” (María)

“La historia de la humanidad se basa en las migraciones porque siempre han tenido lugar y siempre lo tendrán; es más, hasta los primeros homínidos lo hacían y en la actualidad, ya sea o no por razones diferentes, sigue ocurriendo; puesto que siempre habrá un sitio que tenga algo mejor que el sitio en el que estás” (Raquel)

“La historia de la humanidad es la historia de las migraciones ya que desde tiempos remotos las personas se han ido desplazando de un lugar a otro, que puede ser por motivos económicos, sociales, políticos, conflictos... o también por ocio. Esto ha sucedido siempre ya que en los siglos XIX y XX la tasa de las migraciones fueron altas” (Laura)

“Desde siempre las personas nos hemos ido moviendo hasta quedarnos en un lugar donde haya todo lo que necesitamos” (Rocío)

“Para sobrevivir, a veces, se necesita emigrar a otro país para poder vivir, aunque no solo es para trabajar sino que también para poder disfrutar de ver países, sus costumbres y esas cosas” (María José)

“Llegó un punto en el que el lugar donde habitaban estas personas no podía cubrir sus necesidades y por tanto emigraron buscando su confort y necesidades por tanto el hombre siempre ha estado ligado a las migraciones” (María)

“La historia de la humanidad es la historia de las migraciones debido a que la humanidad se ha expandido a otros lugares del mundo, no siendo los suyos propios, es decir, un italiano se viene a vivir a España en busca de trabajo y rehace su vida aquí, entonces es como que continúa la especie humana en otro lugar diferente a el de su nacimiento y continúa la humanidad. Porque tienen que adaptarse para sobrevivir” (Estefanía)

“La gente emigra desde hace mucho tiempo por motivos de trabajo, por motivos de crecimiento económico de la población, por económicos...” (Mario)

Tres alumnos destacan las **consecuencias** que pueden entrañar los movimientos migratorios, en un caso, se significa el enriquecimiento cultural:

“Se han producido múltiples migraciones tanto para mejorar sus condiciones de vida o para turismo. También hay que señalar que nos han aportado cultura” (Mara)

“La idea es que desde la Antigüedad se emigra a donde había trabajo, por el bienestar, las guerras y yo creo que está bien porque así hay más diversificación cultural” (Belmonte)

En otro caso, se muestra como consecuencia la existencia de diversas razas:

“Desde el principio de la historia, los hombres han ido emigrando de país, haciendo cosas que han marcado la historia, como los prehistóricos que se fueron extendiendo por todos los continentes dando a las diferentes razas” (Lucas)

Finalmente, hay quienes observan la evolución de la humanidad como una consecuencia directa del fenómeno migratorio:

“Desde el principio de la historia, los hombres han ido emigrando de país, porque necesitaban adaptarse a las condiciones que necesitaban para sobrevivir. Han hecho cosas que han marcado la historia, como cuando los hombres históricos se fueron extendiendo para satisfacer sus necesidades y así evolucionar” (Nuria)

“La historia de la humanidad está llena de migraciones para poder sobrevivir o en caso de los esclavos para sufrir” (Marcos)

Una alumna vincula los movimientos migratorios con la historia, sentenciando:

“Si no emigramos no hay historia, la gente emigra para tener una mejor vida” (Mateos)

10.1.2.2.2. Reconociendo el conflicto y consenso

Esta actividad conecta con la anterior en tanto que persigue la misma supracategoría, si bien, en este caso se plantea la posibilidad de que asuman la condición de refugiado. Las producciones resultantes se comunican a continuación:

Actividad Los refugiados: ponte en su lugar

Me encuentro mal, he tenido que dejar a mi familia en Siria o donde quiera que estén, apenas hay recursos en estos campamentos, cada vez llegan más y más personas y no hay suficientes sitios, tan solo deseo estar en paz y tener un hogar como el que he tenido que abandonar debido a la guerra, yo creo que no es tanto pedir, mi familia va por otro lado, estoy solo, sin nadie, tan solo cientos de personas a las que no conozco, estamos en la frontera con Turquía y parece que no quieren ayudar, pero seguiremos la marcha hasta Alemania, un país fuera de guerra, donde vivir en paz y tener una vida digna de cualquier persona. (Mario)

Aún puedo recordar cuando la guerra empezó. Estaba tranquilo en mi casa, eran las 14:54. Preparando la comida, escuché la explosión. Venía de cerca, y casi me tira. Un enorme olor a pólvora y arena llegó a mí. Acompañado de terror, a que la explosión había sido cercana. Dejé la sopa al fuego y corrí al salón. Esperaba ver a mi mujer mis hijos acurrucados en el sofá, temiendo por la explosión. Pero no fue así. En vez de ver eso, lo que vi fue el salón bañado en escombros. ¿Donde podrían estar? No era posible que hubiesen muerto... ¡¡No era posible!! Y lloré, lloré por ellos.

Unas semanas después decidí que quedarse en el mismo sitio durante toda la guerra, y su actual calibre, no era buena idea. Mi gran amigo Joshua me dijo que en Europa no había guerra y que había decidido irse allí. Me parece una gran elección. Pasar por Turquía, luego Hungría y finalmente a toda Europa: Berlín, Roma, Madrid... Puede que a Berna. Pero mi principal prioridad era huir de la guerra. No tengo ningún plan. Ojalá nuestro gran presidente Bashar Al Assad solucione este problema, antes de que decidan lanzar una bomba nuclear. Paso las noches en vela por esta opción, si es que me puedo dar el placer de dormir.

Pasado un tiempo viajé en una caravana con otra gente en mi situación. Éramos unas siete personas, nos conocimos hace un año, al rededor de 2013. Estuvimos meses ahorrando y pasando hambre para poder comprarla. Pero valió la pena, el problema era la gasolina, porque la necesitaban para los coches del ejército. Pero finalmente estábamos a 3000 kilómetros de Turquía. Cerca de utopía y la paz. Pero no fue así. A apenas un tercio del destino nos encontramos con unas barricadas con personas preparadas para disparar bajo cualquier situación. Bajamos rápido y con las manos en alto, nos registraron, ataron las manos y nos encerraron en una casa llena de gente, ¿eran rehenes? Todos estábamos confusos. Al cabo de un mes son escogieron a unos cuantos para enseñarnos a usar armas. Un hombre un día de entrenamiento pasó diciendo que al día siguiente se acabaría todo y seríamos libres. Y entonces, acabó el entrenamiento. Fuimos a la casa de los rehenes. A la noche siguiente se escuchó, el mismo sonido devastador a muerte acompañado del mismo olor a pólvora y arena, había explotado una bomba. El hombre que nos avisó entró y dijo: -Sois libres. Salimos, tras habernos liberado. Lo primero que vi fue a guardias muertos, seguidamente, busqué la caravana. La cual estaba rota. Pasaron 3 años, entre que teníamos que ir de pie, descansar, conseguir dinero, comer. Finalmente estábamos a 10 km de la frontera con Turquía.

Cuando quedaban escasos metros de la frontera, unos bombarderos rusos comenzaron a bombardear la ciudad en la que me encontraba. Corrí a la frontera en la cual me explicaron que si intentaba entrar en Hungría no lo conseguiría debido al muro que estaban levantando.

Tras años de travesía, llegué a Alemania, pasando por Grecia y su gran crisis. Pero por fin estoy en paz. Año 2026, 15 años de querrá, al rededor de 10 millones de trasladados y refugiados y 1 millón de muertos. De los cuales solo me importan 3, mi mujer y mis hijos. Lloro todos los días por ellos que no pueden. Siempre, donde quiera que estén, siempre les amaré. (Andrea)

Es de noche. Mi hermana mayor está ayudando a mis hermanos pequeños a subir a la patera, yo ya estoy dentro, casi aplastada por sesenta personas, pero no me voy a quejar, tengo un billete a un nuevo mundo. Miro a mí alrededor, en la patera hay gente de todas las edades, desde niños de apenas dos meses a ancianos con sus familias. Me giro y veo el que había sido mi hogar por cuatro meses que básicamente era un suelo con escombros y unas cuantas tiendas. En este momento me doy cuenta que en cierto modo no me importa morir en el agua, por lo menos moriré intentando ir a un lugar mejor. Me acuerdo de mi padre, el era mi héroe, falleció en la guerra hace siete meses, lanzaron una bomba cerca de él y encontramos su cuerpo entre los escombros. Junto con cien cuerpos más. Esa imagen no se me va a olvidar en mi vida, ni aquí ni en Alemania que es nuestro destino. Dicen que ahí te ofrecen unas condiciones de vida extraordinarias, yo lo traduzco como que no hay guerra, para mí, eso ya es algo extraordinario.

Hace frío, mucho frío, no tenemos muchos recursos, solo una pocas mantas y poca comida. En el viaje veo más muertes por desnutrición o por frío, he perdido la cuenta de las muertes he visto a lo largo de los cuatro años de guerra que llevo vividos. Casi todos mis seres queridos se han ido sin embargo me quedan cuatro personas por las que quiero vivir, una de ellas, mi madre. Si llego a España puedo sacarla de ese infierno,

estoy haciendo todo lo posible pero el frío y el hambre son cosas que simplemente no las puedo ignorar (Laura)

Soy un chico de Siria que sufre como todos los demás, la guerra. Mi familia tiene planeado ir a Europa para escapar del infierno. Nos fuimos de mi casa pensando que podíamos llegar a la UE, estuvimos muchos días andando, semanas, gente que nos acompañaba falleció por el camino. Llegamos a la costa vimos mafiosos aprovechándose de mi gente, pagando transporte. Mis padres se negaron, semanas después llegamos a la frontera de Turquía, avalanchas por entrar, los policías los repelaban, pudimos entre, pero exactos, fue duro. Nos contaron que la gente estaba marchándose a Alemania, había unos trenes, la gente se peleaba por montar. El resto de mi familia monto menos yo no pude, tendría que estar mal, pero estaba contento sabiendo que llegarían a Alemania. Una semana después el tren volvió, parecía otra guerra para montar en el tren, se apartaban a codazos, mordiscos, etc. Perdí la esperanza por montar, pero una señora mayor me ayudó sacrificándose por mi, nunca la olvidaré. (José Antonio)

Hola, me llamó Mohamed. Tengo 8 años y mi país está en guerra por culpa de unos rebeldes que están en contra del Gobierno y su presidente. Estamos huyendo hacia el Norte, hacia Turquía. Estoy junto a mis padres y mis dos hermanos, mi hermano mayor tiene 11 años y está enfermo, y mi hermano pequeño tiene 2 años. Llevamos varios días sin apenas comer y beber nada. Mi madre está cada vez más débil por tener que cargar a mi hermano todo el tiempo. Llevamos 4 días corriendo sin parar, y cuando por fin llegamos a la frontera, Turquía nos hecha para atrás por que no quiere problemas. Pasamos unos días en la frontera, dominando con miedo. Por fin, decidimos hacia donde ir, pero antes tenemos que ir a un hospital para que atiendan a mi hermano que está cada vez peor, mi padre lo coge en brazos y seguimos andando hasta un hospital cercano. Cuando llegamos mi hermano está casi sin respiración y los médicos no pudieron hacer nada al respecto. Con mucha tristeza mis padres mi hermano y yo, seguimos hacia nuestro destino que es llegar a Europa. (María)

Marcharse o morir

Me llamo Alîm, soy una chica de 20 años, hace unos meses vivía en Siria con mis hermanos pequeños, uno de ellos se llama Âkil, tiene 15 años y el otro se llama Latîf tiene 10 y mis padres. Todo iba bien hasta que empezó la guerra. Antes del 15 de marzo de 2011, en Siria se podía vivir, con un poco de dificultad, pero vivíamos sin miedo a que la casa explotara en cualquier momento por culpa de algún misil o que al salir a la calle estuvieras en medio del camino de una bala.

El 8 de septiembre de 2012, llamaron a la puerta de mi casa dándole a mi padre la orden de luchar en el ejército sirio, le pusieron dos opciones: 1.º Luchar sin poner resistencia. 2.º Acabar con la vida de mi madre, con la de mis hermanos y con la mía. Mi padre accedió a pelear para el ejército, pero pidió que le dejaran unos minutos para recoger algunas de sus pertenencias y para despedirse de nosotros. Cuando se aseguró de que los guardias no pudieran oírle, nos dijo a mi madre y a mí que en cuanto saliera por la puerta, cogiera a mis hermanos, provisiones de comida y agua y nos fuéramos a Turquía, él intentaría escaparse del ejército y reunirse con nosotros en la frontera de

Turquía y Siria, en una estación de tren abandonada, y que como mucho esperaríamos por allí 2 días, si él no había llegado en la segunda noche, que partiéramos rumbo a Europa a la mañana siguiente, preferiblemente a Alemania. Tras decirnos esto, se despidió de nosotras y les dijo a mis hermanos pequeños que fueran fuertes y que nos hicieran caso en todo lo que les dijéramos, que él volvería enseguida. Dicho esto, cogió algunas de sus cosas y se fue con los soldados que habían ido minutos antes a buscarlo. Mi madre y yo hicimos lo que nos había dicho, empezamos a coger provisiones y a echarlas en una bolsa. Mientras mi hermano Âkil, que tenía 12 años intentaba resolver de la manera más esperanzadora las preguntas que le hacía mi hermano Latîf, el cuál tenía 7 años.

Salimos de mi casa unos 25 minutos después de que lo hiciera mi padre, rumbo al norte de Siria y al sur de Turquía, cada 30 minutos hacíamos una pequeña parada de unos segundos para que mi hermano Latîf descansara un poco. El peso de las provisiones lo repartimos en dos bolsas que nos íbamos relevando entre mi madre, mi hermano Âkil y yo. Cuando empezó a oscurecer, ya llevábamos más de la mitad del camino recorrido, sólo quedaban 10 kilómetros y estaríamos en las fronteras de Turquía.

Nos refugiarnos en una pequeña casa en ruinas que tenía pinta de haber sido algún alojamiento que los hombres jugaran a juegos de azar. Allí después de cenar un poco, mi hermano pequeño y mi madre, cayeron rendidos al sueño y mi hermano Âkil, aprovechó para preguntarme qué nos había dicho nuestro padre a mi madre y a mí y que si de verdad creía en que volveríamos a encontrarlo. Yo le dije lo que nos había dicho y le confesé mis pensamientos: -No creo que pueda escapar del ejército... -dije yo muy apenada. Tras unos minutos, mi hermano me dijo: -Esto ya no es un país, es un campo de minas para los que estamos vivos y un cementerio para los que desgraciadamente no han tenido la suerte de salvar sus vidas. Después de decir eso, se acostó en el suelo, al lado de mi madre y se quedó durmiendo. Al despertar, volvimos a tomar rumbo hacia el sur de Turquía, llegamos un poco más tarde de las doce del mediodía, nos quedamos en una estación de tren abandonada y allí esperamos a mi padre durante el resto del día y parte del día siguiente. Cuando empezó a oscurecer, mi hermano Âkil ya había perdido la esperanza de volver a ver a mi padre y, sinceramente, yo tampoco tenía esas esperanzas.

Ala mañana siguiente, después de desayunar, emprendimos la marcha hacia Turquía, muy apenados al ver que nuestro padre no iba con nosotros. Cuando llegamos había como un campamento, allí nos dieron comida, agua y nos ofrecieron servicios sanitarios, aunque por suerte estábamos los cuatro bien.

Por la tarde comenzamos a caminar hacia el oeste de Turquía con un grupo de personas para coger una patera que nos llevara a Grecia. Escuché a mi hermano Âkil hablar con un chico de su edad que estaba en el grupo, le estaba diciendo que él había perdido a su familia en la guerra y que había venido a Turquía con su abuela, pero se puso muy mala y murió en el campamento, ahora él se dirigía a Polonia, donde vivía el hermano de su abuela con su familia, no sabía si le aceptarían ni si lo acogerían, pero tenía que intentarlo. En la patera íbamos muy incómodos y apretados, pero nada comparado con la tensión de salir a la calle en Siria.

Al fin en Europa

Cuando llegamos a Grecia, escuché que dos personas habían caído al mar, la verdad es que no me di cuenta porque yo estaba durmiendo, por suerte, mi familia y yo estábamos bien, de momento habíamos tenido mucha suerte. Ya estábamos en Europa, sólo nos quedaba llegar hasta Alemania y podríamos intentar empezar nuestras vidas de cero, o al menos viviríamos más tranquilos. El resto del camino fue más calmado, estuvimos andando días y días hasta llegar a otros países y así sucesivamente. Cada país nos

trataba de una forma diferente, algunos mejor, otros peor... Hungría incluso amenazaba con levantar una barrera (ahora en las noticias veo que esas amenazas eran verdad) en fin, al llegar Austria, nos ofrecieron coger un tren hasta Alemania, nosotros, sin pensarlo dos veces accedimos a la propuesta.

Alemania, la tierra deseada

¡Estábamos en Alemania! Se acabó lo de ir de un país a otro, era 14 de junio de 2013 y por fin estábamos en Alemania. Desde el día en que dejamos la casa, el mismo día que se llevaron a mi padre, he tenido pesadillas, todas esas noches recordaba mi país antes de la guerra, mi casa, las casas de mis amigos, la escuela, las calles, personas andando por las aceras y otras en vehículos por la calzada... desgraciadamente, acto seguido, recordaba como estaba todo eso actualmente, recordaba las montañas de cemento y ladrillo, casas abandonadas llenas de historias, cuerpos desmembrados por el suelo...y muy difícilmente puedo contener las lágrimas al recordar a mi padre.

Cuando seguía en Siria al empezar la guerra, tu casa era el sitio mas ``seguro`` en ese país, aunque tenías la certeza de que, en cualquier momento, pueden tirar un misil y que tu ``fortaleza`` quede reducida a escombros y que tu vida se apague como una mísera cerilla un día de tormenta. Hace unos años la vida en Siria era dura, pero ahora ni si quiera hay vida en ese país y la verdad es que eso me da mucha pena.

Lo que más me gustaría en este mundo sería volver a ese 15 de marzo de 2011 despertar y descubrir que todo está como al principio, ver que no ha pasado nada y que todo esto sólo era un sueño.

A día de hoy, la guerra en Siria es una de las principales noticias mundiales, esto no es un sueño... Afortunadamente, mi madre encontró trabajo en el refugio de Alemania como cocinera, mi hermano Latîf está recibiendo clases de un profesor que viene al refugio tres veces a la semana y mi hermano Âkil y yo aprendimos algo de medicina y estamos ayudando a la enfermería del refugio. Todos nosotros, en especial mi hermano Latîf estamos recibiendo ayuda psicológica. Todo va bien, todo es muy tranquilo, espero que la cosa siga así durante mucho tiempo. No quiero volver a una guerra jamás. (Cristina)

Me llamo Rana y vivía en Palmira, mis padres y yo nos marchamos por culpa de la guerra hacia Alemania, después de haber perdido todo lo que teníamos incluido a dos hermanos menores. Nuestra huida empezó camino de Turquía andando sin comida y con muy poco dinero en los bolsillos, cuando llegamos mi padre le dio todo el dinero que tenía a unos hombres con muy mal aspecto que decían que nos llevarían en barco hasta Grecia. Cuando subimos en el barco estábamos muy apretados y sin agua prácticamente para todos, en el barco vi morir a algunos niños y ancianos, un barco militar nos recogió en medio del mar nos dieron agua, mantas para taparnos y algo para comer, yo creía que nadie nos quería en este mundo, pero estaba equivocada.

Al llegar a Grecia, cumplí 13 años sin tarta ni velas para soplar, pero estaba en un sitio mejor donde los hombres no se mataban entre ellos, mi padre me dijo que no llorara que pronto estaríamos en Alemania y todo nos iría mejor, cruzamos la frontera de Hungría que fue donde volví a tener mucho miedo, no entendía porque no nos querían allí, nos abucheaban y los policías nos pegaban si no hacíamos lo que nos decían, corrí junto a mis padres huyendo de ese sitio, un matrimonio que iba en su coche paro, nos dio agua y algo de comer, nos montó en su coche y nos llevo a la frontera de Alemania, yo llore de emoción y rabia por haber sufrido tanto en este largo camino, nunca podre agradecer a las personas que nos ayudaron pero tampoco lo olvidare jamás, mis padres

me cogieron de la mano y entramos a Alemania, por fin estamos a salvo dijo mi padre con los ojos llorosos, nos recibieron con los brazos abiertos, nuestra vida empieza de nuevo.

Ojalá nadie tenga que pasar por lo que yo he pasado. (Tania)

10.1.2.2.3. Descubriendo la intencionalidad

Para abordar este principio científico-didáctico se establece la actividad denominada “**Hagamos de detectives de noticias**”. Para su resolución se exponen varios textos extraídos de noticias periodísticas para trabajar la prensa en clase con la pretensión de que el alumnado perciba la intencionalidad que los diferentes autores poseen acerca del fenómeno migratorio.

Entendemos que esta actividad puede contribuir a potenciar una visión crítica hacia algunas opiniones, que quedan claramente manifestadas en las siguientes producciones del alumnado, si bien antes, se recoge en la Figura 73 las categorías extraídas de la información analizada bajo la familia denominada: **el valor de la mirada crítica**.

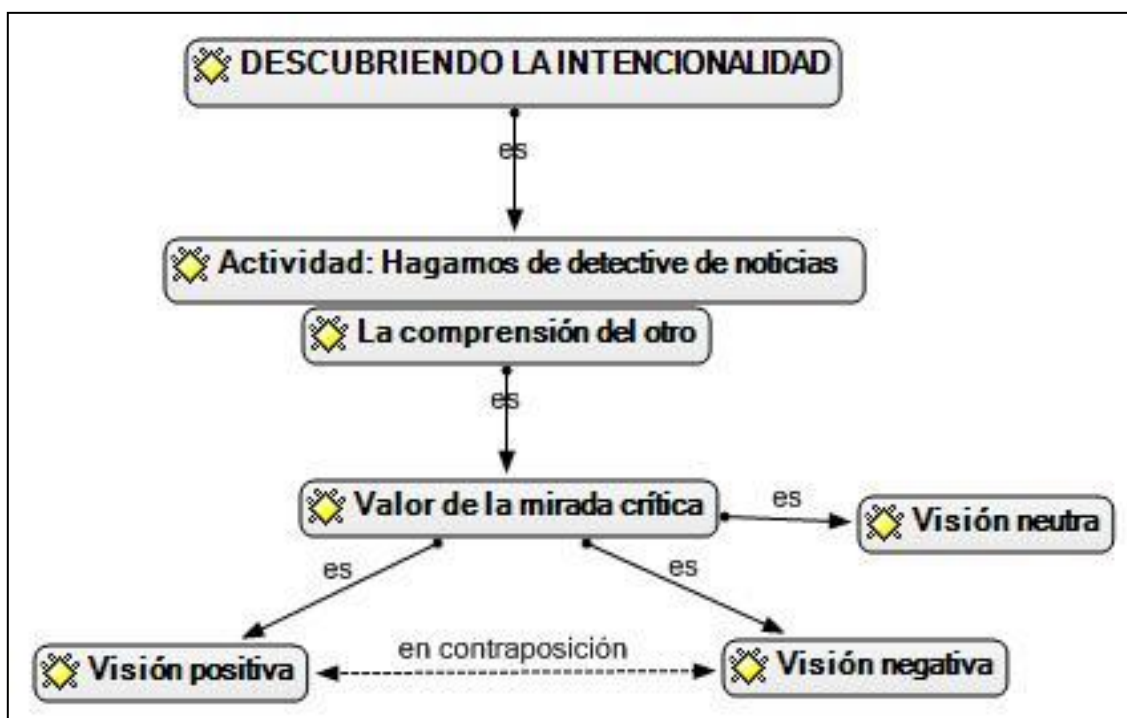


Figura 73. Red semántica de la supracategoría “descubriendo la intencionalidad” de la metacategoría “comprensión del otro” con su familia “valor de la mirada crítica” del análisis de las producciones del alumnado (actividad “Hagamos de detectives de noticias”).

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado identifica claramente que los autores de los tres textos analizados persiguen objetivos distintos. Por un lado, el texto 1 que recoge una visión negativa hacia la población de origen inmigrante, el texto 2 que muestra una visión más crítica respecto

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

a la anterior, pero con connotaciones neutras. Mientras que el texto 3, denuncia abiertamente los prejuicios y estereotipos a que es sometida la población inmigrante. Seguidamente, ofrecemos extractos de algunas de las producciones obtenidas:

“En estos textos se tiene una visión muy distinta de las personas inmigrantes, en el primero predominan las connotaciones negativas (miserables tercermundistas, lucrativo taller clandestino, España está invadida, atrevimiento, osada idea) frente a connotaciones positivas (nuestro blanco, bello y europeo país). En el segundo, se pretende empatizar con los inmigrantes (invadir ilegalmente, toscos modales y chabacanas costumbres, referido a los españoles emigrantes) mientras que identifica a los inmigrantes con expresiones como enriquecer, aportar, calladamente, deseo de salir adelante y su cultura. En el tercer texto, se critica a los españoles que discriminan a la población inmigrante, con expresiones del tipo “pero no más ilegales, delincuentes y diferentes que otras con pasaporte español” o “avergonzarme de pertenecer a esto que tan pomposamente llamamos Primer Mundo”. (Cristina)

*“Texto 1: Lenguaje de superioridad, discriminatorio, racista y xenófobo
Texto 2: recuerda el pasado inmigrante de España para compararlos con los que han llegado aquí. No tienen tintes racistas
Texto 3: Está igualando que hay gente problemática tanto en España como en los recién llegados” (Carmen)*

*“Texto 1: Utiliza un lenguaje de superioridad, discriminatorio, racista, etc. Visión negativa y xenófoba.
Texto 2: Defiende que los españoles no son superiores a nadie. Recuerda el pasado inmigrante de España para compararlo con los inmigrantes que llegan. Visión neutra, aunque empatiza porque los españoles también han sido inmigrantes.
Texto 3: Crítica a quienes les ponen estereotipos a los inmigrantes, pues hay de todo en todas partes. Visión positiva”. (Ainoa)*

*“Texto 1: Visión negativa
Texto 2: Positiva
Texto 3: Positiva” (Belén)*

*Texto 1: Considera a los españoles mejores que los inmigrantes. La visión es muy negativa.
Texto 2: Habla de que los españoles fuimos emigrantes y por tanto no se debe olvidar.
Texto 3: Dice que no son justos los estereotipos de los inmigrantes (María)*

*Texto 1: Muy racista como trata a los inmigrantes.
Texto 2: Recuerda que los españoles también somos emigrantes con la crisis y que nuestras formas a veces no son buenas.
Texto 3: No está de acuerdo con los estereotipos que se cuelgan a los inmigrantes. (Mario)*

*Texto 1: Utiliza un lenguaje lleno de insultos y humillante hacia los inmigrantes.
Texto 2: Comenta que los españoles también emigramos para buscar una vida mejor.*

Texto 3: Crítica que a los inmigrantes se les trate mal sin conocerlos. Critica que la gente se guíe por los estereotipos. (Sandra)

10.1.2.2.4. Comprendiendo la interdependencia: causalidad múltiple

La actividad pretende trabajar el concepto de interdependencia desde de la óptica de la causalidad múltiple. Para su consecución se procede a realizar un pequeño informe acerca de las causas y las consecuencias que explican y justifican los movimientos migratorios. En la Figura 74 se presenta una síntesis de la información extraída.

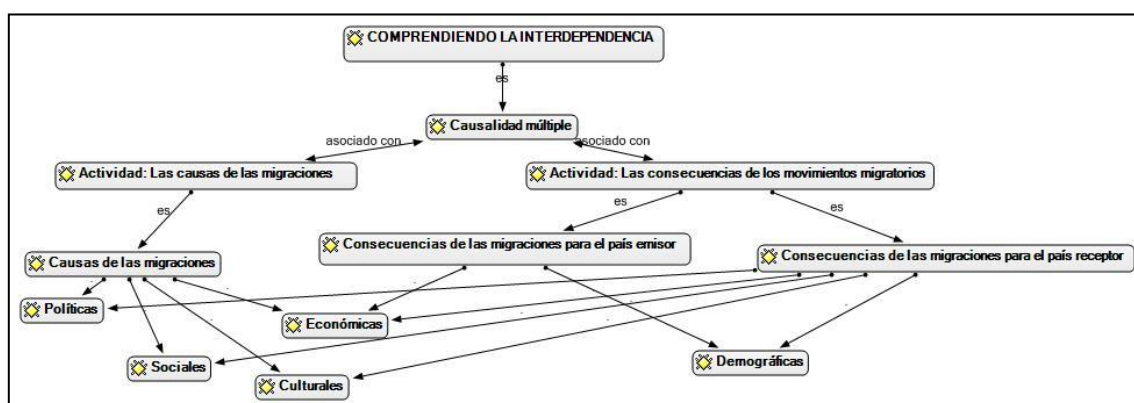


Figura 74. Red semántica de la supracategoría “descubriendo la interdependencia” de la metacategoría “la causalidad múltiple” con sus familias “causas de las migraciones”, “consecuencias de las migraciones para el país emisor” y “consecuencias de las migraciones para el país receptor” del análisis de las producciones del alumnado (actividades “Las causas de las migraciones” y “Las consecuencias de los movimientos migratorios”).

Fuente: Elaboración propia.

Actividad Las causas de las migraciones

Atendiendo a las causas de las migraciones, el alumnado completa la actividad con una batería de causas que permiten constatar si el alumnado ha reparado en ellas o no, además de proceder a su clasificación, atendiendo a su categoría (económicas, sociales, políticas, culturales...).

Las producciones derivadas de dicha actividad constatan que la mayoría del alumnado conoce y estima las principales causas por las que las personas inician un proceso de migración, tal y como quedan expuestas a continuación:

“Existen distintas causas por las que la gente emigra de su país, como huir de las guerras, las dictaduras y regímenes políticos muy estrictos, también para buscar trabajo y dinero para comer. A partir de los textos expuestos he podido comprobar que las principales causas son el hambre, la sequía, la guerra y sus consecuencias, las

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

dictaduras y la violación de los derechos humanos y la búsqueda de la mejora de las condiciones de vida”. (Cristina)

“He podido comprobar que existen otras razones como la superpoblación de los países pobres, el paro, la persecución policiaca, la inestabilidad política, el integrismo, el paro crónico, la búsqueda de un futuro mejor, de aventuras, el rechazo a algunos trabajos y seducción de otros modos de vida”. (María)

“Las personas emigran fundamentalmente por la situación social, la represión económica, los regímenes dictatoriales y la búsqueda de nuevas oportunidades” (José Vicente)

“Por falta de dinero, trabajo, comodidades, asuntos familiares, país en guerra, crisis, etc.”. (Susana)

“Emigran por las guerras, las crisis, el trabajo, la escasez de agua y comida, medioambiental...”. (Álvaro)

“En el país en el que están está muy mal, que estén en guerras, que no haya trabajo o porque la sociedad está muy mal”. (Leandro)

“Por problemas de dinero, trabajo o porque en su país de origen están en guerra, hay epidemias o sequías...”. (Ana)

“Porque hay guerras, no hay trabajo en su país de origen, la situación económica, la pobreza”. (Laura)

“Las personas que emigran es porque huyen de guerras, buscan trabajo, necesitan dinero para comer, huyendo de dictaduras y regímenes políticos muy estrictos”. (María José)

“Las personas emigran porque huyen del terrorismo, buscan trabajo, en su país no tienen Seguridad Social, para estudiar”. (María)

“Las personas emigran porque huyen de las guerras, buscan trabajo, una vida mejor, cambiar de aires, probar nuevas experiencias, necesidad de aprender un idioma...”. (Lucía)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Porque no hay trabajo, dificultades económicas, guerras, por falta de medicamentos y atención médica”. (Ángeles)

“Por guerras, escasez de alimentos, falta de medicamentos, dificultades económicas”. (Vanesa)

“Buscar trabajo, huyen de la guerra, no les gusta su país, el hambre, tener una vida mejor”. (Adrián)

“Las personas emigran porque necesitan dinero para vivir” (Alejandro)

“Las personas emigran porque huyen de la guerra, las dictaduras, en busca de una vida mejor, buscando trabajo, turismo, curas que en su país no pueden hallar, hambre” (María)

“Las personas emigran por que buscan trabajo, huyen de una posible pobreza, huyen de la guerra, de la falta de alimentos, del peligro por diversos motivos, huyen para no ser esclavos y con la esperanza de una vida mejor” (Darío)

“Las personas emigran porque en su país no tienen trabajo y no tienen dinero para comer, la guerra, la persecución policiaca” (Lorena)

“Porque en el país que están tienen más necesidades, la guerra, el hambre, la necesidad de nutrición, etc. Lo de Ucrania es una guerra económica y por eso hay ucranianos aquí”(Pedro)

“Por el trabajo, dinero, guerras y el estado” (Mario)

“La situación social o económica y la inestabilidad del país” (José Miguel)

“Emigran por las guerras, la crisis, el trabajo, la escasez de agua y comida, medioambiental” (Felipe)

“La crisis, el trabajo, el hambre, la guerra, la sequía, la natalidad” (Belén)

“El trabajo, problemas económicos, conflictos, guerras, política” (Miguel Ángel)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

“Para tener un techo donde vivir, algo que llevarse a la boca para vivir y con eso se conforman” (José Antonio)

“Problemas de dinero, trabajo, el paro crónico en los países pobres” (Ana Belén)

“Las personas emigran para mejorar su vida, para buscar una casa y tener un trabajo digno y para poder alimentar a sus familia y para que sus hijos tengan derecho a estudiar” (Sandra)

“Las personas emigran porque en su país no tienen trabajo, su familia está en otro país, no están a gusto con las leyes de su país” (Delia)

“Las personas emigran porque huyen de la guerra, de la crisis, del terrorismo y buscan trabajo” (Mara)

“Las personas emigran porque no encuentran trabajo en su país, porque hay una guerra o porque, quieren un futuro mejor para sus hijos” (Nicolás)

“Para buscar trabajo, huyen de una posible pobreza, huyen de la guerra, falta de alimentos, peligro por diversos motivos, huyen para no ser esclavos y esperanza en una vida mejor” (Carlos)

“Las personas emigran porque buscan mejor vida, trabajo...” (Ana Belén)

“Porque no tienen trabajo, porque su familia está en otro país, porque no están de acuerdo con las leyes de su país” (Tania)

“Las personas emigran porque buscan una mejor calidad de vida, mejoría económica, social, etc.” (Ana Belén)

“Las personas emigran porque huyen de la guerra, buscan trabajo, problemas económicos o familiares” (Rosario)

“Las personas emigran para buscar trabajo, huir de una posible pobreza, de la guerra, de la falta de alimentos, del peligro por diversos motivos, para no ser esclavos, por la esperanza de tener una vida mejor” (Samuel)

“Las personas emigran por la política de su país, por la guerra, por no tener trabajo, porque su familia está en otro país, por no trabajar” (Ismael)

Actividad Las consecuencias de los movimientos migratorios

La actividad anterior queda completada con otra que plantea al alumnado la posibilidad de trabajar los efectos que los movimientos migratorios pueden ocasionar tanto para el país emisor como para el país receptor. En la Figura 3 se ha muestreado detallada información acerca de las categorías obtenidas en relación con la familia asignada dentro de un contexto de supracategoría y metacategoría definidos.

Como bien se aprecia en esta Figura 3, el alumnado distingue perfectamente las consecuencias que genera el fenómeno migratorio, como se aprecia en las siguientes producciones que quedan agrupadas, por un lado, aquellas que se refieren al país emisor.

La mayoría del alumnado repara que las consecuencias para el **país emisor** son fundamentalmente de índole demográfica y económica:

Más natalidad, aumento de población, menos puestos de trabajo (Laura)

Disminución de la población, menor demanda de productos (María)

Para el país emisor pierde ingresos, gana mala reputación, y para el país receptor más cultura, más ingresos, más especialidades... (José Antonio)

Emisor: pierde habitantes. Receptor: la sobrepoblación (Álvaro)

El país emisor: deja libres puestos de trabajo (Cristina)

El emisor reduce su demografía y economía (José Vicente)

El emisor pierde gente y población (Ismael) (José Antonio)

Las consecuencias del país emisor pueden ser la despoblación, es decir, que hay poca población y las del país receptor es la superpoblación (Ainoa)

Emisor: pierde gente y dinero (Sergio)

Para el país emisor, la salida masiva de habitantes le supone un gran descenso de población y de personas cualificadas (Nicolás)

Del país emisor que se vaya gente y por tanto, menos riqueza (Carmen)

Si atendemos a las producciones del alumnado referidas al **país receptor**, las categorías establecidas son más numerosas respecto a aquellas definidas para el país emisor. En relación a las consecuencias derivadas para el país receptor, igualmente se significan aquellas de carácter demográfico y económico:

“Aumento de la población, mayor demanda de productos, menos puestos de trabajo” (María)

Receptor: la sobrepoblación (Álvaro)

El país receptor: aumenta su renta y se cubren puestos de trabajo (Cristina)

Que el país receptor recibe gente para trabajar (Ismael)

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

La consecuencia del país receptor es la superpoblación (Ainoa)

Pues aumenta la población (José Antonio)

En otros casos, el alumnado percibe como una consecuencia social la generación de problemas de convivencia:

Racismo, disputas, pelas (Carmelo)

El receptor, aumenta la demografía y economía pero también provocando conflictos políticos y sociales (José Vicente)

En el país receptor aumenta la discriminación (María)

Conflictos entre países (Alejandro)

Varios alumnos plantean una visión estigmatizada de la población de origen inmigrante, culpabilizándola de la disminución de puestos de trabajo para la población autóctona, situación que demuestra que estos prejuicios no han sido superados:

Para el país receptor, al recibir tantas personas puede verse afectado por la demanda de trabajo (Nicolás)

El país puede tener problemas para mantener a tantos españoles e inmigrantes (María)

Que al llegar los inmigrantes a España, nos quitan el trabajo a nosotros (Rosa)

Al llegar los extranjeros, los trabajos se lo quedan ellos y los demás se quedan sin trabajo (Belén)

En este caso un alumno asocia la disminución de las prestaciones sociales a la presencia de población de origen inmigrante:

Hacer un gasto mayor en sanidad, comidas, mayor paro, etc. (Samuel)

Finalmente, un grupo de alumnado pone el acento en la riqueza cultural que supone para el país receptor lo que conlleva una significar positivamente una consecuencia cultural:

El país emisor pierde población y reduce la tasa de paro y el país receptor se culturiza en muchos aspectos (Ana)

Enriquecimiento cultural porque hay más gente de otros países (Lucía)

El intercambio de culturas, idiomas, modas, costumbres, la globalización (Sandra)

Se aprenden conocimientos y costumbres de otros países (Darío)

Del país receptor más riqueza cultural, más población, más riqueza (Carmen)

Se aprende mucho acerca de su cultura, movimientos artísticos y arquitectónicos que se dan en ese país, etc. (José Antonio)

Para el país receptor más cultura, más especialidades... (Mario)

El país receptor gana gente y dinero (Sergio)

10.1.2.3. Análisis del trabajo de investigación

Para la conclusión del programa de intervención “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, se plantea al alumnado un trabajo grupal de investigación consistente en la selección de un país con representación de población inmigrante en España que permita conocer sus diferentes realidades geográficas, sociales, económicas, políticas y culturales del mismo. A tal fin, se organizan distintos grupos integrados por cuatro componentes como mínimo, pero con posibilidad de llegar hasta seis participantes, que se ocuparán de varios aspectos: un grupo se convertirá en experto/s del área de Geografía Física: otro grupo formará parte del grupo de expertos en Sociología (Demografía, Educación); otro grupo se ocupará de la Economía del país correspondiente (Sectores de actividad económica, desarrollo tecnológico, PIB...), y finalmente, otros alumnos desarrollarán los contenidos correspondientes a Geografía Política (sistema de gobierno, derechos, conflictos, situación de la mujer...).

Los grupos establecidos disfrutaron de libertad para la asignación de sus componentes, así como el país seleccionado para la investigación, siempre que cumpliera el requisito tener a su población representada en España. En este sentido, se observó que los criterios para seleccionar al país fueron múltiples, y, por tanto, respondieron a distintos intereses. En algunos casos, primó la presencia de algún miembro del equipo originario del país en cuestión. En otros casos, el alumnado se sentía atraído por esa zona para investigar.

En cualquier caso, todos los grupos aceptaron de buen grado, tanto la organización como el país referido para proceder a la investigación. Se dejó un plazo de un mes para su conclusión y las exposiciones se iniciaron al final del último trimestre. Entendíamos que era la mejor opción puesto que los participantes en esas fechas ya habían quedado por lo general liberados de la preparación de exámenes de otras materias. A tal efecto, se acordó en un cronograma los días y los grupos participantes en la exposición. Asimismo, se estipuló que todos los integrantes de los grupos debían participar activamente en la exposición, cuestión que no ocasionó ninguna controversia.

Las fases que planteamos en este trabajo de investigación responden a las siguientes fases:

CAPÍTULO 10. Análisis y discusión de los resultados. Fase de implementación del programa (Evaluación de Proceso)

1. Identificación del país objeto de estudio
2. Búsqueda y selección de información requerida atendiendo a las diferentes temáticas recogidas.
3. Elaboración de un PowerPoint para la presentación del trabajo
4. Exposición oral del trabajo
5. Evaluación por parte de los otros grupos participantes

Se establecen determinadas consignas para la presentación oral del trabajo que se convierten en rúbricas, que permitirán garantizar una coevaluación objetiva y funcional. A tal efecto se plantean las siguientes: (véase, Anexo 385).

*Escaso texto en la presentación

*Evitar leer las diapositivas expuestas

*Apoyo visual con mapas, gráficos, fotografías que deben ser comentadas

*Posibilidad de disponer de un material de apoyo documental durante la exposición

El diseño de esta actividad responde al deseo de seguir ahondando en el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Por lo que seguidamente, damos cuenta de cada uno de ellos, exponiendo el trabajo resultante que aportó el alumnado participante.

10.1.2.3.1. Desarrollo del principio científico-didáctico de la espacialidad

El estudio del principio científico-didáctico de la **espacialidad** se desarrolla en el trabajo de investigación final propuesto al alumnado a través de temáticas propias de la Geografía física que integra aspectos tales como: relieve, climatología, hidrografía, vegetación y fauna. Estos rasgos definitorios, por lo general, no entrañan ninguna dificultad al alumnado para su desarrollo por su familiaridad curricular con el estudio del medio físico en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Recordemos que desde el curso de 1.º ESO, se abordan estos contenidos. A continuación, ofrecemos una selección de algunos de los trabajos realizados, quedando el resto de las investigaciones ubicadas en el Anexo 386.



El alumnado presenta un mapa de localización del país objeto de estudio.

1. SITUACIÓN GEOGRÁFICA



SITUACIÓN GEOGRÁFICA.

Seguidamente, en esta ocasión, distingue los diferentes tipos de relieve que encontramos en China, tanto referidos a espacios de llanuras, mesetas como cordilleras. Con imágenes gráficas ilustra cada uno de ellos identificando los principales.

2. RELIEVE CHINO



LLANURA
DE CHENGDU



LLANURA
CHINA CENTRAL



LLANURA
NORNTTE CHINA

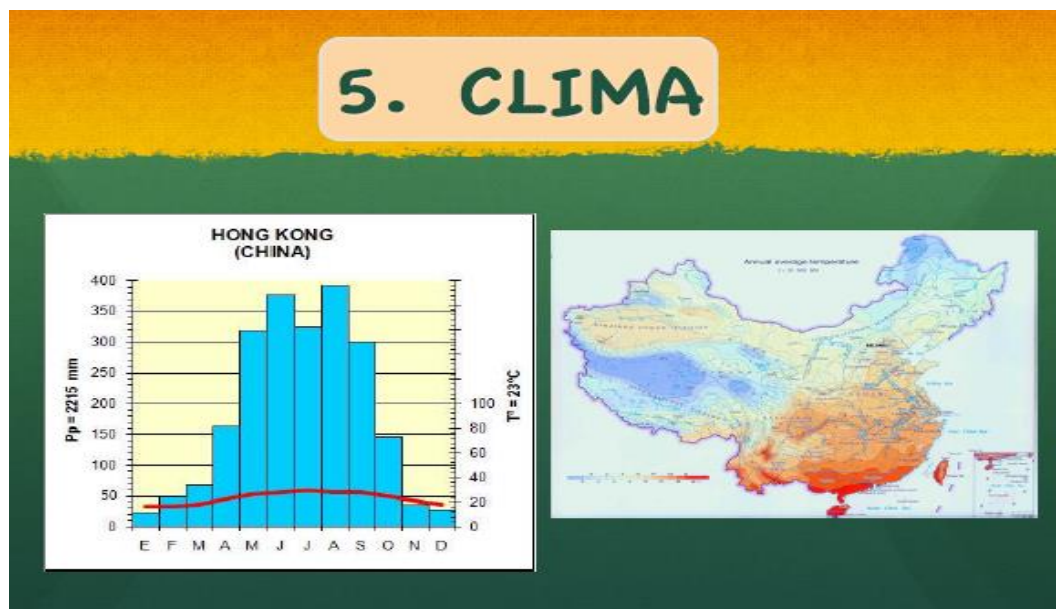
LLANURAS



No obstante, al describir las colinas, entendemos que las imágenes seleccionadas no permiten obtener información alguna sobre ellas, puesto que no se ejemplifica ninguna de ellas y las fotografías son muy genéricas.



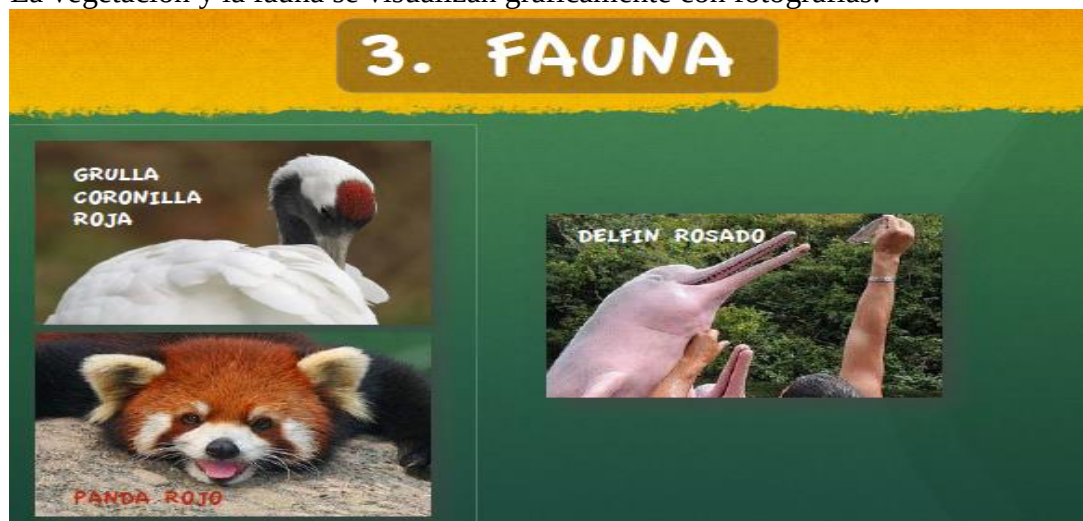
Relacionado con la climatología, este grupo ilustra su explicación con la imagen de un climograma y de un mapa de temperaturas del país, con la finalidad de constatar la diversidad climatológica que encontramos en un país de tales dimensiones.



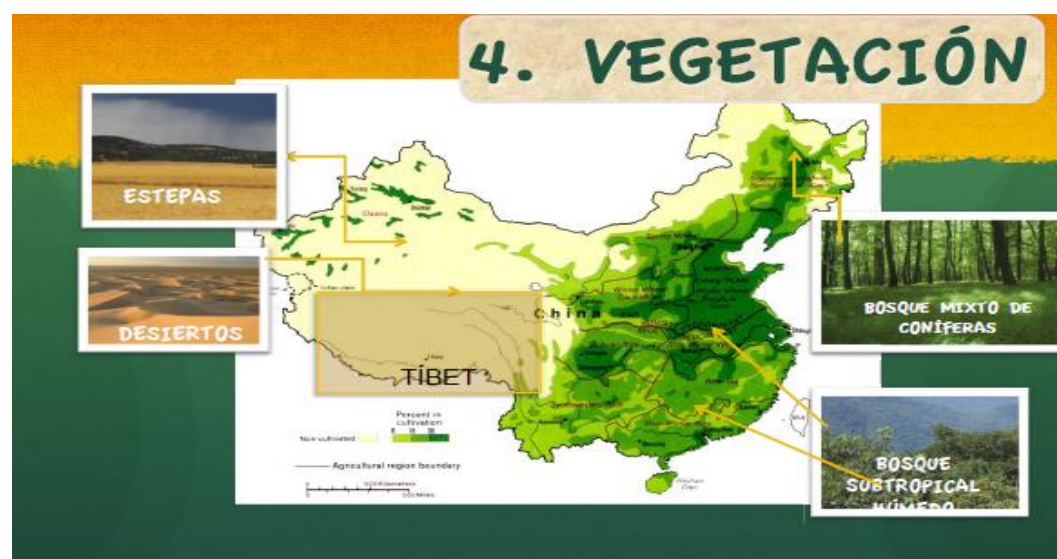
Al centrarse en la hidrografía, se observa que el alumnado identifica los principales ríos del país y los acompaña de imágenes.



La vegetación y la fauna se visualizan gráficamente con fotografías:



Si bien, en el caso de la vegetación, la acompañan de mapa de localización para significar los diferentes tipos de vegetación que se aprecian:



Y desarrollando, en concreto aquella que se encuentra en el área del Tibet:



Marruecos: Geografía



A modo de introducción, este grupo presenta dos mapas de ubicación del país, donde quedan explícita e implícitamente la indicación de sus fronteras tanto terrestre como marítimas:

Geografía física



Relieve



GEOGRAFÍA



Para desarrollar el relieve del país, el alumnado opta por mostrar un croquis de la diversidad de relieves que lo jalonan:

RELIEVE

- El país tiene cuatro regiones fisiográficas:
- **RIF**, una zona de tierras altas, paralela a la costa mediterránea;
- la cordillera del **ATLAS**, que atraviesa el país de suroeste a noreste entre el océano Atlántico y el Rif, del que la separa la depresión o pasillo de Taza;
- una extensa región llana costera que se extiende a lo largo del océano Atlántico, enmarcada por el arco que forman el Rif y la cordillera del Atlas,
- y las llanuras y valles del sur de la cordillera del Atlas, que se unen al Sahara a lo largo del límite sureste del país.



Las Llanuras:

Podemos distinguir dos tipos de Llanuras:

Llanuras litorales o costeras, situadas junto a la costa Atlántica fundamentalmente, aunque existen también otras junto al Mediterráneo, pero son escasas y pequeñas. De entre las llanuras litorales Atlánticas podemos destacar la de *Gharb*, que es la más extensa *Chaouia*, *Dukala*, *Abda* y *Sous*.

Llanuras interiores o fluviales: Se encuentran situadas en torno a los cauces de los ríos. La más importante es el *pasillo de Taza*, que separa al Rif del Atlas. Otras importantes son *Tadla*, *Haouz*, del Río *Sebou*, del Río *Muluya* (en la zona del Mediterráneo), etc.

La Meseta Central:

- Se encuentra situada entre el Rif (por el Norte), El Gran Atlas (por el Sur), el Atlas Medio (por el Este) y las llanuras Atlánticas (por el Oeste).
- Es una gran zona relativamente llana, pero bastante alta.





De forma esquemática este grupo aporta información acerca de la hidrografía del país, que permite observar las distintas vertientes hidrográficas:



Esta información se acompaña de datos de la red fluvial más destacable, indicando los rasgos definitorios de ella:

La red fluvial marroquí es la más extensa del Magreb.

RÍOS	KM
• DRAA	1,200
• UMRBI'A	600
• SEBOU	500
• MULUYA	450
• TENSIFT	270
• ZIZ	270
• BUREGRAG	250



Las características de los ríos marroquíes vienen determinadas por el relieve y el clima.

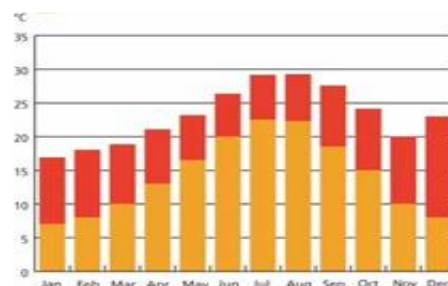
- Son por lo general de régimen irregular (dependen entre otras cosas de las lluvias),
- Son más bien cortos (por la proximidad de las grandes cordilleras a la costa)
- No son navegables.
- Se utilizan para regadíos y para generar corriente eléctrica.

Se aborda del clima, ayudándose, de nuevo, de un climograma del país y una tabla de recogida de datos de temperatura. Además, esta información se completa con la exposición de los rasgos climáticos predominantes:

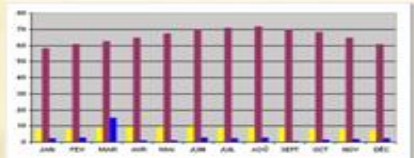
CLIMA.

En la zona Norte predomina clima mediterráneo, con temperaturas altas en verano lluvias invernales fuertes en parte del Rif Occidental y que descienden en dirección al Este. En las llanuras atlánticas está suavizado por la corriente fría de las Canarias, con temperaturas medias de 20°C en Casablanca y de 18°C en Agadir. En el corazón del Alto Atlas desaparece la influencia del Mediterráneo, lo que se traduce en temperaturas muy bajas y mayores lluvias en invierno, con frecuentes nevadas en las montañas y con temperaturas extremadas.

Mes	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Anual
Temperatura máxima registrada (°C)	25	28	30	32	35	38	40	38	35	32	28	25	32
Temperatura diaria máxima (°C)	18	22	25	27	30	32	34	34	32	28	25	22	27
Temperatura diaria mínima (°C)	3	4	7	10	12	15	17	17	15	11	8	4	8
Temperatura mínima registrada (°C)	-8	-5	-5	0	4	6	6	5	2	-1	-5	-10	-10



-Al Sur y Sudeste del Atlas predomina el **clima árido de estepa**, con las temperaturas más altas del país y las menores lluvias, con períodos prolongados de sequía.
-El Sahara corresponde al dominio desértico.





Para acometer el estudio de la vegetación, se mencionan las principales especies vegetales acompañadas de su localización correspondiente:

VEGETACIÓN



- La vegetación es la típica del Mediterráneo occidental:
- son conocidos los olivares del Zerhun, del Atlas y del Sous,
- las naranjas de Tetuán y del litoral atlántico.
- También hay especies tropicales como las acacias gomíferas y los grandes euforbios, en el valle del Sous y en la región litoral hasta el río Tensift.
- La palmera datilera que crece al sur del Atlas en el valle del Drâa produce dátiles de gran fama, en cambio la que se halla en las costas septentrionales y en los alrededores de Marrakech produce un dátil de mediana calidad, que sirve de alimento a los animales
- En las montañas del Atlas crecen cedros, pinos y enebros. En El Rif hay madroños, brezas y otras plantas similares a las de la península Ibérica.

10.1.2.3.2. Desarrollo de los principios científico-didáctico de cambio/continuidad

Nos aproximamos a trabajar los principios científico-didácticos del cambio/continuidad con el convencimiento de que es necesaria su implicación para asegurar que nuestro alumnado resulta competente en un ámbito especialmente sensible y por qué no, que pueda generar cierta controversia. Somos conscientes que su desarrollo puede contribuir a tener una visión más globalizada y crítica de los parámetros analizados. Para su consecución, se opta por introducir áreas de conocimiento que permitan su tratamiento, a la vez que velen por mantener la coherencia que las singularidades propias de la actividad propuesta, plantea.

Se invitó a los discentes a que completaran su investigación proyectando nuevas temáticas más afines con contenidos propios de Geografía Humana, Económica y Política, que posibilitan trabajar la evolución de los procesos humanos desde estas realidades geográficas. A tal fin, se seleccionaron una serie de contenidos relacionados con la población, la actividad económica, los sistemas políticos y finalmente, con aspectos culturales del país objeto de la investigación.

A continuación, se exponen una pequeña muestra de algunas de las presentaciones confeccionadas por el alumnado que evidencian que su desarrollo adquiere rango de consecución.



La Sociología en Rumanía

Para abordar el estudio de la demografía, los discentes recogen información actualizada acerca de las distintas tasas demográficas, tales como de natalidad, fecundidad y esperanza de vida del país.

NATALIDAD

Según los últimos datos recogidos en 2013 la tasa de natalidad en Rumanía fue de 9,10% este dato es más bajo que el de los años anteriores.

También sabemos que en 2013 los datos recogidos del índice de fecundidad eran de un 1,41 y al ser menor que 2,1 Rumanía no garantiza una pirámide de población estable.

La esperanza de vida al nacer según los datos (2005-2010) es de 72 años.

Así como de mortalidad, con indicación de la bruta, mortalidad infantil y materna.

MORTALIDAD

Tasa bruta de mortalidad

Esta variable da el número medio anual de muertes durante un año por cada 1000 habitantes, también conocida como tasa bruta de mortalidad. La tasa de mortalidad, a pesar de ser sólo un indicador aproximado de la situación de mortalidad en un país, indica con precisión el impacto actual de mortalidad en el crecimiento de la población.

La tasa de mortalidad rumana es de 11,84 muertes/1.000 habitantes (2011)

Mortalidad infantil

Esta variable da el número de muertes de niños menores de un año de edad en un año determinado por cada 1000 niños nacidos vivos en el mismo año.

La tasa de mortalidad infantil total es de 10,73 muertes/1.000 nacimientos

La tasa de mortalidad en niños es de 12,12 muertes/1.000 nacimientos

La tasa de mortalidad en niñas es de 9,24 muertes/1.000 nacimientos (2011)

Mortalidad materna

La tasa de mortalidad materna (TMM) es el número anual de muertes de mujeres por cada 100.000 niños nacidos vivos por cualquier causa relacionada con el embarazo, parto o puerperio (incluyendo causas accidentales o incidentales).

Estas tasas se completan con la de alfabetización:

TASA DE ALFABETIZACIÓN

Personas mayores de 15 años que saben leer y escribir

Población total: 97,3%

hombres: 98,4%

mujeres: 96,3% (censo de 2002)



Y con aquellas relacionadas con los movimientos migratorios del país analizado. Si bien, se incluye una definición de dicha tasa.

MIGRACIÓN

Tasa de migración neta: -0,26 emigrantes/1.000 habitantes (2011)

Definición: Esta variable incluye la cifra correspondiente a la diferencia entre el número de personas que entran y salen de un país durante el año por cada 1000 habitantes (basada en la población medida a mitad del año).

La tasa neta de migración indica la contribución de la migración al nivel total de cambios demográficos. Altos niveles de migración pueden causar problemas tales como el aumento del desempleo y posibles conflictos étnicos (si las personas están llegando a un país) o una reducción en la fuerza laboral, quizás en sectores clave (si las personas dejan un país).

El estudio de la Geografía Económica aporta distinta información relevante, tal como:

ECONOMIA



Un cuadro comparativo de la evolución del PIB a lo largo de los últimos diez años:

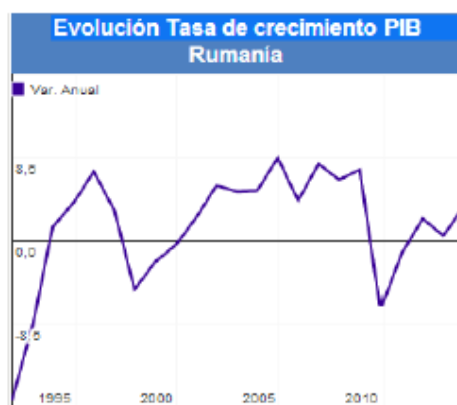
Evolución anual del PIB per cápita de Rumanía

Fecha	PIB Per C.	Var. Anual
2014	7.500€	5,6%
2013	7.200€	7,5%
2012	6.700€	1,5%
2011	6.600€	4,8%
2010	6.300€	6,8%
2009	5.900€	-14,5%
2008	6.900€	15,0%
2007	6.000€	30,4%
2006	4.600€	21,1%
2005	3.800€	31,0%
2004	2.900€	16,0%

Da paso a información ilustrada con gráficos:

10. DATOS SOBRE EL PIB

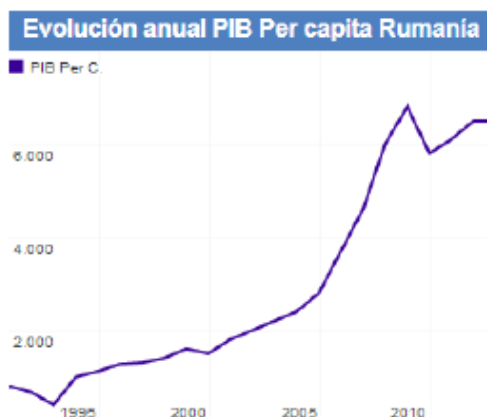
- El producto interior bruto de Rumania en 2013 ha crecido un 3,5% respecto a 2012. En 2013 la cifra del PIB fue de 142.245 M.€. Es la economía número 1 por volumen de PIB.



A la que se suma, otra relacionada con el nivel de renta per cápita:

11. RENTA PER CÁPITA

- Esto es la suma de todos los bienes y servicios finales producidos por un país en un año, dividido por la población estimada para mediados del mismo año. En 2013, Rumania alcanza los 8.721€.



En el caso, de aproximarse al grado de desarrollo tecnológico, el grupo opta por seleccionar una única imagen genérica que servirá de marco para su exposición:



A la que acompañará posteriormente con una breve información relacionada:

12. DESARROLLO TECNOLÓGICO

- La creación del Ministerio de Investigación y Tecnología en 1992 se han realizado grandes esfuerzos para racionalizar y modernizar las estructuras.
- La investigación figura como objetivo prioritario en el programa nacional. La reorganización del Consejo interministerial de ciencia, tecnología e innovación (CISTI), elabora y aplica estrategias y programas de investigación y desarrollo tecnológico. También los telecomunicadores: una ley de 1996 establece el marco general de regulación del mercado. Se aprobaron disposiciones de desarrollo de la ley sobre la autorización de transmisión de datos en redes de distribución de televisión. Sociedad de la información: Su objetivo es mejorar la infraestructura de la información, desarrollar el sector de las tecnologías de la información y fomentar la utilización de estas tecnologías en la Administración pública.

Igual formato sirve para presentar los flujos de exportación e importación de país:

EXPORTACIONES E IMPORTACIONES



Asimismo, para desarrollar los distintos sectores de actividad económica, eligen fotografías que contextualizan la información aportada de forma oral:

AGRICULTURA



INDUSTRIA



Para seguidamente, ofrecer datos de interés acerca de estas actividades económicas:

13. MATERIAS PRIMAS

- Predomina el recurso minero y el petróleo (se producen unos 42,5 millones barriles al año) y el de gas natural (12.300 millones de m³).
- Fue el primer país del mundo en el que se extrajo petróleo , y su abundancia provocó que muchas de las grandes potencias económicas fijaran sus garras en su tierra para controlar su producción.



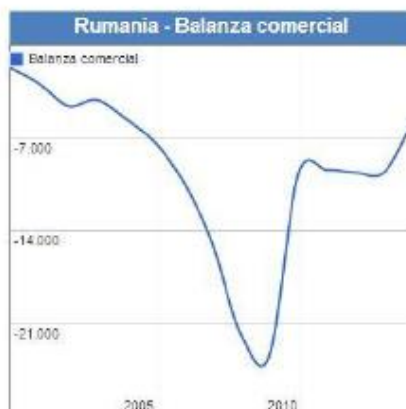
14. INDUSTRIAS

- Los principales sectores son el textil, el siderúrgico, la producción de maquinaria y vehículos, de armamento y el procesamiento de la producción agropecuaria.
- Rumania es uno de los principales productores y exportadores de productos agrícolas de Europa. Este sector representa el 10% del PIB. Los cultivos ocupan el 40% de la superficie del país; los recursos forestales son abundantes y la ganadería se está expandiendo.



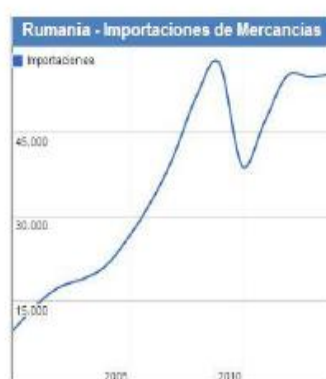
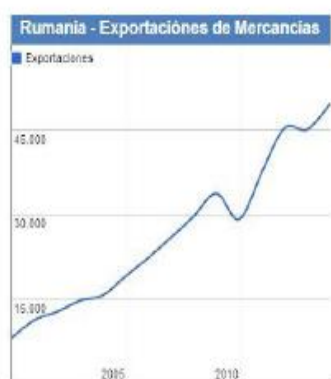
15. INGRESOS

- En 2013 Rumanía registró un déficit en su Balanza comercial de 5.707 millones de euros, un 4,01% de su PIB, inferior al registrado en 2012.
- La variación de la Balanza comercial se ha debido a un incremento de las importaciones y aún más de las exportaciones.



16. IMPORTACIONES Y EXPORTACIONES

- En 2013 las **importaciones** en Rumanía crecieron un 1,15% respecto al año anterior. Las importaciones supusieron ese año 55.279,0 millones de euros.
- En 2013 las **exportaciones** en Rumanía crecieron un 9,18% respecto al año anterior. Las ventas al exterior fueron de 49.572,0 millones de euros.



Este grupo introduce las cuestiones relativas al ámbito político presentando la bandera del país:

RUMANÍA EN EL ÁMBITO POLÍTICO



A modo de mapa conceptual se muestra la estructura política del país:



A continuación, se ofrece información de las autoridades más relevantes:



Y de los edificios más representativos institucionales:

EL PALACIO DEL PUEBLO



Sede del Parlamento y el Tribunal Constitucional.

Para dar paso, a un mapa de contenidos acerca de las principales cuestiones que ocupan la política del país:

LA POLÍTICA DE RUMANÍA

- Soberanía: de la nación.
- Territorio: inalienable y ramificado.
- Pueblo y ciudadanos: unidad y equidad.
- Ciudadanía: dependiente de la ley orgánica.
- Derecho a la identidad: cedido con igualdad.
- Los rumanos del extranjero: interés.
- El pluralismo y los partidos políticos: democrático.
- Los sindicatos: democráticos.
- Las relaciones internacionales: amistosas.
- Derecho internacional, derecho interno:

Seguidamente, se muestra un mapa de la división administrativa del país:

ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA



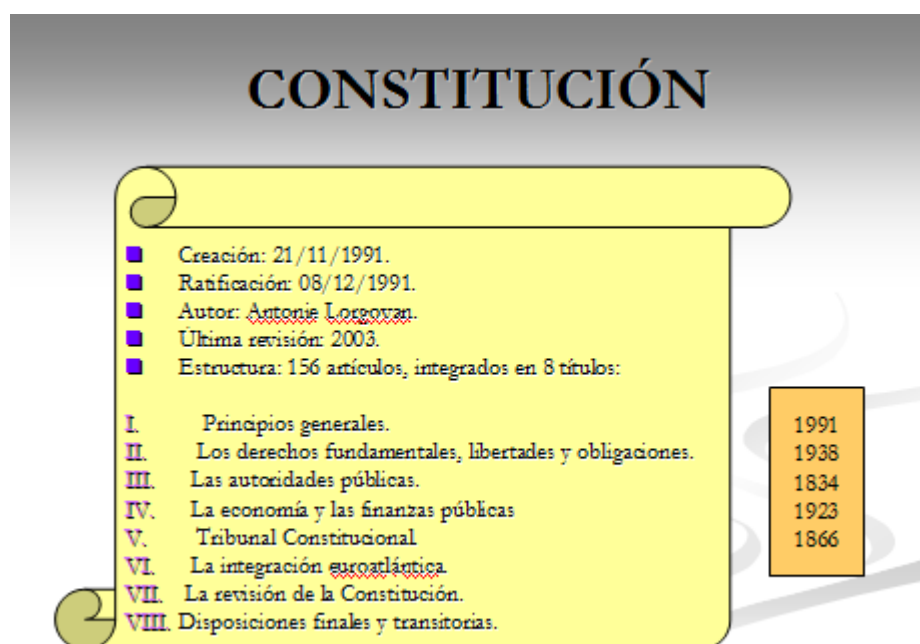
Y dos diapositivas con los nombres de los principales partidos políticos, así como sus logotipos:

PARTIDOS POLÍTICOS

- [Foro Democrático de los Alemanes en Rumania](#)
- [Frente de Renacimiento Nacional \(Rumania\)](#)
- [Frente de Salvación Nacional \(Rumania\)](#)
- [Frente Rumano](#)
- [Partido de la Gran Rumania](#)
- [Guardia de Hierro](#)
- [Justicia y Verdad \(Rumania\)](#)
- [Liga para la Defensa Nacional-Cristiana](#)
- [Nova Discepti](#)
- [Nova Republici](#)
- [Partido Comunista Rumano](#)
- [Partido del Movimiento Popular](#)
- [Partido Demócrata Liberal \(Rumania\)](#)
- [Partido Nacional Campesino Cristiano Demócrata](#)
- [Partido Nacional Cristiano \(Rumania\)](#)
- [Partido Nacional Liberal \(Rumania\)](#)
- [Unión de Patriotas \(Rumania\)](#)
- [Partido Socialdemócrata \(Rumania\)](#)
- [Unión Democrática de Húngaros en Rumania](#)



Los discentes ofrecen interesante información acerca de la Constitución del país, relacionadas con su origen, ratificación, autoría, revisión, composición, así como, los Títulos que la conforman:



Los aspectos educativos y sanitarios son tratado a partir de breves informaciones:

7. EDUCACIÓN

- El Ministerio de Educación en Rumanía, regula el sistema educativo en la Ley de Educación aprobada en 1995. La tasa de alfabetización de adultos en el país es del 97,3% desde 2004. La educación en Rumania tiene un carácter de prioridad nacional. El objetivo es hacer que el ideal humanístico tradicional y los valores democráticos reales se cumplan para las aspiraciones de la sociedad, y contribuir a la conservación de la identidad nacional. Se inculca el amor por su patria.
- Los ciudadanos rumanos tienen iguales derechos para el acceso a todos los niveles y formas de educación, sin distinciones.
- Hay dos niveles principales en el sistema educativo rumano, el nivel Pre-Universitario y Educación Superior. Las primeras universidades rumanas modernas son la Universidad de Lasi (1860), Universidad de Bucarest (1864) y Universidad de Babes-Bolyai (1872). Estas, tienen plena autonomía, desde la gestión hasta el proceso de admisión a la organización de la clase. A partir de 2007, Rumania no tiene un sistema de admisión integrado.



8. SANIDAD

- Hasta la aparición de la actual Ley de Seguridad Social, el sistema sanitario de Rumania era dirigido por el Ministerio de Sanidad.
- El comienzo de la reforma sanitaria supuso la reorganización de los servicios sanitarios y de su sistema de financiación. Los principios en los que se basaba el sistema sanitario se han mejorado a través de los siguientes aspectos:
 - El acceso gratuito a los servicios sanitarios.
 - la posibilidad de recibir asistencia médica mediante pago
 - la cobertura nacional de los servicios de salud, para que toda la población tenga acceso.
 - la división de las responsabilidades entre las Direcciones Sanitarias Provinciales
 - la creación del Colegio de Médicos de Rumania
 - la posibilidad de libre elección del médico
 - la aparición de la noción del médico de familia.
 - la creación y el desarrollo del sector sanitario privado



Finalmente, este grupo aporta interesante información acerca de la cultura del país, con especial mención al himno, escudo, moneda:

CULTURA RUMANA. HIMNO

Despierta, rumano, del sueño de la muerte
en el que te sumieron los bárbaros tiranos!
Ahora o nunca, fórgate otro destino
ante el cual se inclinen hasta tus crueles enemigos.

Ahora o nunca damos pruebas al mundo
de que por estas venas aún corre sangre de romano,
y de que en nuestro corazón conservamos con orgullo
un nombre que triunfa en la lucha, ¡el nombre de Trajano!

Mirad, gloriosas sombras de Mihai, Stefan y Constantin
a la nación rumana, pues es vuestra descendiente.
Con brazos armados, con vuestro fuego en las venas
"¡Vida en libertad o muerte!" gritan todos.

Marchen los popes con la cruz delante, pues el ejército es cristiano.
El lema es libertad y su propósito es sagrado.
¡Antes muramos en la lucha, llenos de gloria,
que ser de nuevo esclavos en nuestra vieja tierra!

A decorative vertical border on the right side of the slide, featuring colorful traditional Romanian patterns in purple, gold, and green.



Otros aspectos relevantes, anuncian datos sobre determinadas costumbres como el saludo:

SALUDO

- Los hombres se dan la mano.
- Las mujeres no se rozan, se miran a los ojos y dicen alguna palabra amable, si una es extranjera a veces se dan la mano, si son muy amigas o familia quizás se besen la mejilla.
- Un hombre (rumano o no) a una mujer rumana, él puede extender la mano y ella seguramente se mostrará sorprendida y la dará floja (por la falta de costumbre). En ningún caso se darán besos en la mejilla o en alguna otra parte, en muy determinadas ocasiones será póstole en la mano.
- Los besos en la mejilla están reservados para ámbitos íntimos, familia y amigos, (amigos cercanos, no conocidos).
- En resumen:
-Si un hombre llega a una reunión, da igual cuánto tiempo hace que los ha visto, saluda a todos los hombres con un apretón de manos y dirá un saludo a las mujeres.
-Si es una mujer la que llega a la reunión dirá un saludo a todos ellos/as, quizá bes e a alguno/a.

O sobre, el tipo de alfabeto:

ALFABETO

Escritura cirilica para escribir rumano					
Rumano antiguo	Rumano moderno	Valor fonetico	Rumano antiguo	Rumano moderno	Valor fonetico
А	a	a	Т	t	t
Б	b	b	Ѣ	e	e
В	v	v	Ѥ	y	y
Г	g	g	Ѧ	f	f
Д	d	d	Х	h	h, b
Е	e	e, ja	Ѱ	pa	pa
Ж	j	j	Ѳ	o	o
С	s	s	Ѵ	i	ie
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ	st	st
Ѧ	f	f	Ѻ	z	z
Ѱ	pa	pa	Ѽ	l	l
Ѳ	o	o	Ѿ	ly	ly
Ѵ	i	i	Ѣ	e	e
Ѷ	x	x	Ѥ	y	y
Ѹ	st	st	Ѧ	f	f
Ѻ	z	z	Ѱ	pa	pa
Ѽ	l	l	Ѳ	o	o
Ѿ	ly	ly	Ѵ	i	i
Ѣ	e	e	Ѷ	x	x
Ѥ	y	y	Ѹ		

JUEGO TRADICIONAL

■ SE COME, NO SE COME:

En este juego se necesita una pelota y entre 4 y 12 jugadores, un jugador “se la queda” y coge la pelota. Los demás jugadores se sitúan a su alrededor. El del centro lanza la pelota a cualquier jugador, si la cosa nombrada se come el jugador/a debe atrapar la pelota, si no se come debe quedarse quieto.

Si se equivoca se intercambian los papeles. Si no se equivoca sigue el mismo jugador “quedándose la”.

Para finalizar, con otros aspectos como gastronómicos:

GASTRONOMÍA

Aperitiv



Ciorba de Perisoara



Ciorba de Burta



Samale



Fructe cu Costita



Tocata y Tocatura



Saramura de Crap



Mici o Mititei



Bulz



Festivos y deportivos. En relación a los primeros, los discentes seleccionaron algunas canciones tradicionales para su audición:

FIESTAS



DEPORTE RUMANO

■ LA OINA:

Fue jugado por primera vez entre pastores.
Es muy parecido al béisbol, sólo que más variado.
Hay dos equipos, uno golpea y el otro recoge. Un jugador del equipo que batea eleva la pelota (no la lanza) para que el otro la golpee y envíe la bola lejos, hacia el campo contrario. Trata de que los jugadores del equipo del que acaba de lanzar eviten que los contrarios les golpeen en el cuerpo con la pelota hasta llegar al fondo de la mitad izquierda del campo y regresar del mismo modo por la derecha. Si cuando los jugadores del equipo contrario les intentan golpear y atrapan la pelota con las manos el equipo gana puntos, si le dan es el otro equipo el que gana puntos.

Es una mezcla entre béisbol y balón prisionero.



10.1.2.3.3. Desarrollo de los principios científico-didácticos del consenso/conflicto

Se considera que las temáticas de los conflictos sociales y políticos, el reconocimiento de los derechos humanos y la situación de la mujer, pueden encontrar acomodo para desarrollar el principio científico-didáctico del consenso/conflicto en el trabajo de investigación propuesto al alumnado. Se estima oportuno que el alumnado pueda conocer y seleccionar dichas informaciones con el objetivo de plantear situaciones que abarquen problemáticas, desequilibrios y desigualdades para generar y capacitar hacia la crítica y la denuncia de estas realidades. Si una de nuestras aspiraciones es favorecer en nuestro alumnado una actitud de compromiso, solidaridad, empatía hacia contextos deficitarios en derechos humanos, consideramos que el programa de intervención intercultural que proponemos puede ser una buena oportunidad para su logro.

Por otra parte, hemos de precisar que se trata de un principio que exige mayor nivel de complejidad por el hecho de que intervienen relaciones multicausales con posibilidades de ópticas interpretativas variadas.

No obstante, pronto cualquier duda acerca de su desarrollo quedó disipada, como bien se confirma en las producciones del alumnado, mostrando seguidamente algunos ejemplos:

Las condiciones de las mujeres en **México** se comentan resaltando la problemática existente que se ilustran con algunas cifras:



En relación a los derechos humanos, se refieren los principales, incluyendo algunos de plena actualidad como la privación de libertad de los reporteros:

Derechos humanos

- A pesar de estar aparentemente instaurados los derechos humanos en México, existen graves problemas contra la integridad física y mental de los ciudadanos, como la tortura, la represión policial y paramilitar, el feminicidio, y en algunos casos los asesinatos de reporteros.



Se concretan, asimismo, algunas violaciones de los derechos humanos, vinculándolos con los artículos que los desarrollan en la declaración de los Derechos Humanos:

Derechos humanos violados

- Art. 6. Derecho a las manifestaciones de ideas sin que haya coacción por parte del Estado sobre su persona, siempre y cuando se actúe conforme a Derecho. Los ciudadanos tienen derecho a la información.
- Art. 7. Libertad de escritos sobre cualquier materia, sin cesura por parte de la autoridad.

Principio Pro Homine

- Este principio ha hecho actualizar la actual Constitución de Derechos de México, y consiste en encontrar en cualquier situación jurídica, el mayor beneficio que se le pueda aportar a una persona acusada de cualquier delito, en circunstancias de la situación.

Muy interesante resulta una alusión directa a la situación de marginación de las poblaciones indígenas tanto en el pasado como en la actualidad, observando las similitudes que se presentan:

Los indígenas

- Ya, con la llegada de los conquistadores españoles, los antiguos habitantes del territorio de México, fueron esclavizados y sometidos, sirviendo de mano de obra gratuita. Con ellos ya se realizaban torturas que hoy en día son tabú en México. Este fenómeno ha sido comparado con el tiempo presente con la gran similitud de las situaciones.



Este grupo finaliza su exposición acerca de los derechos humanos, recordándonos la época de la dictadura de Porfirio Díaz que daría paso a la revolución mexicana:

Revolución mexicana (1910-1920)

- Con la dictadura de Porfirio Díaz, la sociedad estaba dividida en cuatro clases: Alta, media y el proletariado y los campesinos. La aristocracia se lucraba a través de la explotación y las numerosas recaudaciones de impuestos de los campesinos. La clase alta era la única que dirigía la política y negocios más importantes. Los jóvenes, además, eran enviados a la fuerza al ejército



Indicando las causas y las consecuencias que la generaron:

Causas de la Revolución Mexicana

- Aparte de las anteriormente dichas, La inversión de fuertes capitales extranjeros se hizo a costa de explotar todas las riquezas naturales y al hombre. Es decir, se dispuso de mano de obra barata o regalada por el desmedido apoyo que el gobierno dictatorial concedió a los capitalistas. La explotación a la que se sometió a los peones en las haciendas, las minas y las construcciones, y a los obreros y artesanos en las fábricas fue determinante en la consecución de la lucha armada. La economía mexicana creció y la red ferroviaria se extendió considerablemente. Hacia 1910 el porcentaje de familias sin tierras representaba el 96.9 % de la población total del país.

Consecuencias de la Revolución Mexicana

- Como resultado de la guerra, prevalecía en México un ambiente de inestabilidad política, social y económica. Los campesinos y pequeños artesanos se empobrecieron más, y estallaron pequeños conflictos con la esperanza de que los hijos de aquellos indefensos y explotados trabajadores gozaran de un México mejor, sin embargo, rápidamente fueron sofocados, culminando una de los más bélicos acontecimientos de, al menos, la Historia mexicana.

CAPÍTULO 11. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. FASE POST IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE PRODUCTO)

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con el programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” correspondientes a la tercera fase de la investigación. En consonancia con el modelo de investigación evaluativa, se centra en desarrollar el objetivo general de la investigación: **“Validar el programa desde el currículo de G^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP”**. Este objetivo queda delimitado por la Fase 4. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto. Fase que conlleva abordar tres objetivos específicos:

OE 4.1. Valorar la viabilidad del programa.

OE 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.

OE 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

Con el fin de facilitar su comprensión en las Tablas 37 y 38, ya detalladas en el capítulo sexto, se explicitan otros aspectos relacionados con este objetivo general. Tales como la fase evaluativa vinculada a los objetivos específicos planteados que permiten ser abordados a partir de la formulación de los objetos de evaluación con sus correspondientes cuestiones guía de evaluación que orienta esta fase de la investigación, así como, el tipo de evaluación promovida a tal efecto.

Tabla 37. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con su primer objetivo específico, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto	4.1. Valorar la viabilidad del programa	La implementación del programa y los ajustes para su optimización	Síntesis de la aplicación del programa	Evaluación de producto
				¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?	
				¿Qué cambios son necesarios incorporar para	

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

				optimizar el programa?	
				¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?	

Tabla 38. Concreción del objetivo general con la fase evaluativa del producto y vinculación con sus dos últimos objetivos específicos, objetos de la evaluación, cuestiones guía de evaluación y el tipo de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Objetivo general de la investigación	Concreción del objetivo general para cada fase de evaluación	Objetivos específicos de la investigación	Objeto de la evaluación	Cuestiones guía de evaluación	Tipo de evaluación
Validar el programa desde el currículo de G ^a de 3.º ESO a través del modelo evaluativo CIPP	Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto	4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa	Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa	¿Qué diferencias y/o similitudes se aprecian en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa?	Evaluación de producto
		4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa	Elementos que favorecen y/o dificultan el éxito del programa: contenidos, actividades, clima de aula, metodología, materiales/recursos y temporalización	¿Qué elementos del programa han garantizado el éxito en relación con los contenidos, las actividades, el clima de aula, la metodología, los materiales/recursos y la temporalización?	
				¿Qué elementos del programa han evidenciado dificultades en relación con los contenidos, las actividades, el clima de aula, la metodología, los materiales/recursos y la temporalización?	

El capítulo queda vertebrado en torno a tres objetivos específicos, por un lado, referidos en primer lugar, a la viabilidad del programa, en segundo lugar, a la intención de obtener evidencia empírica de las transformaciones que se detectan en el alumnado participante del programa en cuanto al desarrollo y la mejora de la competencia intercultural. Y, en tercer lugar, referido a constatar el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

En las Tablas 48, 49 y 50, ya referidas en el capítulo sexto, quedan ilustradas, cada uno de los objetivos específicos con sus ámbitos evaluados, así como, los criterios de evaluación e indicadores correspondientes y el momento de la evaluación. Finalmente, cabe precisar que los datos que ofrecen respuesta a estas preguntas planteadas se han obtenido a partir de diversas estrategias y fuentes de información, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Tabla 48. *Relación entre el objetivo específico 4.1: Valorar la viabilidad del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.1. VALORAR LA VIABILIDAD DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Conocer la viabilidad del programa durante la aplicación del programa de intervención intercultural constatando el nivel de adaptación entre el diseño teórico y su praxis. Con identificación de los cambios optimizadores
Recogida de información	Conclusiones del diario de campo
Momento	Evaluación del producto
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Reseñar la aplicación del programa	1. Síntesis del programa durante su fase de aplicación
2. Determinar el grado de ajuste entre el diseño inicial del programa y su aplicación práctica	2. Ejecución del programa según la planificación inicial: diseño de las actividades y temporalización
3. Reconocer los cambios necesarios para optimizar el programa	3. Modificaciones que se van introduciendo
4. Identificar las reacciones del alumnado como durante la aplicación del programa	4. Reacción del alumnado ante el programa: valoración del clima social de clase, de las actividades, del grado de interés y el nivel de compromiso social y ciudadano

Tabla 49. *Relación entre el objetivo específico 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.2. VALORAR LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN EL ALUMNADO EN COMPETENCIA INTERCULTURAL PROMOVIDOS POR EL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Valorar los cambios efectuados en el alumnado respecto a la competencia intercultural asociados al programa
Momento	Evaluación del producto
Recogida de información	Cuestionario de competencia intercultural general
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Valorar si existen diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado	1. Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.2. VALORAR LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN EL ALUMNADO EN COMPETENCIA INTERCULTURAL PROMOVIDOS POR EL PROGRAMA	
participante y no participante del programa	

Tabla 50. *Relación entre el objetivo específico 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa con el ámbito evaluado, el momento de la evaluación, las estrategias y fuentes de recogida de información, los criterios de evaluación y los indicadores asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4.3. CONOCER EL NIVEL DE ÉXITO Y/O FRACASO DEL PROGRAMA	
Ámbito evaluado	Identificar el nivel de éxito y/o fracaso del programa de intervención intercultural: Elementos y condiciones que favorecen y/o dificultan el éxito del programa
Momento	Evaluación del producto
Recogida de información	Escala de valoración del programa
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
1. Conocer los aspectos que han permitido y/o dificultado la implementación del programa	1. Elementos que han favorecido y/ o dificultado la aplicación del programa en relación a: contenidos, actividades, clima de aula, metodología, materiales/recursos y temporalización

Antes de acometer el análisis pormenorizado de esta cuarta fase de la investigación, es preciso recordar que, aunque en este capítulo nos centramos en el análisis de la evaluación de producto y por tanto, significa acometer la fase final del proceso evaluativo, consideramos que esta etapa complementa a las fases anteriores (evaluación de diagnóstico, evaluación de entrada y evaluación de proceso) previamente analizadas, como es propia de la investigación evaluativa. Es decir, aunque la estructura de la investigación se presenta de forma lineal, las distintas evaluaciones efectuadas tienen un carácter cíclico y retroalimentador en el que los distintos elementos se relacionan e interactúan constantemente.

11.1. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.1. Valorar la viabilidad del programa

Nos aproximamos a realizar una valoración de la viabilidad del programa: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, a partir de una descripción del proceso de implementación del mismo que entraña un recorrido por su secuencia vivencial en relación a su ejecución, la metodología utilizada, los recursos y la temporalización seguida. Este análisis permite constatar en qué medida el programa se

aplica según su diseño original y qué cambios son precisos realizar para su ajuste con el fin de garantizar su optimización.

La valoración de la viabilidad a lo largo del proceso de aplicación del programa permite ofrecer respuesta al objetivo específico **4.1. Valorar la viabilidad del programa**. Dicho objetivo nos ofrece las claves para conocer, si el programa en su diseño original ha permitido su factibilidad. Para poder abordar esta intención proponemos una serie de preguntas guía que facilitarán su análisis:

- Síntesis de la aplicación del programa
- ¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?
- ¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa?
- ¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?

Con el fin de facilitar una mayor comprensión de los resultados conseguidos en relación a la viabilidad del programa, a continuación, se presenta la siguiente tabla que estructura la información a partir de los criterios de evaluación, indicadores y estrategias y fuentes de información utilizadas.

11.1.1. Síntesis de la aplicación del programa

Entendemos que la viabilidad del programa entraña la apuesta por una serie de elementos relevantes identificados con la metodología aplicada, los recursos y materiales didácticos y la temporalización que son objeto de análisis a continuación.

1. La metodología

Como señalamos en la evaluación de entrada, la metodología que proponemos trata de aportar una nueva orientación al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde planteamientos dinámicos y participativos. Desde la óptica de un **aprendizaje significativo** consideramos necesario favorecer una concepción del conocimiento centrado en la construcción de un significado propio y personal. Donde el docente invita a la reflexión a partir del diálogo y donde un currículo abierto se conforma como una construcción social adaptada a la realidad del alumnado.

En esta línea, entendemos que una metodología desde un enfoque significativo aporta al discente un rol de intérprete de significados donde el aprendizaje tiene tanto una dimensión individual como social.

De acuerdo con estos presupuestos, apostamos por una metodología donde el conocimiento se construye entre todos, a partir de diversas fuentes de información, entre las que incluimos la propia vivencia personal.

Creemos que nuestro papel como docente debe surgir de una relación dialógica entre docente y discente, que supone la necesidad de solicitar al alumnado que mantenga una escucha activa, que argumente, justifique, interroge, explica y por qué no, critique y denuncie. En definitiva, que plantee un enfoque crítico ante el conocimiento.

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

Para alcanzar tanto la propuesta de generar aprendizajes significativos como críticos, entendemos que la aplicación de una metodología a partir del **trabajo cooperativo** puede permitir plantear metas comunes dentro de los grupos que, a su vez, puede favorecer la tolerancia, e incluso, se pueden generar lazos de compensación y generosidad.

En la utilización del aprendizaje cooperativo se han utilizado diversas estrategias como la investigación en grupo (cada grupo realiza una parte del trabajo según capacidades y habilidades) y tutoría de pares (agrupaciones de distintos niveles y orígenes para desarrollar las propias capacidades al servicio de los demás).

Con estas estrategias se pretende que el alumnado sea consciente que las diferencias entre ellos son positivas si implican unos objetivos comunes y, que la interacción entre ellos favorece la solución conjunta de la tarea propuesta.

Junto al trabajo cooperativo, observamos las bondades de implementar una metodología basada en el **aprendizaje experiencial**. Según Aguado (2005), este tipo de aprendizaje es adecuado en la etapa de la adolescencia al permitir analizar las contradicciones de la sociedad e incluso del sistema educativo en relación a la cultura antropológica (relativismo, pluralismo y diversidad) como a la cultura social (causas y consecuencias de las diferencias tanto en el ámbito socioeconómico, educativo, lingüísticas...).

Para el desarrollo del aprendizaje experiencial se han diseñado actividades de mapas mentales o cognitivos, que permiten al alumnado comprender la realidad a partir de sus experiencias individuales y orígenes culturales y, en consecuencia, valorar sus prejuicios y sus intereses.

Por otra parte, nuestra propuesta de intervención desde el marco de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ha intentado fomentar el **pensamiento crítico** entre nuestro alumnado. En este sentido, siguiendo las recomendaciones de Soriano (2006). El pensamiento crítico puede ser visto conteniendo dos componentes:

- Un juego de información que genera opiniones y procesa destrezas y habilidades.
- La costumbre, basada en compromiso intelectual, de usar esas destrezas y habilidades para guiar la conducta.

Para la consecución de este pensamiento crítico se han utilizado diferentes estrategias, que se identifican con las siguientes fases de actuación:

1. Definir y clarificar el problema:

- Trazar y definir los componentes polémicos
- Identificar criterios que sirvan para organizar datos
- Identificar falacias de relevancia
- Formular preguntas apropiadas
- Parafrasear con precisión
- Distinguir entre diversos puntos de vista

2. Juzgar la información relacionada con el problema:

- Reconocer sutiles manifestaciones de estereotipos o clichés
- Reconocer manifestaciones sutiles de factores emocionales, propaganda e inclinaciones semánticas
- Distinguir entre el hecho, opinión y juicio razonado

- Reconocer sutilezas o inconsistencias indirectas
 - Demostrar sensibilidad a asunciones cuestionables
 - Reconocer diferencias sutiles juzgando la suficiencia de datos
3. Resolviendo el problema/ sacando conclusiones:
- a. Justificar la selección de una alternativa
 - b. Distinguir entre consecuencia posible y probable
 - c. Concluir sólo lo que es justificado por la evidencia
 - d. Entender puntos de vista y razonamientos opuestos
 - e. Reconocer problemas fundamentales razonando causas, generalizando y argumentando por analogía

Concretando más en las estrategias para enseñar a pensar y el pensamiento crítico, se han aplicado las siguientes habilidades:

- Tratar de conectar los conceptos básicos que se han estudiado en clase con el trabajo, de tal forma que se enlacen los conceptos básicos con los nuevos que se introducen en la investigación. Ello supone estudiar el todo en relación a las partes y de las partes en relación al todo.
- Enseñar cómo leer ellos mismos diferentes fuentes de información de manera crítica y analítica. Es decir, se enseña a cómo leer la información seleccionada y no a leer por ellos.
- Fomentar el descubrimiento para que el alumnado indague por él mismo los conceptos, los principios y las técnicas antes de exponer sus trabajos. Ello conlleva buscar respuesta a un problema o tema planteado. Consideramos que aprenderá, no sólo que así es, sino que entenderá por qué es así. Cuantas más experiencias personales tiene descubriendo conocimiento, más confianza desarrolla en sus propias habilidades de pensamiento.
- Se aplican conceptos dentro de contextos determinados. Pues aprendemos lo que nos apreciamos de saber. Es decir, se fomenta que el alumnado empiece con un interrogante identificado con el tema objeto de estudio y al ir identificando los conceptos van valorando más los contenidos asociados al tema. Se está dando una transferencia de lo aprendido a un contexto específico

Finalmente, creemos que cualquier referente metodológico debe sustentarse en el dominio del lenguaje que permite expresar y compartir aquello que se aprende. Cuando el alumnado expone y contrasta sus conocimientos con otros posee más posibilidades de interpretar y comprender mejor la sociedad. Con este fin, surgen una serie de habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Nos referimos al diálogo, la discusión, el debate, la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Todas ellas favorecen distintas competencias más allá de la comunicativa como, por ejemplo, el pensamiento social y la autonomía para emprender acciones y compromisos, defender la solidaridad y el respeto. Con ellas se ha pretendido aunar y compartir los significados científicos y sociales propios de las Ciencias Sociales con las habilidades comunicativas tanto orales como escritas.

Centrándonos en la **habilidad comunicativa oral**, es preciso resaltar que tan importante es aprender a escuchar como a hablar, ambos aspectos recogidos en el diálogo. **Diálogo** que ofrece un importante instrumento para el aprendizaje. Atendiendo a las recomendaciones de Casas, Bosch y González (2005) se ha incentivado en las siguientes situaciones:

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

* Al iniciar un tema para detectar las ideas previas de los estudiantes y comunicar los objetivos de aprendizaje. En este momento se puede tener conciencia el discente de sus propios conocimientos y compartirlos, acceder al conocimiento de los demás y compararlos lo que permite cambiar las opiniones o creencias iniciales.

* Para introducir nuevos conocimientos y avanzar en el aprendizaje. En este caso a través del diálogo se crean relaciones entre los nuevos conocimientos y los previos, y permite que el alumnado se consciente de su aprendizaje para que sea significativo.

* Para un buen desarrollo del trabajo cooperativo. En esta situación el diálogo posibilita mejor la participación individual estableciendo relaciones de simetría, cooperación y complementariedad.

Ahora bien, siguiendo al mismo autor, se ha procurado que para que el diálogo sea un instrumento de aprendizaje reúna las siguientes características: a) sea motivador y abierto a la participación de todo el alumnado; b) favorezca preguntas y respuestas; c) genere dudas, incertidumbres y nuevas perspectivas.

A su vez, dentro del diálogo se puede diferenciar la **discusión** y el **debate** (Nussbaum, 1999, cit. Casas, Bosch y González, 2005). En el primero, se intercambian puntos de vista, construcción de ideas y punto de encuentro entre la diversidad de experiencias y conocimientos que origina nuevos saberes. Mientras que en el debate, se manifiestan las habilidades de los participantes para defender sus opiniones. Pues bien, se han propuesto actividades que potencian el desarrollo tanto de la discusión como el debate.

En cuanto a la **habilidad comunicativa escrita**, se han planteado actividades que desarrollan las habilidades más frecuentes en ciencias sociales, tales como: **la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación**. En este sentido, según, Casas, Bosch y González (2005, p. 44) las habilidades de justificar, interpretar y argumentar permiten *“comprender mejor la complejidad de la realidad social, así como la relatividad del mismo conocimiento social. Son también, las que mejor activan la capacidad de crear, defender, modificar o reforzar la opinión personal y los criterios de análisis de los hechos sociales (...) y las que mejor permiten crear actitudes de intervención y de participación en la construcción de un futuro mejor”*

Pero también se han desarrollado otras habilidades como **la descripción** y la explicación. La primera se puede definir como *“la acción de citar acontecimientos, hechos, situaciones y fenómenos, sin establecer relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan una cierta organización interna”* (Veslin, 1988, cit. Casas, Bosch y González (2005, p. 44).

En el caso de **la explicación** en ciencias sociales es *“poner un hecho, una situación, un fenómeno o una actuación social en relación con una idea o sistema de ideas, con la finalidad de encontrar las causas y las consecuencias”* (Veslin, 1988, cit. Casas, Bosch y González (2005, p. 44). En consecuencia, la explicación aporta razones para la comprensión de un hecho al establecer relaciones de causalidad.

Al hilo de estas cuestiones, se ha procurado que la explicación abordase tres aspectos: a) las causas (por qué); b) las motivaciones o intencionalidades (para qué) y c) las consecuencias. En este sentido, algunos autores creen que para ofrecer una buena

explicación es preciso empatizar para comprender mejor las causas y consecuencias de un hecho social (Casas, Bosch y González, 2005).

Un gran conjunto de actividades diseñadas que requieren del concurso de la **justificación** por entender que es uno de los elementos clave de la argumentación junto con la interpretación. Exige un mayor nivel de profundización en la comprensión en tanto que avanza en el análisis de las causas y consecuencias al tratar de aplicar a otras situaciones similares.

Asimismo, consideramos pertinente el desarrollo de la **interpretación** en numerosas actividades que posibilita *“añadir a las justificaciones estrictamente científicas, las razones o argumentos producidos a partir de las convicciones personales basadas en el conocimiento científico, pero también en convicciones ideológicas y de compromiso personal”* (Casas, Bosch y González, 2005, p. 45). Fomenta el criterio propio y la relatividad del conocimiento al comprobar las variadas alternativas en la interpretación y resolución de un mismo problema.

Por último, se ha solicitado al alumnado que desarrolle **la argumentación**, que conlleva” intervenir sobre las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un interlocutor o de un auditorio con la finalidad de convencer” (Toulmin, 1993, cit. Casas, Bosch y González, 2005, p. 46). Es nuestra manera de *“explicar y justificar nuestra manera de entender el mundo”* (Ribas, 2000, 2001, cit. Casas, Bosch y González, 2005, p. 46).

Para concluir nuestro planteamiento metodológico, recordemos que las actividades diseñadas se sustentan en unos principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia tales como: la espacialidad, temporalidad, conflicto-consenso, cambio-continuidad, intencionalidad y causalidad que han sido objeto de tratamiento en la presentación del programa de intervención intercultural desarrollado en la Evaluación de Entrada.

2. Los recursos y materiales didácticos

Los recursos y materiales didácticos escogidos para el desarrollo de las actividades se caracterizan por su variedad, atendiendo tanto a material iconográfico y escrito. Se ha procurado que todos ellos promuevan un enfoque intercultural garantizando el respeto a la diversidad cultural y que exijan problematizar acerca de algunas realidades sociales, generar incertidumbres, tolerancia, comprensión, duda, empatía...

Los recursos y materiales didácticos persiguen un objetivo fundamental: garantizar el aprendizaje. Y para procurarlo es necesario mejorar la comprensión. La misma estructura del diseño de las actividades planteadas permite la utilización de materiales que desarrollen elementos para mejorar la comprensión lectora, icónica y gráfica. Se trata de que el alumnado asimile los contenidos no solo a través de un texto expositivo sino también de otras tipologías de texto como extractos de poemas, dilemas morales, entrevistas, etc. De esta forma, con estos recursos aseguramos contrastar diversas fuentes de información y la integración de la información de varias fuentes.

Además, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia dota a la imagen una importancia fundamental. Es por lo que algunos recursos presentan dibujos, fotografías,

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

gráficos y mapas que posibiliten el aprendizaje. Se trata de que el alumnado aprenda a desentrañar el lenguaje icónico y descodificar las imágenes.

Los recursos y materiales son concebidos como un apoyo didáctico que favorezca una serie de procedimientos, fundamentalmente relacionados con las técnicas cartográficas, el manejo de estadísticas, el trabajo de aspectos temporales, el estudio de casos y la interpretación de fuentes que aseguran que el alumnado pueda pensar científicamente.

Finalmente, el alumnado percibe que los materiales y recursos seleccionados, está sistematizados y que responden a los objetivos de las actividades planteadas, y por otro lado que, estos recursos son flexibles y permiten adaptarse a sus expectativas y necesidades. Por todo ello, resultan motivadores e interesantes como bien podemos adelantar y constatar en la fase de evaluación de producto, cuando los participantes realizan una valoración de la experiencia que les ha comportado el programa.

En la Tabla 350 se explicitan la relación de actividades con los recursos didácticos que permiten su ejecución.

Tabla 350. *Relación entre las actividades del programa y los recursos didácticos asociados.*

Fuente: Elaboración propia.

Secuencia de actividades	Recursos didácticos
I. APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD ENTRE NOSOTROS	
1. Vamos a conocernos mejor	Cuestionario
2. Contrastes de puntos de vista	Texto
3. Con otros ojos vuelvo, ya lo sabes	Texto (poema)
4. La diversidad en los nombres	Texto
5. La diversidad en las letras	Texto (alfabeto cirílico)
6. Vemos o miramos imágenes	Fotografías
7. ¿Cuáles son nuestros valores?	Cuestionario
II. LA DIVERSIDAD EN GEOGRAFÍA	
8. Los productos también viajan	Texto
9. La diversidad en el mapa	Mapas
10. El mundo en cien personas	Imágenes y gráficos
III. INTRODUCCIÓN: LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS	
11. Cuestionario de ideas previas	Cuestionario
12. Debatiendo sobre inmigración	Cuestionario
13. Las mafias de la inmigración	Prensa
14. ¿Qué piensas sobre las migraciones?	Cuestionario

IV. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS MIGRACIONES	
15. ¿Son las migraciones un asunto reciente?	Dossier informativo
16. EEUU: un país de inmigrantes	Dossier informativo
17. Una historia de buenos y malos	Dossier informativo
18. Cine y literatura de indios	Producción audiovisual y fondos literarios
V. LAS CAUSAS Y LOS TIPOS DE MIGRACIONES	
19. Las causas de las migraciones	Dossier informativo
20. ¿Uno, dos, tres mundos? El IDH	Dossier informativo, gráficos, mapas
21. Los tipos de migraciones	Dossier informativo
22. El alcalde y las chabolas	Texto dilema moral
VI. LAS CONSECUENCIAS DE LAS MIGRACIONES. LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS	
23. Valoración encuesta fenómeno migratorio	Encuesta, gráficos
24. La acogida	Artículos de prensa
25. El rechazo	Artículo de prensa
26. La Ley de Extranjería	Dossier informativo, testimonio
27. Las políticas migratorias	Dossier informativo
28. Los refugiados	Dossier informativo
VII. LAS MIGRACIONES EN ESPAÑA Y EN LA REGIÓN DE MURCIA	
29. Datos de España	Gráficos, diagramas
30. Nuestro árbol migratorio	Árbol genealógico
31. La experiencia migratoria: murcianos por el mundo	Cuestionario
32. Emigrar cuesta dinero	Dossier informativo, gráficos
33. La mujer inmigrante	Dossier informativo, testimonios
34. La mujer inmigrante en el cine	Producción audiovisual
VIII. LOS OBSTÁCULOS A LA INMIGRACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA	
35. Las barreras de la inmigración	Dossier informativo, mapas, fotografías
36. Analizando prejuicios	Dossier informativo, texto
IX. LA INMIGRACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

37. Hagamos de detectives de noticias	Textos periodísticos
38. Vamos más allá de las noticias desde sus protagonistas	Textos periodísticos
39. Los estereotipos interculturales en la publicidad	Dossier informativo, anuncios publicitarios
X. EMPATIZAMOS: FAVORECIENDO LA TOLERANCIA	
40. Preguntas para la reflexión	Cuestionario
41. Ponte en su lugar	Artículos periodísticos
42. Ponte en su lugar. Cómo se sienten	Texto
43. Africanos en Madrid	Texto y audición de canción
44. ¿Tolerar qué?	Texto
45. Resolución de conflictos	Texto
XI. NUESTRA CULTURA, CRISOL DE OTRAS CULTURAS	
46. Las lenguas de los extranjeros	Dossier informativo
47. Agricultura con raíces árabes	Dossier informativo
XII. TRABAJAMOS CON FUENTES ORALES	
48. Historias de vida: la entrevista intercultural	Entrevista
49. Los españoles, hoy también emigran	Artículos periodísticos
XIII. CONOCIENDO OTROS PAÍSES, OTRAS CULTURAS	
50. Quiero saber más	Textos, gráficos, mapas, fotografías
XIV. ELABORAMOS UN PLAN DE ACCIÓN INTERCULTURAL	
51. Mural urbano	Texto
52. La Europa mestiza de Sami Nair	Texto
53. Descubriendo las luchas de los inmigrantes	Dossier informativo
XV. LA INMIGRACIÓN EN EL ARTE	
54. Disfrutando del arte de emigrar	Obras de arte, fotografías
XV. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	
55. ¿Qué hemos aprendido? ¿cómo fue la experiencia	Cuestionario

3. La temporalización

La ejecución del programa se inicia a mediados de abril de 2014 y finaliza en el mes de junio, coincidiendo con la conclusión de ese curso académico. Puesto que su implementación se aborda en las clases de Geografía de 3.º ESO, el número de sesiones semanales es de tres con una duración de 55 minutos. Se realizan un total de 36 sesiones que corresponden no solo con la realización de las actividades propuestas sino con otras, identificadas con las exposiciones acerca de un país con población representada en España, y finalmente, con una evaluación, que tendremos ocasión de describir en la última fase de la investigación (evaluación de producto).

La investigadora del presente trabajo, en su condición de docente del grupo, ha sido la encargada de aplicar el programa. Esta circunstancia ha sido doblemente grata, por un lado, la posibilidad de convertirnos en parte activa del proceso dinamizando la propuesta pedagógica y de otra, ejercer el rol de observadora participante, registrando posteriormente a las sesiones, los sucesos, las sensaciones y las decisiones tomadas a lo largo del desarrollo del programa.

Por otra parte, en términos generales, cabe mencionar que se está cumpliendo la temporalización prevista, aunque en ocasiones, se produce cierta demora en algunas actividades con el fin de adaptarnos a las necesidades y ritmos del grupo-clase.

En este sentido, se observa que al plantear actividades que requieren una alta participación del alumnado (debates, puestas en común, juegos de rol) la temporalización fluctúa entre aquello que concebimos y la ejecución real. Esta situación, no es objeto de preocupación puesto que somos conscientes que se trata de una planificación temporal flexible y, por tanto, subrogada a la finalidad del aprendizaje.

El programa se ha aplicado prácticamente en su totalidad, aunque cabe mencionar que con algunas actividades se ha simplificado su desarrollo y otras se han realizado de manera más rápida respecto a la planificación inicial. Esta situación, ha ocasionado reducir su nivel de profundidad, si bien, esta circunstancia se ha compensado con el hecho de que la mayoría del alumnado era conocedor de la información aportada.

Finalmente, a modo de síntesis, a continuación, resumimos el proceso de aplicación del programa, donde se presentan las actividades y las acciones realizadas, el contenido que se trabaja en cada sesión, y su secuenciación (véase Tabla 351).

Tabla 351. Relación entre las actividades, el bloque de contenido y el contenido de las sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	1.Vamos a conocernos mejor	Presentación del programa: contenido, objetivos, metodología, agrupamientos, temporalización. Realización de cuestionario de la actividad de forma individual y puesta en común
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	2.Contrastes de puntos de vista	Presentación y realización de una dinámica de trabajo para

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
		valorar las múltiples realidades. Agrupamiento individual y posterior puesta en común en gran grupo de las aportaciones individuales. Reflexiona y debatir
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	3. Con otros ojos vuelvo, ya lo sabes	Presentación del poema y realización de las preguntas asociadas. Trabajo individual y puesta en común. Dificultades para su desarrollo en relación a la comprensión del mismo
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	4 y 5 La diversidad en los nombres y en las letras	Realización individual de ambas actividades realizada la primera en casa y la segunda en el aula, a partir de la utilización del alfabeto cirílico. Puesta en común
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	6. Vemos o miramos imágenes	Muestra de distintas fotografías comparando la parte y el todo. Realización individual y puesta en común
1.Aproximación a la diversidad entre nosotros	7. ¿Cuáles son nuestros valores?	Batería de preguntas acerca de los valores que cada uno poseemos. Realización individual y puesta en común
II. La diversidad en Geografía	8. Los productos también viajan	Reflexión individual y colectiva acerca de la globalización de la economía
	9. La diversidad en el mapa	Comparación entre dos tipologías de mapas, una correspondiente a Mercator y otra a Peter. Reflexión individual y puesta en común
	10. El mundo en cien personas	A partir de un centenar de personas, observar la proporcionalidad en distintos parámetros. Agrupamiento individual y puesta en común
III. Introducción: movimientos migratorios	11. Cuestionario de ideas previas	Realización individual de un cuestionario para sondear los conocimientos acerca de los movimientos migratorios. Puesta en común
III. Introducción: movimientos migratorios	12. Debatiendo sobre inmigración	Propuesta de debate en gran grupo para captar la percepción sobre la inmigración
III. Introducción: movimientos migratorios	13. Las mafias de la inmigración	Dossier informativo acerca de las mafias como punto de partida para desarrollar la actividad utilizando como fuente de información las TIC. Agrupamiento individual y puesta en común
III. Introducción: movimientos migratorios	14. ¿Qué opinas sobre la migración?	Aportaciones del alumnado sobre el instrumento, consenso y compromiso de realización a cinco personas de su entorno. Actividad individual y puesta en común

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
IV. La evolución histórica de las migraciones	15. ¿Son las migraciones un asunto reciente?	Dossier informativo que permitan argumentar la pregunta de la actividad. Agrupamiento individual y puesta en común
IV. La evolución histórica de las migraciones	16. EEUU: un país de inmigrantes	Dossier informativo acerca de la diversidad de nacionalidades presentes en EEUU. Agrupamiento individual y puesta en común
IV. La evolución histórica de las migraciones	17. Una historia de buenos y malos	Dossier informativo para captar los puntos de vista enfrentados entre colonizadores y colonizados en América Latina. Agrupamiento en pequeño grupo y gran grupo para puesta en común
IV. La evolución histórica de las migraciones	18. Cine y literatura de indios	Visionado de fragmentos de películas acerca del tratamiento a la población aborigen de América. Completada con una bibliografía de obras literarias sobre la misma temática. Agrupamiento individual y gran grupo para puesta en común
V. Las causas y los tipos de migraciones	19. Las causas de las migraciones	Identificación de las distintas causas por las que las personas emigran. Estableciendo una comparativa entre las causas actuales y del pasado. Dinámica en pequeños grupos y gran grupo para puesta en común
V. Las causas y los tipos de migraciones	20. Un, dos, tres mundos... el índice de desarrollo humano	Dossier informativo acerca de los criterios utilizados para valorar el IDH de un país. Realización de cuestiones comparativas entre distintos países estableciendo similitudes y diferencias. Agrupamiento individual y puesta en común
V. Las causas y los tipos de migraciones	21. Los tipos de migraciones	Identificación de la distinta tipología de migraciones, estableciendo una comparativa entre el pasado y la actualidad. Agrupamiento en pequeño grupo y gran grupo
V. Las causas y los tipos de migraciones	22. El alcalde y las chabolas	Realización en pequeños grupos y gran grupo para emitir las conclusiones acerca del dilema moral planteado
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	23. Valoración de la encuesta acerca del fenómeno migratorio	Vaciado de los datos de una encuesta a españoles acerca de los movimientos migratorios. Agrupamiento individual y puesta en común.
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	24. La acogida	Dossier informativo de distintas organizaciones sociales que facilitan la acogida a la población de origen inmigrante. Actividades en pequeño grupo y puesta en común en gran grupo

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	25. El rechazo	Se expone un texto de una entrevista a un skin para provocar la reflexión y el debate. Actividad individual y puesta en común
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	26. La Ley de Extranjería	Se plantean varios textos para que determinen cómo a sus protagonistas les afecta la actual Ley de Extranjería. Actividad en pequeño grupo y reflexión final en gran grupo
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	27. Las políticas migratorias	Juego de rol acerca de las cuatro opciones de políticas migratorias. Agrupamiento en pequeños grupos y puesta en común gran grupo
VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias	28. Los refugiados	Lectura de tres testimonios reales de refugiados. Actividad en pequeños grupos y gran grupo para reflexión final
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	29. Datos de España	Exposición de datos acerca de los movimientos migratorios en España. Actividad individual y puesta en común
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	30. Nuestro árbol migratorio	Realización de un árbol genealógico referenciando aquellos familiares con un pasado o presente migratorio. Actividad individual y puesta en común
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	31. La experiencia migratoria: murcianos por el mundo	Búsqueda y selección en el entorno próximo de personas emigrantes en la actualidad como en el pasado. O bien, búsqueda y selección de asociaciones en países que agrupen a población murciana. Actividad individual y puesta en común
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	32. Emigrar cuesta dinero	Dossier informativo acerca del esfuerzo económico que realizan las familias de origen inmigrante para emprender el viaje. Actividad individual y puesta en común
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	33. La mujer inmigrante	Exposición de datos y testimonios de mujeres inmigrantes. Actividad en pequeños grupos y gran grupo para puesta en común
VII. Las migraciones en España y R. Murcia	34. La mujer inmigrante en el cine	Visionado de fragmentos de películas que recogen las vidas de distintas mujeres inmigrantes. Actividad individual y grupal
VIII. Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	35. Las barreras a la inmigración	Dossier informativo acerca de las barreras a los movimientos migratorios a lo largo de la historia. Actividad de debate en gran grupo

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
VIII. Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia	36. Analizando prejuicios	Análisis de un texto acerca de los prejuicios hacia los españoles. Actividad individual y puesta en común
IX. La inmigración en los medios de comunicación	37. Hagamos de detectives de noticias	Lectura de distintos artículos periodísticos con diferentes percepciones de la población de origen inmigrante. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para exposición de conclusiones
IX. La inmigración en los medios de comunicación	38. Vamos más allá de las noticias desde sus protagonistas	Dossier informativo de testimonios de personas de origen inmigrante. Actividad para la reflexión en pequeño grupo y gran grupo
IX. La inmigración en los medios de comunicación	39. Los estereotipos interculturales en la publicidad	Exposición de varios anuncios publicitarios con carga estereotipada de grupos culturales. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para reflexión final
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	40. Preguntas para la reflexión	Análisis de textos periodísticos acerca de algunas condiciones de trabajo de la población de origen inmigrante y reflexionar sobre la disponibilidad a realizarlos por el alumnado. Actividad individual y puesta en común
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	41. Ponte en su lugar	A través de un juego de rol se presentan distintas posturas sobre la acogida a un alumno de origen inmigrante en un instituto. Agrupamiento en pequeño grupo y gran grupo para la puesta en común
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	42. Ponte en su lugar. Cómo se sienten	Creación individual de un texto testimonial en primera acerca de las vivencias de una persona de origen inmigrante. Posterior puesta en común
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	43. Africanos en Madrid	Análisis de la letra de una canción. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para exposición final
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	44. ¿Tolerar qué? (ampliación)	Análisis de frases de pensadores acerca de la tolerancia e intolerancia. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para emitir conclusiones
X. Empatizamos. favoreciendo la tolerancia	45. Resolución de conflictos	Realización de un dilema moral sobre una situación conflictiva en un instituto. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para exposición final
XI. Nuestra cultura, crisol de otras culturas	46. Las lenguas de los extranjeros	Dossier informativo acerca de la influencia de otras culturas en el castellano. Actividad individual y puesta en común

BLOQUE DE CONTENIDO	ACTIVIDAD/ ACCIONES	CONTENIDO DE LAS SESIONES
XI. Nuestra cultura, crisol de otras culturas	47. Agricultura con raíces árabes	Dossier informativo sobre la influencia de la cultura árabe en la gastronomía española. Actividad individual y puesta en común
XII. Trabajamos con fuentes orales	48. Historias de vida. La entrevista intercultural	Realización de una entrevista intercultural a una persona de origen inmigrante. Actividad individual y puesta en común
XII. Trabajamos con fuentes orales	49. Los españoles, hoy también emigran	Dossier informativo de varios testimonios de españoles afincados en otros países. Actividad individual y puesta en común
XIII. Conociendo otros países, otras culturas	50. Quiero saber más	Pequeña investigación de un país con población asentada en España. Actividad en pequeño grupo y exposición oral de los resultados
XIV. Elaboremos un plan de acción intercultural	51. Mural urbano	Reflexión acerca de la globalización de nuestro mundo. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para exposición de conclusiones
XIV. Elaboremos un plan de acción intercultural	52. La Europa mestiza de Sami Nair	Análisis de un texto de Sami Nair entorno a la globalización cultural. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para reflexión final
XIV. Elaboremos un plan de acción intercultural	53. Descubriendo las luchas de los inmigrantes	Dossier informativo de asociaciones sociales integradas por personas de origen inmigrante en España, sus problemas y reivindicaciones. Actividad en pequeño grupo y gran grupo para conclusiones finales
XV. La inmigración en el arte	54. Disfrutando del arte de emigrar	Análisis de obras pictóricas y fotografías teniendo como eje temático la realidad migratoria. Actividad individual y puesta en común

11.1.2. ¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?

Cuando se acometió la tarea de realizar el presente programa de intervención, éramos conscientes de que sería necesario efectuar variaciones en función de distintas variables, la más importante, la relacionada con el alumnado al que iba dirigido. Sabido es que las aulas son heterogéneas y diversas en cuanto a ritmo de aprendizaje, intereses, expectativas, motivación, etc. habida cuenta nuestra sociedad diversa se refleja en nuestras aulas. Esta circunstancia ocasiona tomar conciencia de que cualquier propuesta pedagógica puede verse alterada en su diseño teórico tras su aplicación práctica,

circunstancia que la hace mantenerse viva y cambiante a la realidad en la que se contextualiza.

Este programa no podía evitar esta realidad, que lejos de ser un inconveniente para nosotros, supone acercar o aproximar la intención educativa a la cotidianidad del aula. En eso precisamente radica la grandeza de cualquier propuesta educativa. Nuestro material de trabajo son personas con diferentes casuísticas, que es preciso atender lo mejor posible. En aras de esta voluntad, el programa fue diseñado teniendo en cuenta una serie de parámetros, que consideramos convenientes para el éxito del mismo.

Uno de los aspectos más importantes para la consecución óptima del programa se identifica con una metodología activa y participativa o, dicho de otro modo, el grado de *implicación del alumnado* en las actividades desarrolladas. Entendemos que un método didáctico, aunque sea calificado de innovador si carece de implicación afectiva está condenado al fracaso. A lo largo del desarrollo del programa se ha apostado por una modalidad de interacción basada en dos cuestiones clave: las cualidades comunicativas del docente (accesibilidad, cordialidad en el trato) y el clima relacional que es capaz de generar en el aula. En este sentido, resulta fundamental el logro de un *clima de clase* adecuado para la ejecución del programa con garantías. El proceso de implementación evidencia un elevado grado de satisfacción, hecho constatado en la cohesión del grupo, la implicación en las actividades propuestas y el apoyo por parte del docente.

Tal y como quedó expuesto en el capítulo referido a la presentación del programa de intervención intercultural, el *trabajo grupal* constituye una forma organizativa en múltiples de las actividades planteadas. Recordemos que en función de la naturaleza de la tarea y la dinámica del grupo se proponen actividades para realizar en pequeño o gran grupo. Entendemos que las bondades que genera este tipo de agrupamiento se constatan puesto que permiten desarrollar aprendizajes valiosos más allá de los puramente disciplinares, tan conectados con la educación intercultural, como son la solidaridad, el compañerismo, la resolución negociada de conflictos, la capacidad para respetar puntos de vista distintos, la forma de integrar las aportaciones individuales en un proyecto común, la necesidad de responsabilizarse de las tareas asumidas, etc.

Pero también, se proponen actividades que exigen un *trabajo autónomo* que permite que los discentes desarrollen la tarea planteada acomodando su aprendizaje a su circunstancias personales e intereses. Este tipo de trabajo individual conecta directamente con la competencia “aprender a aprender” que conlleva aprendizajes críticos y autorreflexivos, el aprendizaje de habilidades para desenvolverse autónomamente con los recursos didácticos y la posibilidad de transferir los aprendizajes al entorno próximo del alumnado. Son numerosas las actividades planteadas que permiten desarrollar este trabajo autónomo y que como se tendrá ocasión de verificar al abordar el análisis de la evaluación de producto, han sido objeto de una interesante producción del alumnado.

Otro de los aspectos destacados en múltiples actividades se refiere a la utilización de las *tecnologías de la información y comunicación* que favorecen una mayor autonomía al alumnado para buscar y seleccionar información. Para facilitarles esta labor, se ha procurado referenciarles algunos recursos de base a modo de sugerencia para poder orientar su tarea.

Además, todas las actividades incluyen las denominadas *orientaciones de aprendizaje* que consiguen ser un instrumento donde se muestran indicaciones para

facilitar el trabajo al alumnado, que versan acerca de los contenidos, los objetivos propuestos, dossier de materiales, previsión de las principales dificultades que se pueden encontrar y estrategias para su resolución, sugerencias de recursos didácticos, aclaración de las tareas a desarrollar, etc. Estas orientaciones permiten corresponsabilizar la tarea educativa entre docente y discente, en tanto que el docente desarrolla un papel de facilitador y mediador de los aprendizajes del alumnado y el discente, poder disfrutar de una guía para realizar aprendizajes más eficaces y completos.

En definitiva, el programa fue diseñado y se aplica tal y como fue concebido, significando los tres grandes tipos de saberes que propone el “Libro Blanco”: *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser*.

En relación al primero de ellos, *saber hacer*, el programa durante su implementación va consolidando el respeto a las diferencias culturales y personales entre el alumnado, les capacita para la búsqueda, selección de materiales didácticos o construir sus propios materiales para ser utilizados en marcos específicos de las actividades propuestas. Además, la utilización de la evaluación como elemento regulador y promotor en la mejora de sus aprendizajes.

Referido al ámbito de *saber estar*, el programa supone una buena oportunidad para ahondar en la capacidad de relación y comunicación entre el alumnado y de éste con el docente. Esta situación genera la capacidad de trabajar en equipo con los/las compañeros/as compartiendo experiencias y aprendizajes. Asimismo, encontramos en diversas actividades la ocasión de dinamizar las normas de convivencia, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Por último, nos interesa también que el programa vaya capacitando al alumnado a *saber ser*, que apreciamos en las siguientes acciones: la capacidad para asumir responsabilidades, razonamiento crítico y responsable, la capacidad de análisis y de síntesis, de organización, creatividad, adaptación a nuevas circunstancias, sensibilidad con los problemas ajenos y compromiso ético.

En definitiva, se observa que el programa está garantizando el denominado aprendizaje para la vida, que se desprende del *autoaprendizaje*, caracterizado por el desarrollo de habilidades metacognitivas para afrontar nuevos problemas y buscar la optimización de las soluciones.

Durante la ejecución del programa observamos que el alumnado está desarrollando una serie de estrategias de aprendizaje referenciadas por Castillo y Pérez (1998) y que pasamos a comentar. De forma habitual, el alumnado suele aplicar *estrategias de ensayo* que suponen la repetición de los contenidos (tanto oral como escrito), copiar literalmente el material objeto de estudio. Sin embargo, no siempre se consigue utilizar otro tipo de estrategias, que consideramos de mayor abstracción y complejidad, tales como las estrategias de elaboración, de organización, de control de la comprensión y afectivas.

Se constata que el alumnado pone en práctica las *estrategias de elaboración* que implican realizar conexiones entre la nueva información y la conocida, entre lo nuevo y lo familiar. Son numerosas las actividades que permiten esta interrelación a través de la construcción de analogías y de resúmenes.

Otra estrategia observada se identifica con las *estrategias de organización*, que permiten agrupar la información y estableciendo jerarquías entre ideas principales y secundarias. Las actividades seleccionadas exigen estas habilidades, verificadas a través de la confección de resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, árboles ordenados, mapas conceptuales, etc.

Asimismo, se constata la aplicación de *estrategias de control de la comprensión* que suponen ser conscientes del objetivo a conseguir a partir de la planificación, la regulación y la evaluación. En relación con la planificación lo consiguen estableciendo claramente el objeto y la finalidad del aprendizaje, selección de los conocimientos previos, descomponer las tareas en sucesivas fases, abordando los recursos necesarios, la temporalización a invertir en cada tarea, así como la estrategia a seguir.

En cuanto a la *regulación*, se lleva a cabo durante la implementación de la tarea, que conlleva acciones encaminadas a seguir la planificación prevista y realizar modificaciones si es preciso. Finalmente, referido a la evaluación, posibilita verificar el proceso de aprendizaje y se realizan durante y al final de proceso. En este sentido, el alumnado emplea la autoevaluación y coevaluación para regular el proceso evaluativo de sus aprendizajes a través de la revisión de los pasos dados y la valoración de la consecución de los objetivos previstos.

Por último, mencionar otro tipo de estrategias que se están desarrollando, denominadas *estrategias afectivas*. En este caso, no se centran en el aprendizaje de los contenidos, sino que implican acciones para mejorar el aprendizaje, consecuentemente, se identifican con el grado de motivación, el interés y la predisposición hacia la tarea requerida.

La interacción de todas estas estrategias durante la implementación del programa está posibilitando relevantes resultados, que pasamos a detallar. Por un lado, los discentes están asimilando los contenidos de forma adecuada, sin tener que recurrir a la clase magistral. Además, están aprendiendo a discriminar las interpretaciones más o menos apropiadas de sus compañeros/as. Se está mejorando la interacción social entre ellos revelándose así mismo, en unos mejores niveles de comunicación. Y todo ello, acompañado de altas dosis de motivación.

Todas estas evidencias que estamos refiriendo serán verificadas, más adelante al abordar el epígrafe tercero del presente capítulo. En cualquier caso, más allá de los logros descritos. Cabe confirmar que la mayoría de las actividades que conforman el programa de intervención centra su atención en la reflexión suponiendo un reto para el alumnado alcanzando elevados niveles de comprensión. Además, esta orientación se complementa con otras actividades dirigidas a la resolución de problemas (dilemas morales, resolución de conflictos...) donde son abordados problemas y preguntas novedosas para el alumnado y que éste debe procurar encontrar la mejor solución a los mismos.

11.1.3. ¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa?

Ante todo, es preciso dejar constancia que la investigadora en su condición de docente del grupo, como venimos señalando, es quien aplica el programa con la finalidad de no

alterar la “normalidad de la clase”, es decir, el clima de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase. Hay que significar que la relación de la profesora con el grupo-clase ha sido cordial durante el curso, creando un clima de entendimiento adecuado para la realización del programa. No obstante, esa realidad se ha ido fraguando a lo largo del curso, por lo que se valoró la conveniencia de que la ejecución del programa tuviera lugar en el último trimestre, cuando el clima de confianza era más evidente.

En este punto de la investigación, somos conscientes que hemos abandonado las orientaciones abstractas y las formulaciones teóricas acometidas en el capítulo correspondiente a la evaluación de entrada, para dar paso a su verificación, es decir, a convertirlas en realidad desde un aula concreta. Solo así vamos a obtener sobrada información de los logros que el programa puede producir en el alumnado participante.

Pues bien, aunque como ya hemos señalado en el epígrafe anterior, el programa se aplica, en términos generales, siguiendo su diseño original, cabe precisar que ha sido necesario a lo largo de su puesta en marcha acometer algunos cambios al verificar algunos *problemas detectados* en algunas actividades, que pasamos a detallar:

- Es preciso aclarar conceptos, poner numerosos ejemplos para facilitar su comprensión.
- Proceder a agrupar algunas actividades para que la tarea le lleve menos tiempo de realización y favorezca los aprendizajes.
- Proponer como voluntarias las actividades de ampliación por razones de temporalización.
- Realizar las actividades que entrañan mayor dificultad en el aula.
- Simplificar aquellas actividades que contienen bastante información con el fin de no afectar su proceso de aprendizaje y su motivación.
- Dejar suficiente tiempo de preparación para las actividades grupales de debates, juegos de rol o dilemas morales.

Centrándonos en algunos aspectos puntuales, cabe señalar que los cambios efectuados respecto a la propuesta original, se atribuyen fundamentalmente al diseño de las actividades y a la temporalización.

En relación al diseño de las actividades: aunque el alumnado entiende la estructura de los bloques y las actividades asociadas a ellos, muestra alguna dificultad, o incluso pereza, en aquellas actividades que requieren bastante lectura para obtener la información demandada, hecho que ha supuesto su simplificación, a través de una pequeña síntesis explicativa previa o directamente su acotamiento para mejorar su comprensión e interés. De forma concreta se presentan una serie de actividades que plantean una especial dificultad para el alumnado.

La actividad número 3 “*Con otros ojos vuelvo, ya lo sabes*” integrada en el bloque de contenido I Aproximación a la diversidad entre nosotros, al tratarse de analizar un poema se observa que el alumnado tiene problemas de comprensión del mismo por lo que no es capaz, de forma generalizada, de responder a las preguntas planteadas. Es entonces necesario ir desgranando el contenido del mismo y comentando las metáforas que aparecen en él con el fin de que el alumnado no se desmotive con la actividad. Esta dificultad ha supuesto invertir más tiempo del estimado, en principio, pero que en nada ha supuesto un problema añadido.

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

La actividad número 14 “*¿Qué opinas de las migraciones?*”, correspondiente al bloque III. Introducción: los movimientos migratorios, reclama una serie de tareas novedosas para el alumnado, como realizar una entrevista, pero, fundamentalmente, efectuar su análisis (vaciado de la información, obtención de porcentajes, descripción de la información obtenida) y conclusiones finales. Este hecho ocasionó tener que abordar cada fase por separado y realizar la actividad en el aula, aunque estaba prevista su realización en casa.

La actividad número 15 “*¿Son las migraciones un asunto reciente?*” englobada en el bloque IV. La evolución histórica de las migraciones. Ha sido necesario sintetizar la información aportada en el dossier e ir realizando la tarea despacio, tratando de que identifiquen las ideas principales de las secundarias. Además, cada pregunta formulada ha sido resuelta conforme se avanzaba en lectura del material seleccionado y no esperar a su contestación al final de todo el dossier.

La actividad número 19 “*Las causas de las migraciones*” del bloque V. Las causas y los tipos de migraciones, si bien no se plantean dificultades a priori para identificar las distintas causas expuestas, se constatan problemas cuando se presenta una serie de situaciones que tienen que relacionar con las distintas causas. Especialmente, aquellas de índole cultural y social. Es por lo que la actividad ralentiza el ritmo de ejecución para ir aclarando las dudas surgidas.

La actividad número 22 “*El alcalde y las chabolas*” corresponde al bloque V. Las causas y los tipos de migraciones. En esta ocasión, al tratarse de resolver un dilema moral, algunos discentes muestran sus dudas para abordar la actividad dado que resulta completamente novedosa para ellos. Es entonces cuando se recuerda la dinámica de la actividad para proceder a su ejecución en óptimas condiciones.

La actividad número 26 “*La Ley de Extranjería*” es del bloque VI. Las consecuencias de las migraciones. Las políticas migratorias. Ha sido preciso acotar la legislación expuesta en el dossier informativo y centrarse únicamente en algunos aspectos para solventar las dificultades propias de un lenguaje técnico que el alumnado no está familiarizado. Una vez que se realizaron estas actuaciones, el alumnado puede abordar la tarea sin mayor dificultad.

La actividad “*Analizando prejuicios*”, del bloque VIII Los obstáculos a la inmigración a lo largo de la historia, supone tener que reparar inicialmente en la definición de prejuicio a la que se complementa con la acepción de estereotipo ilustrada con varios ejemplos para poder proseguir con la actividad. Una vez que tienen resuelto el problema, la actividad se realiza adecuadamente, si bien, a algún alumno le cuesta reconocer los estereotipos en el texto objeto de análisis, circunstancia que motiva tener que adaptar el ritmo de ejecución de la actividad.

La actividad número 39 “*Los estereotipos interculturales en la publicidad*”, que conforma el bloque IX La inmigración en los medios de comunicación, ocasiona tener que disminuir el ritmo de ejecución puesto que los primeros ejemplos propuestos requieren del análisis por parte del docente para que el alumnado entienda los aspectos a reparar para realizar la tarea. Esta circunstancia, si bien ha planteado inicialmente cierta dificultad, en ningún caso se traduce en desmotivación, muy al contrario, se trata de una actividad que alcanza una buena valoración por parte de los participantes.

La actividad número 42 “*Ponte en su lugar. Cómo se sienten*” del bloque X. Empatizamos: favoreciendo la tolerancia entraña ciertas reticencias por parte de algunos discentes para su realización, puesto que se les solicita una producción creativa a partir de una frase inicial. Es preciso convencerlos para elaboración puesto que se amparan en negar la posibilidad de éxito de la actividad. Finalmente, acceden a realizarla con el compromiso de que no se expongan públicamente. Sin duda, estimamos que no es la mejor solución, pero las reticencias planteadas son resueltas totalmente. Ahora bien, sorprende que, tras su lectura por parte del docente a título individual, los resultados obtenidos son más satisfactorios de los previstos. Esta circunstancia es motivo de reflexión para nosotros, al verificar que algunos discentes infravaloran sus posibilidades creativas.

La actividad número 45 “*Resolución de conflictos*”, del bloque X. Empatizamos: favoreciendo la tolerancia, no entraña especial dificultad en sí misma, si bien se constata que la participación del alumnado no es la deseable puesto que exige exponer al gran grupo, por lo que es preciso sugerir que aquellos que tienen una actitud más pasiva intenten modificarla. Hay que advertir que se consigue en algunos casos, pero no en todos.

Finalmente, la actividad número 52 “*La Europa mestiza de Sami Nair*”, integrada en el bloque XIV. Elaboramos un plan de acción intercultural, exige tener que ir comentándolo poco a poco para facilitar su comprensión puesto que entraña cierta dificultad para algunos discentes. Además, se dirige la actividad en la resolución de las preguntas planteadas para que el alumnado no desista de su realización.

Otro de los aspectos que entraña un ajuste entre el programa diseñado inicialmente y su implementación se identifica con la temporalización. De modo que observamos que se ralentiza el ritmo de ejecución en aquellas actividades que suponen una mayor dificultad y de las que hemos dado cuenta anteriormente al concretar algunas de ellas, y aquellas actividades que exigen realizarse en gran grupo (debates, puestas en común, juegos de rol, dilemas morales, exposiciones de trabajos de investigación...).

Ahora bien, esta circunstancia se ve compensada por otras actividades que suponen una menor dificultad para el alumnado por ser familiar la información presentada, lo que imprime acelerar su confección. Entre las que destacamos aquellas que demandan conocimientos previos (actividad número 11 “*Cuestionario de ideas previas*” del bloque III. Introducción: movimientos migratorios) o las que conllevan búsqueda de información puntual en Internet (actividad número 4 “*La diversidad en los nombres*” del bloque I. Aproximación a la diversidad entre nosotros) o aquellas que exigen trasladar la información a un ejemplo concreto (actividad número 5 “*La diversidad en las letras*”, igualmente, del bloque I. Aproximación a la diversidad entre nosotros).

Por último, es preciso señalar la existencia de una serie de actividades que no han podido ser implementadas por razones de temporalización. El programa está diseñado para abarcar un trimestre completo, pero los inconvenientes presentados que venimos detallando, se han convertido en una dificultad para su ejecución de manera íntegra. Nos referimos a aquellas actividades relacionadas con el cine y la literatura. Recordemos que se diseñaron dos actividades de estas características: la actividad número 18 “*Cine y literatura de indios*” correspondiente al bloque IV. La evolución histórica de las migraciones y la actividad número 34 “*La mujer inmigrante en el cine*” del bloque VII. Las migraciones en España y la Región de Murcia. Entendemos que son actividades con

un potencial didáctico interesante y que para futuras intervenciones deberían ser consideradas como prioritarias para su realización.

Asimismo, otra actividad que se ha quedado sin abordar, pero en esta ocasión por motivos de planificación del alumnado. Nos referimos a aquella identificada con el número 53 “*Descubriendo las luchas de los inmigrantes*” y que se engloba en el bloque XIV. Elaboremos un plan de acción intercultural. En esta ocasión, dicha actividad exigía la búsqueda y selección de información acerca de las asociaciones de inmigrantes establecidas en nuestro país, así como la elaboración de un informe para su posterior exposición al gran grupo. Al tratarse de una actividad secuenciada al final del programa, el alumnado estaba inmerso en la realización de exámenes de otras disciplinas por lo que no tuvo tiempo material para su preparación. Consideramos que para posteriores intervenciones se puede adelantar la secuenciación de esta actividad y, además, contactar e invitar a representantes de alguna de estas asociaciones presentes en nuestro entorno.

Para concluir, quisiéramos destacar que la implicación del alumnado participante ha sido muy elevada en la mayoría de las actividades propuestas, tanto si este alumnado respondía a un perfil de mayor o menor competencia académica. Creemos que todos los discentes tienen grandes potencialidades para desarrollar, quizás tan solo hace falta que los contenidos, las actividades, la metodología y los materiales seleccionados se adecuen a sus necesidades y expectativas. Con esta intención abordamos el programa, cuyo desarrollo ha evidenciado que el alumnado con problemas académicos de diversa índole, o problemas de comportamiento ha reaccionado de manera gratamente favorable ante la presente propuesta pedagógica. No deja de ser por ello motivo de gran satisfacción como docente e investigadora de la realidad educativa. Tales afirmaciones se escenifican en una cuestión resaltable, relacionada con el hecho de que el propio alumnado ha participado en el diseño de algunas actividades a través de sus propuestas con la intención de mejorar la calidad del mismo. A modo ilustrativo, recordamos dos ejemplos. Al plantear la actividad número 14 “*¿Qué piensas sobre las migraciones?*” del bloque III. Introducción: los movimientos migratorios, algunos discentes añadieron otras preguntas para enriquecer el programa. Otro ejemplo significativo fue sustituir el recurso didáctico de una actividad por otro, a propuesta de los participantes. En esta ocasión, la actividad número 43 “*Africanos en Madrid*” del bloque X. Empatizamos: favoreciendo la tolerancia significaba analizar la letra de la canción que lleva el nombre del título de la actividad. Algunos discentes plantearon la posibilidad de sustituir esta canción menos conocida por ellos por otra en formato de rap garantizando la misma temática.

11.1.4. ¿Cómo reacciona el alumnado ante programa?

A lo largo de la ejecución de las actividades del programa *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, el alumnado sigue en todo momento las indicaciones para su realización, si bien algunas actividades les generan mayor motivación que otras, así como mayor o menor dificultad.

En general, las actividades se desarrollan en un clima social de clase adecuado en cuanto a poder expresar sus ideas libremente, aceptación de ideas diferentes a las propias, posibilidad de expresar sus sentimientos libremente, facilidad para organizar grupos de trabajo, en prestarse materiales. En definitiva, hay un ambiente académico que favorece

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas sensaciones descritas quedan verificadas al realizar la evaluación de producto, al solicitar al alumnado que efectúe una valoración cuantitativa del programa.

A fin de poder explicitar las reacciones que el alumnado manifiesta a lo largo de la aplicación del programa, hemos identificado una serie de parámetros/tópicos que nos orientan la tarea evaluativa procesual que a continuación pasamos a detallar:

- * *Clima social de la clase*, reflejado en el grado de participación, motivación, las intervenciones que es preciso realizar para motivar y las situaciones de distensión-relajación o de tensión e interrupciones.
- * *Valoración de las actividades del programa*, identificadas con los contenidos, metodología, recursos y materiales y finalmente, temporalización.
- * *Grado de interés por el programa*, relacionado con la aportación de propuestas e ideas para mejorar y/o complementar.
- * *Grado de compromiso social y ciudadano*, vinculado a la comprensión de la realidad social actual, identificación de problemas sociales relevantes, distinción de causas y consecuencias de los rasgos definidores de las sociedades actuales, posibilidad de plantear soluciones e hipótesis, y valorar el diálogo, el respeto y el trabajo colaborativo.

A continuación, detallamos cada una de las reacciones que se manifiestan, indicando que para ilustrarlas nos valemos tanto del material recogido por la investigadora en su diario de campo como los comentarios realizados por el alumnado participante del programa de intervención. Comenzamos con la reacción que evidencian los participantes cuando se le presenta el programa de intervención: *Los movimientos migratorios en mundo globalizado*.

Antes de empezar con la aplicación del programa se comenta al alumnado en qué va a consistir, los objetivos a conseguir, la estructura del mismo, el tipo de actividades que vamos a realizar, el tiempo que nos puede llevar, etc.

Las caras son de expectación, de interés por comenzar “*Entonces profesora no vamos a utilizar el libro*”. Ante la respuesta negativa, se les hace saber que vamos a trabajar los contenidos del libro, pero de otra forma. Ante el asombro, insisten algunos “*de verdad que ya no tenemos que traer el libro a clase a partir de ahora*”, “*¿y eso por cuánto tiempo?*”.

También se interesan por el proceso de evaluación, cómo se puede calificar la evaluación a partir de las actividades previstas. “*profesora no nos vas a poner exámenes de esta parte*”, “*¿entonces cómo vas a calificar?*”.

Es evidente que el alumnado identifica el proceso evaluativo con la utilización de los exámenes como instrumento fundamental, por lo que se sorprenden cuando se plantea la posibilidad de realizar otro tipo de evaluación:

“*de verdad que no habrá exámenes...*”, “*¿así va a ser para toda la evaluación?...*” “*¡qué guay!*”, “*¡seguro que aprendemos más!*”

Se les advierte que no realizar exámenes tradicionales no lleva implícito una menor carga de trabajo y una desvalorización del aprendizaje. A pesar de la puntualización, se aprecia, en general, su entusiasmo por este sistema tanto para el alumnado académicamente con mejores como con peores resultados “*bueno, aunque*

trabajemos, no será igual que estudiar para un examen”. Esto resulta un alivio, puesto que se cuenta con la aprobación de todos para emprender el programa.

A continuación, son objeto de un análisis más explícito los diferentes tópicos anteriormente seleccionados.

1. Clima social de la clase

La primera actividad introductoria del bloque 0: *Aproximación a la diversidad entre nosotros*, actividad 1: ***Vamos a conocernos mejor***, les resulta muy motivadora, participando todos sin excepción alguna. Aquellos que son más tímidos aprovechan algunas respuestas de los compañeros para contestar igual o de forma similar. Al principio les cuesta buscar una palabra que los defina, pero A inicia la actividad y los demás se suman.

El clima es de distensión y relajación, no es preciso incitarles a participar. Están encantados de colaborar y se ríen abiertamente. Algunos me proponen que yo también realice la actividad. Así lo hago, y aprecio satisfacción y complicidad conmigo y entre ellos. *“profesora por qué no haces también la actividad”*. Al finalizarla, Darío exclama *“has contestado como una profesora”* y el comentario se transforma en risas en el aula.

La sorpresa del contenido, lleva a que José Antonio vuelva a preguntar cómo se van a evaluar estos contenidos (Diario de clase, 9-4-15).

Se plantea una actividad novedosa para el alumnado consistente en un **dilema moral** (30-4-15), tras la exposición de una situación real, se sugiere que los participantes realicen propuestas para buscar soluciones factibles. La actividad crea expectación y altas dosis de participación. Tres alumnos se prestan para ser moderadores, al final consensúan que sea Vanesa, pero ésta cambia de parecer cuando comprueba que no organiza bien los turnos de intervención, puesto que son numerosos los compañeros que quieren intervenir.

El ambiente es muy distendido, pero centrados en la actividad planteada, existen interrupciones por el ansia de participar que pronto se reconducen, a propuesta de los propios alumnos.

2. Valoración de las actividades del programa

En general el alumnado valora las actividades diseñadas con una elevada puntuación en relación a los siguientes subindicadores:

- *Contenidos y actividades*: relevantes, interesantes, motivadores, adecuados al nivel del alumnado, facilitan el aprendizaje, actualizados.
- *Metodología*: activa, favorece la integración de todos los compañeros, favorece el aprendizaje previsto, permite aprender de los demás.
- *Recursos y materiales*: permiten conocer el tema, son variados, favorecen la integración.
- *Temporalización*: la planificación es adecuada, la organización es buena, la temporalización es equilibrada y realista, se ha cumplido.

A continuación, detallamos cada uno de los anteriores subindicadores.

Contenidos y actividades

El alumnado califica los contenidos propuestos y las actividades diseñadas como motivadoras, relevantes, adecuadas a su nivel, actualizadas y favorables al aprendizaje.

Estas circunstancias se pueden ilustrar en algunos comentarios que realizan a lo largo de la aplicación del programa:

Ana Isabel, alumna muy participativa, pero con problemas de concentración en el estudio, pregunta “*profesora ¿estos PowerPoint los has hecho tú para nosotros? ¡Menudo trabajo!*” (30-4-15).

Sergio, un alumno repetidor con problemas de autoestima y desmotivado en la actividad académica, pregunta “*profesora me puedes pasar estos PowerPoint para verlos en mi casa*” (2-4-15).

Samuel, alumno con problemas de rendimiento escolar exclama “*¿vamos a realizar más actividades como ésta en esta evaluación? no me voy a perder ninguna clase de Sociales*” (31-3-15).

José Antonio, alumno nervioso pero muy participativo comenta: “*Estas actividades son de la vida real*”, “*¿de dónde las has sacado profesora?*”

Carmen, alumna académicamente muy buena: “*En las clases podemos hablar de lo que pasa en el mundo*”.

Gonzalo, un alumno con baja autoestima y bajo rendimiento académico en general, aunque muestra interés en las clases de Sociales, pregunta si las actividades que vamos realizando las puede pasar a ordenador para que queden mejor presentadas, y si eso va a suponer mejorar la nota.

Un comentario que llama poderosamente la atención es el que realiza Pedro tras llevar dos semanas aplicando el programa que pregunta “*profesora, cuándo vamos a empezar a trabajar*”. Algunos compañeros sorprendidos le replican “*no te has enterado que estamos ya dando el tema*”. Cristina sale al paso del compañero diciendo “*eso es porque trabajas, pero no te enteras tanto*”.

Metodología

Se apuesta por una metodología activa y participativa para todas las actividades previstas. En algunas ocasiones se realizan las actividades de forma individual, en pequeño grupo o gran grupo, fundamentalmente para aquellas actividades de puesta en común, dilemas morales, debates, juegos de rol.

El alumnado participante no está demasiado familiarizado con este último tipo de actividades por lo que cuando se plantean les genera mucha expectación, tanto es así, que cuando se realizó el primer **debate acerca de los movimientos migratorios** (10-4-15) hubo varias cuestiones que resaltar. **Problemas detectados** En primer lugar, su escasa experiencia en este tipo de actividades ocasiona nerviosismo y actitudes de excesiva relajación que es preciso reconducir, lo que entraña dedicar un tiempo a esta tarea. En segundo lugar, existe alumnado que se resiste a participar por pudor, por, según ellos, no

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

tener nada que aportar nuevo, mientras que otros de forma reiterada expresan su opinión. Además, hay que recordar el turno de palabra y que sigan las directrices del moderador al respecto. Finalmente, el papel de moderador es ampliamente solicitado, el motivo puede relacionarse por ser un papel menos activo en la actividad o simplemente por las ganas de organizar ellos el debate.

Se apuesta también por una metodología que favorezca la integración de todo el alumnado, con independencia de su ritmo de aprendizaje, inquietudes, conocimientos, motivación, etc. De esta forma, nos permite que todo el alumnado participe activamente y supongan un aprendizaje recíproco entre todos. Es decir, el aprendizaje se va retroalimentado con las aportaciones de todos los participantes.

Ampliamente valorada es la actividad concerniente a un **dilema moral** que se plantea (27-4-15) el interés por la misma es alto y su desarrollo cumple sobradamente las expectativas previstas, tanto por el número de intervenciones como por las propuestas realizadas para dar solución al problema planteado. María comenta “*ojalá hiciéramos más actividades como ésta*”, “*¿podemos hacer más?*”, pregunta Lucia. A la respuesta afirmativa, la clase demuestra su aprobación y entusiasmo. José Antonio y Antonio en el contexto de ambiente distendido que se ha creado en el aula, se permiten bromear al realizar propuestas en tono jocoso. Todos reímos.

No obstante, muestran alguna queja cuando tienen que realizar varios apartados de una misma actividad. Aunque, por lo general, ante la posibilidad de cambiar de actividad, apremian para su conclusión. De todas formas, en algunos casos se opta por convertir algunas actividades, que en principio no estaban previstas, de ampliación o voluntarias.

Recursos y materiales

En el diseño de las actividades se ha procurado conseguir materiales y recursos que respondieran a las siguientes características: que permitan conocer el tema propuesto, que sean variados, que favorezcan la integración, y los aprendizajes planteados.

En general, el alumnado valora positivamente los recursos y materiales seleccionados, sobre todo aquellos que se relacionan con textos de actualidad, con los medios de comunicación.

No obstante, manifiestan cierto cansancio y pereza cuando se presentan algunos materiales que incluyen bastante información. En este caso, se ha optado por sintetizar la explicación o bien seleccionar aquellos que se muestran más simplificados.

Temporalización

A lo largo del programa se han tenido que realizar algunos ajustes en la temporalización, por cuestiones de festividades y salidas extraescolares que han supuesto una cierta ralentización en la aplicación del programa.

Asimismo, se ha tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumnado para ir adaptando las actividades, con el fin de garantizar el proceso de aprendizaje en condiciones adecuadas. De todas formas, esta circunstancia no ha supuesto grandes cambios en la temporalización prevista, si acaso algunas actividades que se habían

contemplado como de ampliación, se han realizado de forma voluntaria y fuera del horario escolar.

3. Grado de interés por el programa

El programa ha despertado interés en el alumnado participante, hecho que se ha evidenciado en la realización de todas las actividades propuestas, así como las aportaciones que han efectuado para mejorar o completar algunas actividades. A continuación, incluimos algunas de ellas que consideramos más relevantes.

En la actividad relacionada con efectuar una **encuesta** a personas de su entorno para recabar información sobre el grado de prejuicio hacia la población inmigrante, una alumna, Carmen, sugirió que una de las preguntas del cuestionario recogiera entre las posibles respuestas, una opción relacionada con la propuesta que últimamente ha recomendado el actual gobierno alemán, acerca de la política migratoria, es decir, expulsar a todos aquellos trabajadores comunitarios que no encuentren trabajo durante seis meses. Esta propuesta ha sido aceptada por todos por considerarla importante para la mejora del cuestionario, así como resaltar su enorme actualidad. Asimismo, se acordó aumentar el número de encuestas realizadas para tener más datos.

Además, en la confección del cuestionario, algunos alumnos (José Antonio, Antonio, María) sugirieron incorporar algunos datos sociodemográficos, como nivel de estudios, profesión. Otros optaron por incluir la nacionalidad, pero al final se argumentó que no convenía porque el cuestionario debía estar dirigido a población autóctona.

Al comenzar con una actividad relacionada con una **canción**, Sergio comentó que se podía trabajar la canción: *Rap contra el racismo*, por estar muy directamente con la problemática de los temas que son objeto de estudio. Esta aportación ha sido ampliamente aplaudida por el alumnado, manteniendo una actitud de gran interés durante la realización de la misma. Esta propuesta ha supuesto diseñar actividades entre todos para que el recurso de la canción tuviera un trasfondo educativo.

En la actividad de los contrastes de puntos de vista cuya autoría se atribuye a Eduardo Galeano, Carmen me pregunta por el autor y me comenta que quiere conocer más su obra, por lo que le ofrezco alguna escueta información y la invito a que investigue más sobre este autor. Al día siguiente, me comenta que la ha encontrado y a descubierto a un escritor muy interesante.

La actividad dedicada a **las mujeres inmigrantes** (18-5-15) promueve desde testimonios reales el conocimiento y empatía por estas personas que han viajado a España por diferentes motivos. En uno de los textos seleccionados se comenta la discriminación vive una mujer salvadoreña cuándo va a comprar y observa que la gente de su alrededor se sujeta con fuerza el bolso. Esta actividad permite que José Antonio comente que el viernes anterior ha visto un programa en televisión sobre los nazis en España que le ha impresionado: “cómo se camuflan para aparentar otra cosa, parecen personas normales”. Al comentar que ese programa también lo había visto, vuelve a recordar la simbología nazi que aparece. La clase está expectante lo que origina nuevas cuestiones relacionadas con el tema. Algunos alumnos preguntan por el programa para poder verlo en Internet y otros optan por iniciar una búsqueda en Internet.

Una actividad ampliamente respaldada es **Nuestro árbol migratorio y la experiencia migratoria** (14-5-15). Se trata de dos actividades distintas, aunque se abordan de forma complementaria. Les animo a que construyan su historia familiar en base a los desplazamientos de sus allegados. Algunos comentan que sus familiares no han vivido fuera, pero otros comentan, levantando la mano, que sus abuelos fueron a “Alemania, Francia, Suiza, Argentina, Luxemburgo, Inglaterra...”.

Pronto surgen algunas dudas acerca de la confección del árbol migratorio, tales como:

“si no tienes familiares que hayan vivido en otro país ¿se puede hacer con los que viven en otra ciudad española? Este comentario incita a una broma por parte de Darío: “pero no vale que se hayan ido a vivir de Llano de Brujas a Puente Tocinos ¡Menudo cambio!”. La clase celebra la broma y continúan las preguntas:

“¿podemos entrevistar alguna persona que haya estado fuera aunque no sea de nuestra familia?”,

“¿podemos incluir a un familiar que ha estado seis meses fuera por trabajo?”.

Tras la resolución de las dudas, se hace hincapié en el valor que las personas como fuente de información y en este caso, desde nuestros familiares. Se insiste en que deben respetar lo que les quieran contar sin forzar nada, así como que pueden grabar la entrevista previo consentimiento del participante. Para finalizar les hago constar el valor de recoger estos testimonios a nivel cognitivo y afectivo. La clase se muestra muy atenta y receptiva. Este ambiente genera que les cuente una anécdota entorno a la grabación de una persona ya desaparecida (Diario de campo, 14-5-15).

4. Grado de compromiso social y ciudadana

Muchos de los contenidos y actividades del programa tratan de promover la afectividad y empatía, traducida en el desarrollo de la competencia intercultural afectiva.

Además, gran parte de las actividades propuestas contemplan la posibilidad de que el alumnado pueda no solo conocer sino también comprender el mundo actual, así como que pueda identificar los problemas sociales más acuciantes, distinguiendo entre las causas y consecuencias derivadas de las sociedades actuales, así como la posibilidad de plantear soluciones, hipótesis y conclusiones. Y todo ello desde el trabajo en equipo y una relación dialógica.

En general, las actividades propuestas que poseen estas características reciben una importante acogida por parte del alumnado participante.

Una de las actividades que ha despertado interés ha sido conocer el **índice de desarrollo humano (IDH)**. El alumnado ha tomado conciencia de que los indicadores propuestos por la ONU permiten catalogar a los países en función de su nivel de desarrollo, pero este desarrollo no entraña únicamente un elevado nivel económico, es decir, el alumnado ha captado que existen un conjunto de indicadores sociales (demográficos, educativos, sanitarios, infraestructuras...) que es preciso considerar para identificar a los países en función de su nivel de desarrollo.

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

Mara dice *“todos estos puntos que estamos viendo son muchos más de los que creía cuando hablamos de países pobres y ricos”*.

Han sido capaces de relacionar este índice con los movimientos migratorios que estamos estudiando. Se fijan en el planisferio que muestra los países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados, así como su localización y cuantía numérica (diario de campo, 29-4-15).

“No conozco algunos países, como ese de Santo Tomé, Bután...” “¿dónde están?”,

“entonces, los movimientos de la población se relacionan con este índice. ¿Este índice es para todo el mundo?”.

Además, la actividad ha servido para constatar las diferencias entre los distintos indicadores, resaltando la esperanza de vida. En este sentido exclama Alejandro:

“entonces vivimos el doble que la gente de Sierra Leona” a lo que responde Alberto: *“menos mal que hemos nacido aquí”*.

Se plantea un texto que versa acerca de una **entrevista realizada a un skin** (bloque consecuencias de las migraciones; la acogida). El alumnado se muestra muy atento, una alumna Rosario que normalmente es poco participativa y es repetidora, se presta a leer el texto por iniciativa propia. Hay silencio absoluto. Al finalizar el texto se deja un tiempo para la reflexión y el debate. En general, el alumnado muestra su rechazo hacia estas posturas xenófobas. El texto les ha causado impacto por los comentarios que realizan:

María dice *“mira que decir que quiere limpiar España, ¿de qué?”*.

Ana Isabel interviene dejando claro su rechazo por llamar *“escoria”* a los colectivos, objeto de persecución por parte de estos grupos.

Antonio comenta *“anda que cuando sea padre, menudo ejemplo”*. Alejandro, añade:

“me acuerdo que a un pobre lo mataron cuando dormía en un cajero”. El comentario de Alejandro despierta otros ejemplos que conocen similares (Diario de campo, 4-5-15).

Una de las actividades que trata de promover en el alumnado el espíritu crítico ante expresiones o comentarios que entrañan desigualdad y discriminación hacia ciertos grupos culturales es aquella que lleva por título **“Hagamos de detectives de noticias”** (21-5-15). El propósito es que a partir de varios extractos de noticias de prensa, el alumnado detecte términos que denotan estos sesgos. La atención es general en el grupo, tan solo hay que llamar la atención a Gonzalo y Pedro que están realizando actividades de otra asignatura en ese momento. Tras esta interrupción, se prosigue. Ana Belén, Mario y Susana se prestan solícitos para la lectura en voz alta. Tras ella, se buscan adjetivos, verbos, nombres que contengan connotaciones negativas, neutras o positivas. Además, se identifica el tipo de mensaje que los autores quieren plasmar y la idea que éstos tienen sobre el fenómeno migratorio.

Cristina comenta *“se repite varias veces la palabra invasión, que es muy negativa”*. *“¡Pues anda miserables tercermundistas, eso sí que es negativo!”* exclama, Verónica.

“Pero el segundo texto, es neutro ¿verdad? porque solo habla de que nosotros también hemos sido emigrantes y se respeta a los inmigrantes” comenta María. *“Bueno - añade José Vicente- ahora volvemos a ser de nuevo emigrantes”*.

“Ya, un amigo de mi hermano se ha ido hace poco a Edimburgo” recuerda Ana.

Para Rodrigo el tercer texto propuesto es el más positivo hacia los inmigrantes: *“en este texto se dice que los extranjeros nos enriquecen de diferentes formas”*. La mayoría del grupo asiente.

La actividad se completa con la selección de frases hechas o expresiones usuales que focalicen algún grupo cultural o nacionalidad. Los introduzco con el siguiente refrán: *“cuanto más dinero tiene un negro, más blanco se vuelve”*. Esta frase despierta una activa participación: *“eso quiere decir que el negro es pobre y cuando tiene dinero se parece a un blanco”* comenta Pedro. *“Es muy racista- añade José Miguel- yo me sé otro parecido: corre como un negro para vivir como un blanco”*.

Mario dice *“también hay de chinos y de gitanos... como trabajar como un chino”*. *“Claro pero ese no es racista”* -dice Cristina- *pero vas como una gitana sí”*.

Otros alumnos van tratando de buscar este tipo de expresiones y van comprobando cómo ciertos estereotipos de repiten. Lo que da lugar a que recuerden los prejuicios acerca de los españoles, de nuevo. Ana lo ilustra *“hace dos veranos fuimos de vacaciones a Suiza, y entramos en un bar de un pueblo, y el camarero nos dijo cómo que no estábamos durmiendo la siesta porque era después de comer. ¡Vamos que se creen que todos los españoles somos gandules y dormimos la siesta!”*. El comentario suscita otras intervenciones acerca de esta situación.

En definitiva, el análisis de la viabilidad del programa ha estimado que éste goza de las características idóneas para su implementación, con lo que damos paso al siguiente objetivo operativo que permite constatar los cambios que se observan en el alumnado participante en relación a la competencia intercultural.

11.2. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa

La constatación de la viabilidad del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* nos encamina a responder a otro de los objetivos específicos: **4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.**

Esto implica la necesidad de conocer aquellos cambios ocasionados en el alumnado tras la implementación del programa y que abre la posibilidad de conocer la esencia del mismo. Para su consecución se realiza un estudio de contraste cuyos

protagonistas son tanto el alumnado participante como no participante del programa. A tal fin, se ha seleccionado un grupo de control de igual etapa y curso al de los participantes para efectuar la implementación de un *cuestionario de competencia intercultural general*, propuesto por Blasco, Bueno y Torregrosa (2004), por entender que cumple con las garantías de rigor y fiabilidad exigidos en cualquier instrumento de recogida de información.

En nuestro caso, se ha procedido a realizar una adaptación de dicho modelo con la intención de poder verificar empíricamente las diferencias y/o similitudes entre el alumnado participante y no participante del programa en relación al nivel de asimilación de la competencia intercultural en sus tres ámbitos: cognitivo, afectivo y comportamental.

11.2.1. Diferencias y/o similitudes en la competencia intercultural entre el alumnado participante y no participante del programa

En esta última fase de la investigación procedemos a aplicar el referido *cuestionario de competencia intercultural general* a los grupos participantes en el programa, así como a dos grupos de 3.º ESO que no han sido objeto de intervención, denominados grupos de control.

La finalidad es tratar de recabar información y establecer un análisis comparativo acerca de si los grupos participantes han evidenciado una mejora en la competencia intercultural respecto a aquellos que no han participado. Este modelo gira alrededor a los tres grandes ejes interculturales: cognitivo, afectivo y comportamental.

Este test está conformado por cuarenta y cinco cuestiones, de las cuales diecisiete permiten diagnosticar el grado de competencia intercultural cognitiva, otras catorce se identifican con la competencia intercultural afectiva y finalmente, otras catorce cuestiones se identifican con la competencia intercultural comportamental.

Consecuentemente, a partir de la aplicación de este cuestionario nos proponemos dar respuesta a las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: ¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural frente al grupo no participante?

Hipótesis 2: ¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural cognitiva frente al grupo no participante?

Hipótesis 3: ¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural afectiva frente al grupo no participante?

Hipótesis 4: ¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural comportamental frente al grupo no participante?

El análisis descriptivo-comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control se efectúa a través de los estadísticos de las puntuaciones medias de la competencia intercultural en sus dimensiones total, cognitiva, afectiva y comportamental, así como las puntuaciones medias de frecuencias, abordadas igualmente en las cuatro dimensiones

anteriores. Dicho análisis sirve para ofrecer respuesta a las hipótesis anteriormente señaladas.

La Figura 75 nos permite extraer una serie de conclusiones a partir de la comparación entre el grupo experimental y el grupo de control seleccionados en relación a cuatro variables dependientes: a) puntuación media de la competencia intercultural; b) puntuación media de la competencia intercultural cognitiva; c) puntuación media de la competencia intercultural afectiva; y finalmente, d) puntuación media de la competencia intercultural comportamental.

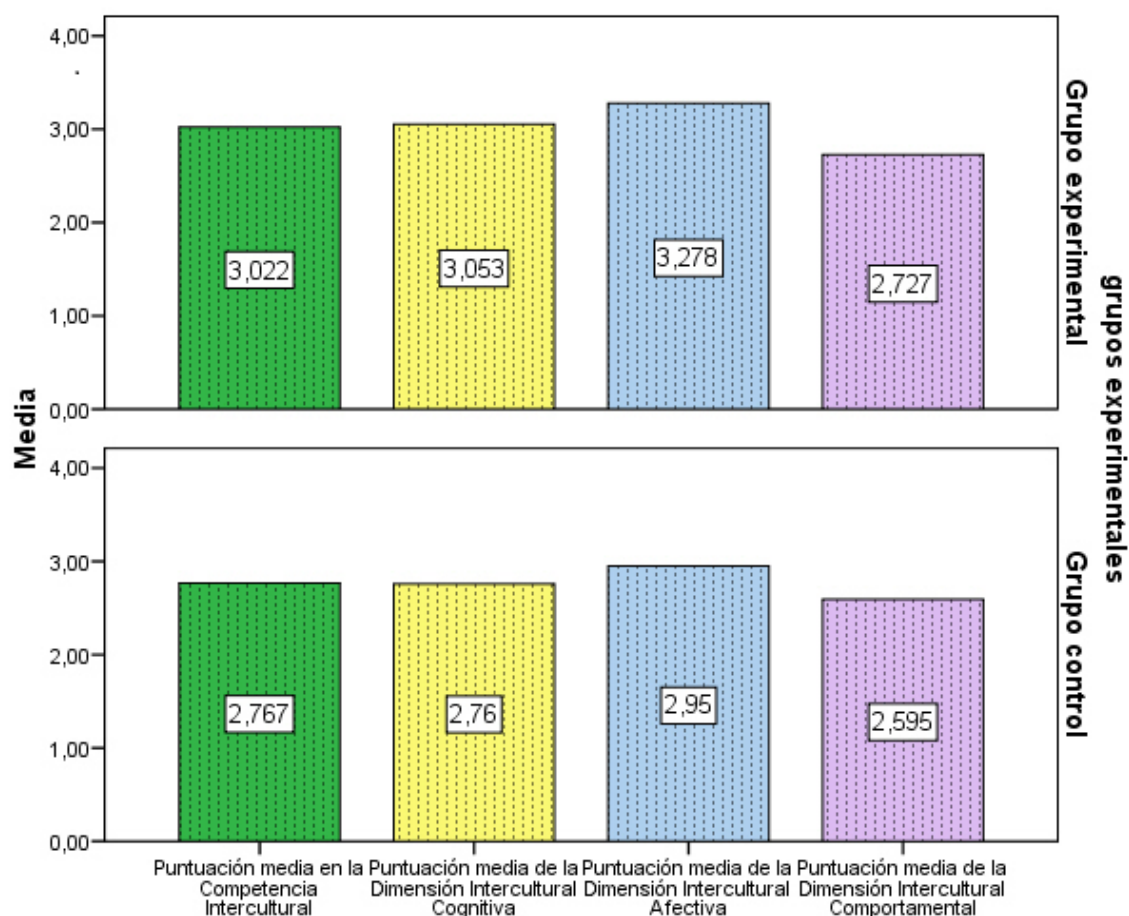


Figura 75. Diagrama de barras comparativo entre la puntuación media de competencia intercultural, la puntuación media de dimensión intercultural cognitiva, la puntuación media de la dimensión afectiva y la puntuación media de la dimensión comportamental del grupo experimental y grupo de control.

Fuente: Elaboración propia.

En una primera aproximación, observamos que existe una marcada diferencia entre las puntuaciones otorgadas al grupo experimental y al grupo de control en todas las variables anteriormente citadas. A nivel de detalle, si nos centramos en la puntuación media de la competencia intercultural en el grupo experimental, constatamos que supera el valor medio de 3 (3.02) mientras que el grupo de control se sitúa en un valor medio menor (2.77). Si atendemos a la competencia intercultural cognitiva, nuevamente se asemeja a la situación anterior, arrojando un valor medio para el grupo experimental de 3.05 y para el grupo de control un valor medio de 2.76. Igualmente, en relación a la

competencia intercultural afectiva los valores medios del grupo experimental son más elevados (3.27) frente al grupo de control (2.95). Finalmente, los resultados que descubre la competencia intercultural comportamental, confirma que existen diferencias, aunque en este caso los valores comparativos resultan ser menos significativos. En concreto, el grupo experimental obtiene una puntuación media de 2.73 y el grupo de control, 2.60.

Estos datos constatan que, sin duda, es la competencia intercultural en su dimensión comportamental la que entraña una mayor resistencia a la variación, y consecuentemente, sobre la que resulta más problemática o dificultosa actuar. No debemos olvidar de que la naturaleza de esta dimensión asociada a la praxis es más proclive a mantenerse en el tiempo. Por el contrario, la competencia intercultural cognitiva resulta ser la que entraña menor dificultad a su desarrollo y/o mejora, como ponen de manifiesto los datos anteriormente descritos. Finalmente, se sitúa en un nivel intermedio la competencia intercultural afectiva.

Además, este análisis descriptivo-comparativo se completa con el estudio de las puntuaciones medias de frecuencias de la competencia intercultural y de sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y comportamental otorgadas en los grupos experimental y de control. A tal fin, se ilustran los datos a través de diferentes histogramas que a continuación son objeto de análisis (véanse Figuras 76, 77, 78 y 79).

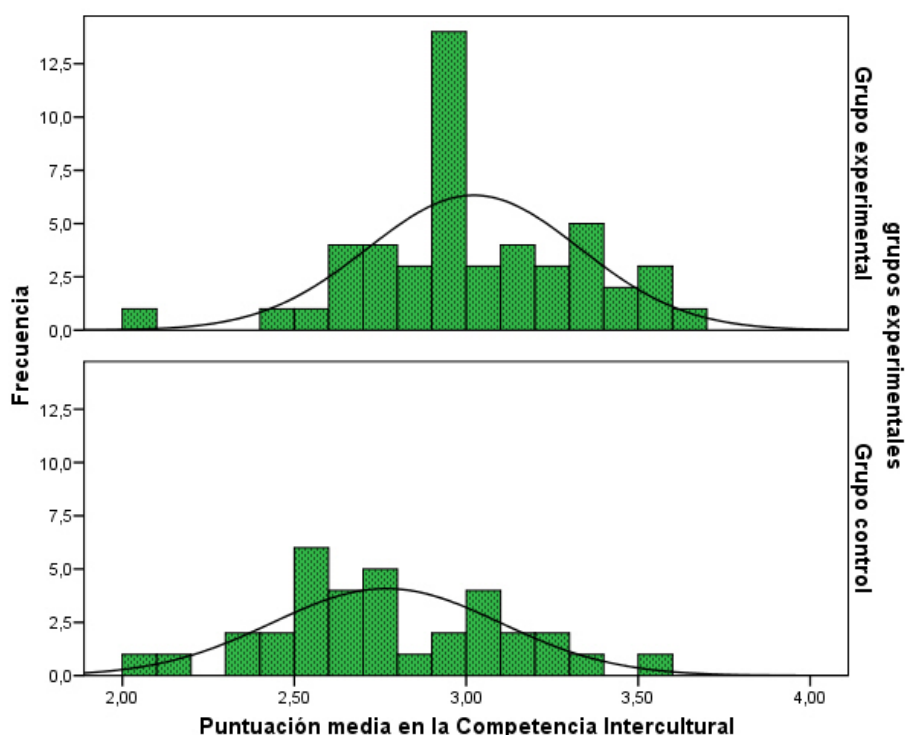


Figura 76. Puntuación media en la competencia intercultural del alumnado del grupo experimental y de control.

Fuente: Elaboración propia.

El grupo experimental presenta una forma simétrica en la distribución de los valores de la puntuación media en la competencia intercultural. Se acerca a una distribución de datos que se corresponde a un modelo de curva normal. En este histograma observamos un máximo que destaca respecto al resto de frecuencias que corresponde con

un valor superior a 12.5 situado en la parte central del histograma. El resto de valores decrece a ambos lados con puntuaciones que fluctúan entre 5 y 1.

Sin embargo, si comparamos los datos anteriores con el histograma correspondiente al grupo de control, constatamos que hay una distribución irregular de frecuencias en la puntuación media de la competencia intercultural que origina una forma platicúrtica sesgada a la derecha, circunstancia que nos lleva a pensar que existen varias distribuciones en forma de campana con sus centros distribuidos a lo largo del proceso. Los valores máximos son visiblemente más bajos respecto al grupo experimental, situándose la puntuación máxima en 6.5 frente al 12.5 del grupo anterior. Mientras que el resto de valores oscilan entre 6 y 1.

Estos datos muestran que el alumnado participante del programa posee un mayor desarrollo de la competencia intercultural que aquel alumnado que no ha sido objeto de intervención.

A continuación, detallamos cada una de las distintas dimensiones de la competencia intercultural para realizar un análisis más exhaustivo de las mismas.

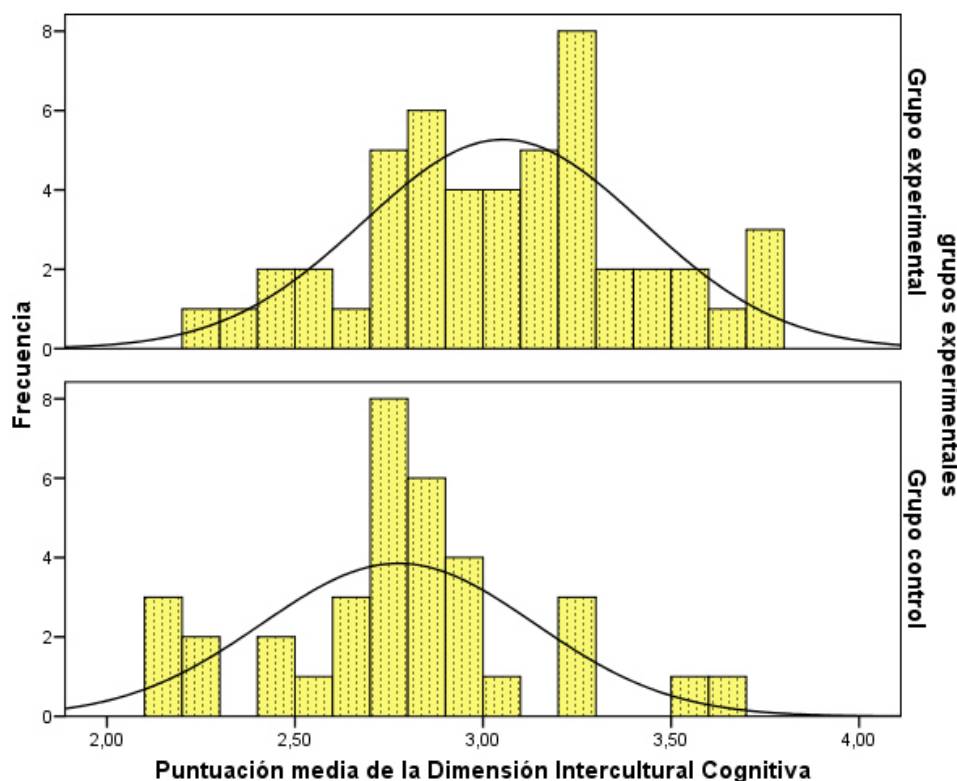


Figura 77. Puntuación media en la competencia intercultural cognitiva del alumnado del grupo experimental y de control.

Fuente: Elaboración propia.

En el histograma referido al grupo experimental se caracteriza por tener una forma de distribución normal de las frecuencias en relación a la competencia intercultural cognitiva, aunque se constata dos grandes picos, el primero con un valor de 8 y el segundo, con un valor de 6. Así mismo, el resto de valores están situados por encima de 1, oscilando entre esta puntuación y 5.

Si nos centramos en el histograma del grupo de control observamos que experimenta una ligera desviación hacia la izquierda respecto al grupo experimental. No obstante, si abordamos las puntuaciones, cabe señalar que los datos son semejantes respecto al grupo experimental. De modo que se identifica un primer máximo de 8 y un segundo máximo de 6. Mientras que el resto de valores fluctúan entre 4 y 1.

Del análisis comparativo podemos extraer como conclusión que, aunque el grupo experimental denota un mejor comportamiento en competencia intercultural cognitiva, los datos revelan que estas diferencias no son excesivamente significativas respecto al grupo de control. Esta realidad podemos justificarla por el hecho de que la actividad académica normalmente está más centrada en desarrollar aspectos cognitivos a través de los distintos currículos de las diferentes disciplinas. En el caso concreto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia los contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje priorizan los aspectos cognitivos frente a otros afectivos o actitudinales.

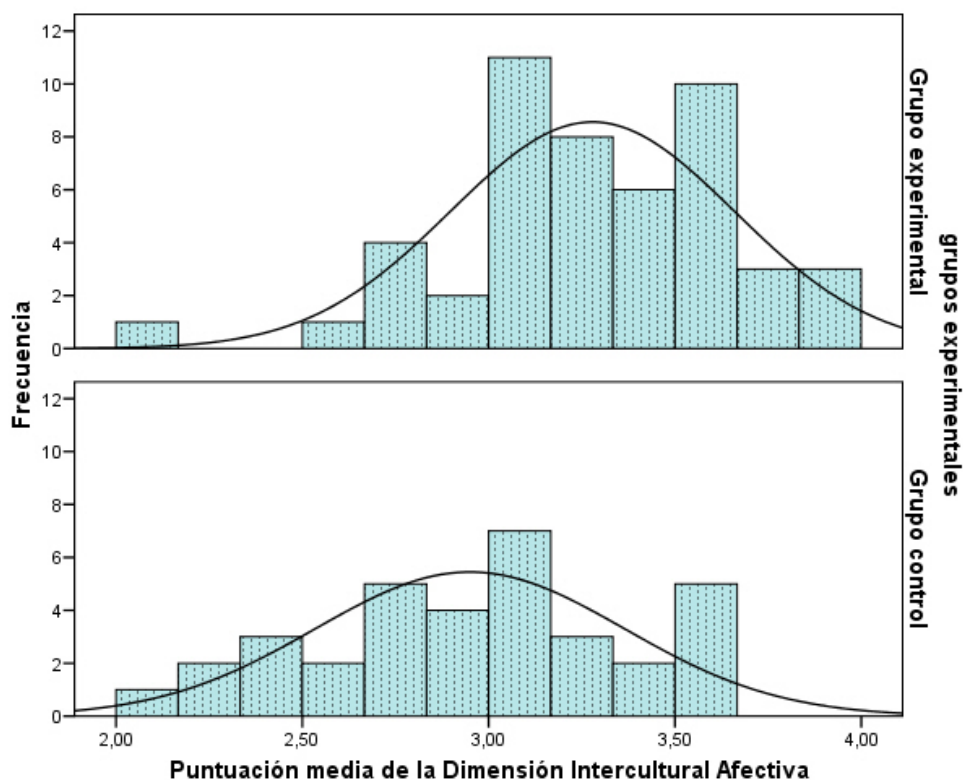


Figura 78. Puntuación media en la competencia intercultural afectiva del alumnado del grupo experimental y de control.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la competencia intercultural afectiva, observamos que en el histograma correspondiente al grupo experimental se observa una distribución normal de frecuencias en donde se establecen dos máximos, el primero con una puntuación de 11 y el segundo, con otra de 10. El resto de valores oscilan entre 8 y 1.

Si nos centramos en el grupo de control se constata que el valor máximo se reduce ostensiblemente a 7. Mientras que el resto de valores fluctúan entre 5 y 1.

Los datos expuestos nos llevan a determinar que el grupo experimental denota una mejora en competencia intercultural afectiva respecto al grupo de control. Podría considerarse que este grupo experimental ha desarrollado esta competencia no solo por tener mejor predisposición hacia ella a título personal sino por haber podido participar de actividades de enseñanza-aprendizaje que tenían como finalidad precisamente el desarrollo y mejora de la competencia intercultural afectiva.

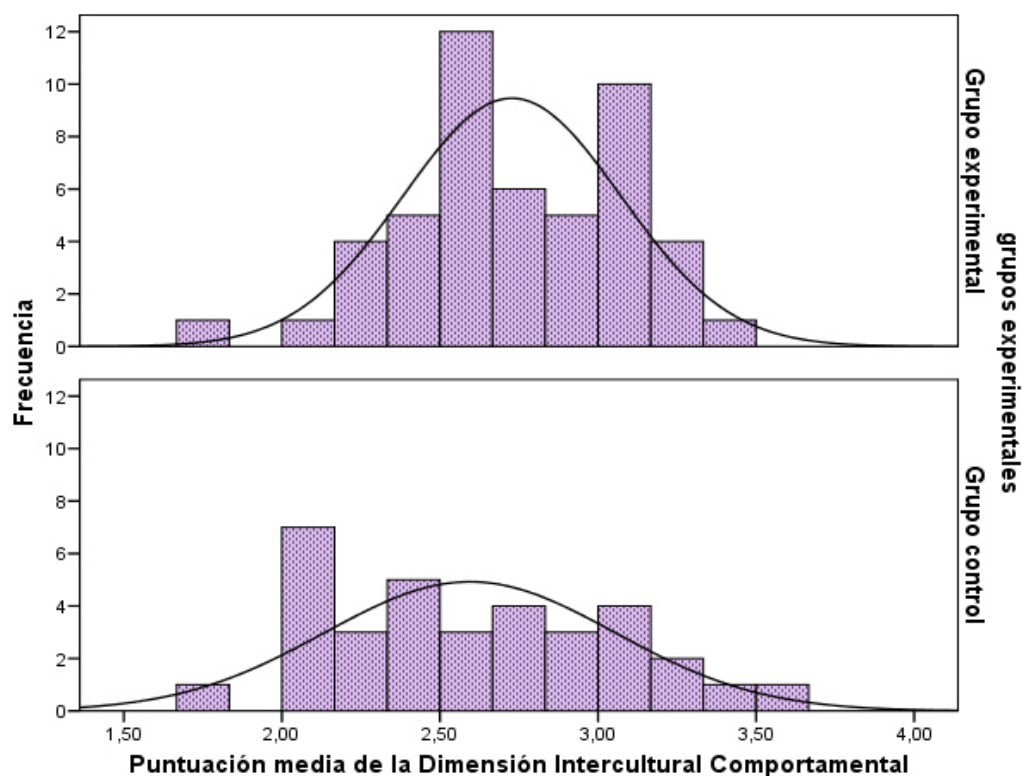


Figura 79. Puntuación media en la competencia intercultural comportamental del alumnado del grupo experimental y de control.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, al realizar un análisis comparativo de los grupos experimental y de control en relación a la competencia intercultural comportamental, observamos que el grupo experimental muestra una distribución normal (de campana) de frecuencias mientras que el grupo de control esta distribución es más plana y con una ligera variación hacia la izquierda.

Si nos centramos en los valores, el grupo experimental plasma unas puntuaciones superiores respecto al grupo de control. A razón de un primer máximo con un valor de 12 y un segundo máximo de 10. Sin embargo, el grupo de control posee puntuaciones más bajas en sus máximos, quedando el primer máximo en un valor de 7 y el segundo máximo en un valor de 5.

El resto de valores también alcanza valores superiores en el grupo experimental, entre 6 y 1, mientras que el caso del grupo de control estos valores se reducen entre 4 y 1. La explicación a esta realidad puede deberse en parte a que el programa de intervención ha integrado actividades de enseñanza y aprendizaje con la intención de promover la competencia intercultural comportamental. A pesar de que somos conscientes de que se trata de una competencia resistente a cambios, los datos evidencian que el alumnado

participante del programa ha desarrollado una mejora importante en el progreso y activación de la competencia intercultural comportamental.

El análisis descriptivo ha puesto de manifiesto marcadas diferencias en la competencia intercultural entre los participantes y no participantes del programa de intervención: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, tanto en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental. Pero ¿tales diferencias son estadísticamente significativas o se deben al azar? Es decir, es preciso cerciorarnos que estos resultados no son producto del azar, sino que están influidos (relacionados) por la aplicación del programa de intervención. A tal fin, se ha procedido a realizar la prueba de contraste de hipótesis *U* de Mann-Whitney revelando que efectivamente tales diferencias son estadísticamente significativas siendo los alumnos del grupo experimental los que obtienen un mayor rango promedio ($RP=49.52$) frente al alumnado del grupo de control ($RP=31.16$) ($U=464.50$, $Z=-3.42$, $p<.05$). Consecuentemente, la verificación experimental de la prueba de *U* de Mann-Whitney constata que nada se opone en aceptar nuestra primera hipótesis (véase Anexo 387):

¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural frente al grupo no participante?

En relación a la segunda hipótesis, que recordemos quedaba definida como:

¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural cognitiva frente al grupo no participante?

La prueba de contrastes de hipótesis *U* de Mann-Whitney confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en relación a la competencia intercultural cognitiva, como bien se atestigua que el grupo experimental obtiene una puntuación superior al grupo de control a razón de ($RP=49.93$) frente al grupo de control ($RP= 32.10$) ($U=493,50$, $Z= -3,30$, $p<.05$). Estos resultados permiten concluir que nada se opone a nuestra segunda hipótesis planteada.

La tercera hipótesis establecida nos introducía en la siguiente cuestión:

¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural afectiva frente al grupo no participante?

La resolución de esta hipótesis nos la ofrece la confirmación que efectivamente el rango promedio obtenido por el alumnado del programa es significativamente mayor ($RP=49.59$) respecto al alumnado no participante ($RP=31.06$) ($U=461$, $Z= -3,45$, $p<.05$) por lo que nada se opone a la aceptación de esta tercera hipótesis.

Finalmente, al abordar la competencia intercultural comportamental se ha planteado una cuarta hipótesis:

¿El grupo participante en el programa desarrolla significativamente la competencia intercultural comportamental frente al grupo no participante?

Los rangos promedios obtenidos confirman que nuevamente el grupo experimental destaca ($RP=45.43$) en comparación con el grupo de control ($RP=37.06$). Obviamente, resulta ser el tipo de competencia intercultural que arroja resultados menos elevados tanto en grupo el experimental como en el grupo de control y donde la diferencia entre ambos grupos también es menos visible lo que nos permite constatar que de todas las dimensiones de la competencia intercultural, ésta es la que denota una menor flexibilidad para el cambio, puesto que se trata de una dimensión altamente arraigada en las personas. Estas limitaciones confirman que esta cuarta hipótesis planteada no se constata tras la verificación de los resultados de la prueba de contrastes hipótesis mediante la U de Mann-Whitney ($U=665$, $Z=-1.55$, $p>.05$).

De los resultados expuestos podemos extraer a modo de conclusión que el programa ha contribuido a activar y potenciar significativamente, la competencia intercultural en la dimensión cognitiva y afectiva. En el caso de la competencia intercultural comportamental, si bien los rangos promedios son superiores en el grupo experimental respecto al grupo de control y por tanto se producen mejoras, éstas no son significativas (cuarta hipótesis).

A partir de este análisis estimamos que el programa de intervención *intercultural* “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*”, más allá de generar aprendizajes conceptuales, ha promovido y mejorado la competencia intercultural del alumnado participante, circunstancia que nos anima a seguir implementándolo en cursos académicos posteriores, a partir de la corrección de los problemas y limitaciones detectados.

11.3. Análisis e interpretación del objetivo específico 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa

Una vez realizado el análisis comparativo entre los participantes y no participantes del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, dirigimos nuestra acción a conocer el grado de éxito y/o fracaso del programa. Esta decisión está relacionada con los objetivos y cuestiones de evaluación planteados en esta fase final de la evaluación de producto.

La consecución de este objetivo ha sido posible gracias a la información obtenida del alumnado participante quien ha facilitado datos de distinta índole a través de una *escala de valoración del programa* de elaboración propia que versa sobre aspectos variados, tales como el diseño de los contenidos, actividades, metodología, materiales y recursos, temporalización y clima social de la clase. La intención última de este análisis se enmarca en el deseo de conocer los elementos que han favorecido o dificultado la aplicación del programa.

11.3.1. Elementos que han favorecido o dificultado la aplicación del programa

El programa de intervención ha sido sometido a un proceso de evaluación por parte del alumnado participante en relación a una serie de aspectos que consideramos relevantes para garantizar su calidad. A tal fin se ha diseñado una **escala de valoración del programa** en donde se recogen los siguientes parámetros o tópicos:

- Clima social de la clase
- Contenidos
- Actividades
- Metodología
- Materiales y recursos
- Temporalización

Se ha contado con la intervención del alumnado para valorar de forma anónima cada uno de los tópicos anteriormente señalados para los cuales se han establecido una serie de indicadores en los que se determinan tres niveles de puntuación: alto, medio y bajo.

Con esta evaluación se pretende recabar información acerca de si el programa cumple con las condiciones requeridas para su adecuación a los participantes referidos a sus necesidades, sus intereses y sus expectativas. En definitiva, se trata de conocer el grado de satisfacción de los protagonistas una vez concluida la aplicación del programa. A continuación, se detallan cada uno de los tópicos y sus indicadores correspondientes (véanse Tablas 352, 353, 354, 355, 356 y 357).

Tabla 352. Relación del tópico: clima social de la clase con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Clima social de la clase	Expresar ideas libremente			
	Se aceptan ideas distintas			
	Se sienten a gusto en clase			
	Es fácil organizar grupos			
	Hay discusiones entre ellos			
	Expresar sentimientos libremente			
	Les preocupa lo que piensen de ellos			
	Se relacionan con todos los compañeros			
	Trabajan en grupo			
	Se prestan materiales			

CAPÍTULO 11. Análisis y discusión de los resultados. Fase post implementación del programa (Evaluación de producto)

Tabla 353. *Relación del tópico: contenidos con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Contenidos	Relevantes			
	Motivadores			
	Adecuados al nivel del alumnado			
	Facilitan el aprendizaje			
	Actualizados			

Tabla 354. *Relación del tópico: actividades con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Actividades	Relevantes			
	Motivadores			
	Adecuados al nivel del alumnado			
	Facilitan el aprendizaje			
	Actualizados			

Tabla 355. *Relación del tópico: metodología con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Metodología	Activa			
	Variada			
	Favorece la integración de todos los compañeros			
	Favorece el aprendizaje previsto			
	Permite aprender de los demás			

Tabla 356. *Relación del tópico: recursos y materiales con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Recursos y materiales	Permiten conocer el tema			
	Variados			
	Actualizados			
	Favorecen la integración			

Tabla 357. *Relación del tópico: temporalización con sus indicadores asociados y calificación de la plantilla de valoración del programa.*

Fuente: Elaboración propia.

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto

Temporalización	La planificación es adecuada			
	La organización es buena			
	Actualizados			
	La temporalización es equilibrada y realista			
	Se ha cumplido la temporalización			

Centrándonos en los resultados de dicha valoración se evidencia que los resultados son alentadores y positivos como bien se puede apreciar de manera más pormenorizada a partir del análisis de cada uno de los parámetros establecidos.

CLIMA SOCIAL

Para verificar la valoración atendiendo al **clima social** se plantean diez cuestiones cuyos resultados son los siguientes:

Al preguntar si **se pueden expresar las ideas libremente**, un 76,5% afirma de forma contundente que sí frente al 5,9% que reconoce que no tiene esa situación, quedando un 17,6% con valoraciones intermedias ($\bar{X}=2,71$, $\sigma =.576$).

Al considerar si **se aceptan ideas distintas**, el 64,7% abiertamente confirma su acuerdo sin paliativos frente a un exiguo 2% que muestra su desacuerdo. Quedando en una posición intermedia el 27,5% ($\bar{X}=2,65$, $\sigma =.483$).

Cuando se determina si **me siento a gusto en clase**, el 70,6% reconoce su acuerdo frente al 2% que rechaza esta situación, mientras que el 27,5% quedan en una posición intermedia ($\bar{X}=2,69$, $\sigma =.510$).

Al plantear si **resulta fácil organizar grupos**, el 54% confirma sin dudas y el restante 46% se muestra en una situación intermedia, no apreciándose en esta ocasión ningún caso que considere una situación problemática la organización grupal ($\bar{X}=2,54$, $\sigma =.503$).

Al querer saber si los participantes aprecian si **hay discusiones entre el alumnado**, observamos que el 14,3% reconoce que esta situación se contempla, siendo la mayoría los que se deciden por una situación intermedia (67,3%) mientras que el 18,4% opta por no reconocer esta situación ($\bar{X}=1,96$, $\sigma =.576$). Estas cifras permiten estimar que la existencia de discusión entre los participantes no siempre puede considerarse como una situación problemática. Entendemos que la discusión puede generar conflicto y éste puede ser positivo si se efectúa desde la consideración y respeto a otras opciones e interpretaciones. Es por lo que valoramos que las discusiones puedan permitir confrontación, crítica constructiva y enriquecimiento de puntos de vista.

Nos interesaba también conocer si **se podían expresar sentimientos** durante la implementación del programa, y se constata que el 42,6% afirma que sí sin reservas, el 48,9% resalta que sí pero con reservas, mientras que solo el 8,5% enuncia que no siente libertad suficiente para manifestar sus sentimientos ($\bar{X}=2,34$, $\sigma =.635$). Estos datos,

suponen que, por lo general, el programa ha motivado para que el alumnado pueda sentirse libre para compartir sus sentimientos.

En esta línea, se plantea la cuestión referida a **si les preocupa lo que piensen de ellos**, donde el 21,6% afirma que en absoluto le concede importancia a este extremo frente al 17,6% que reconoce todo lo contrario. Aunque la mayor parte del alumnado (60,8%) estima que esta situación le afecta no demasiado ($\bar{X}=1,96$, $\sigma =.631$).

El 58,8% determina que **se relaciona con todas/os sus compañeras/os** frente a un escaso 2% que admite que no. Mientras que el 39,2% se posiciona en la opción intermedia. Lo que conlleva que la mayoría del alumnado no tiene dificultades de integración dentro del grupo-clase ($\bar{X}=2,57$, $\sigma =.539$).

Un elevado 76% considera no tener **dificultades para trabajar** en grupo frente a un exiguo 2% que discrepa de dicha afirmación. Quedando el 20% en valoraciones intermedias ($\bar{X}=2,72$, $\sigma =.536$).

Finalmente, en relación a si se facilita el trabajo **prestando los materiales**, el 60% reconoce su acuerdo frente al 8% que confirma la situación contraria, mientras el 32% opta por una posición intermedia que equivale a facilitar los materiales pero no en todas las ocasiones ($\bar{X}=2,52$, $\sigma =.646$).

CONTENIDOS

Para constatar la estimación de los contenidos se plantean cinco cuestiones orientadas a distintos aspectos que a continuación se detallan:

Al plantear si los **contenidos resultan relevantes**, se aprecia que el 45,1% contesta de forma afirmativa frente al 3,9% que discrepa de esta afirmación. Mientras que se encuentra en una posición intermedia el 51% ($\bar{X}=2,41$, $\sigma =.572$). Lo que puede interpretarse de forma positiva.

Al considerar si los **contenidos son motivadores**, el 56% responde afirmativamente frente al 6% que niega esta afirmación. Siendo el 38% el que muestra una valoración intermedia ($\bar{X}=2,50$, $\sigma =.614$).

Cuando se determina si los **contenidos son adecuados al nivel del alumnado**, un elevado 78,4% está de acuerdo con esta apreciación frente al 2% que plantea lo contrario. Mientras que el 19,6% mantiene una opción intermedia ($\bar{X}=2,76$, $\sigma =.473$). Esta circunstancia, ocasiona que la selección de contenidos que plantea el programa responde al nivel académico e intelectual del alumnado.

Muy importante para nosotros era verificar si los **contenidos han generado aprendizaje**. Pues bien, encontramos que no existe ningún alumno que responda de forma negativa, sino que un elevado 78,4% contesta de forma afirmativa y el 21,6% restante mantiene una posición intermedia ($\bar{X}=2,78$, $\sigma =.415$).

Por último, al cuestionar si los **contenidos son actualizados**, se evidencia la inexistencia de participantes que conteste de forma negativa. Al contrario, se constata que el 76,6% muestra su acuerdo y el 23,4% se mantiene por opciones intermedias ($\bar{X}=2,77$,

$\sigma = .428$). Hecho que manifiesta una valoración positiva pero que puede mejorarse este aspecto.

ACTIVIDADES

Al igual que ocurriera con la valoración de los contenidos, se establecen los mismos aspectos para verificar la consideración de las actividades seleccionadas. Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

En la cuestión referida a si las **actividades son relevantes**, se observa que el 44% responde de forma afirmativa frente a un exiguo 4% que responde lo contrario. Siendo el 52% los que se posicionan valores intermedios ($\bar{X}=2,40$, $\sigma = .571$).

Al referir si las **actividades son motivadoras**, el 58,8% mantiene su acuerdo frente al 2% que contradice este extremo. Mientras el 39,2% ocupan posiciones intermedias ($\bar{X}=2,57$, $\sigma = .539$).

En relación a si las **actividades son adecuadas al nivel del alumnado**, se aprecia que el 74,5% muestra su acuerdo frente al 3,9% que plantea una situación contraria. Quedando el 21,6% en opciones intermedias ($\bar{X}=2,71$, $\sigma = .540$).

Al considerar si las **actividades facilitan el aprendizaje**, un elevado 76,5% contesta de forma afirmativa frente a un bajo 2% que muestra su desacuerdo. Mientras que el 21,6% se sitúan en posiciones intermedias ($\bar{X}=2,75$, $\sigma = .483$).

Por último, al contemplar si las **actividades están actualizadas**, el 68,6% responde afirmativamente frente a un exiguo 2% que opina lo contrario. Quedando el 29,4% en una valoración intermedia ($\bar{X}=2,67$, $\sigma = .516$).

METODOLOGÍA

Esta valoración entraña cinco preguntas cuyas respuestas se exponen seguidamente:

Al plantear si la **metodología es activa**, el 58,8% muestra su conformidad frente solo al 2% que responde contrariamente. Mientras que el 39,2% mantiene una posición intermedia ($\bar{X}=2,57$, $\sigma = .539$).

Al considerar si la **metodología es variada**, el 72,5% responde afirmativamente frente al 3,9% que muestra su contrariedad. Quedando en valores intermedios el 23,5% de los participantes ($\bar{X}=2,69$, $\sigma = .547$).

Consultados si la **metodología favorece la integración del alumnado**, se descubre que el 62,7% estima positivamente la respuesta, el 35,3% se sitúa en opciones intermedias y un bajo porcentaje (2%) no está de acuerdo con esta afirmación ($\bar{X}=2,61$, $\sigma = .532$).

En relación a valorar si la **metodología favorece el aprendizaje previsto**, un elevado 80,4% muestra su acuerdo y el 19,6% queda en posiciones intermedias. No existiendo ningún participante que discrepe de este extremo ($\bar{X}=2,80$, $\sigma = .401$).

Finalmente, preguntados si la **metodología permite aprender de los demás**, el 74,5% manifiesta su conformidad frente al 3,9% que muestra su desacuerdo. Quedando en valores intermedios, el 21,6% de los participantes ($\bar{X}=2,71$, $\sigma=.540$).

RECURSOS Y MATERIALES

El tópico que aborda los recursos y materiales es valorado a partir de cuatro cuestiones que pasamos a referir.

Al considerar si los **recursos y materiales permiten conocer el tema**, el 76,5% responde afirmativamente y el 23,5% mantiene posiciones intermedias. No produciéndose ningún caso que muestre su desacuerdo ($\bar{X}=2,76$, $\sigma=.428$).

Cuando se plantea si los **materiales y recursos son variados**, encontramos que el 64,7% contesta afirmativamente frente al 3,9% que contradice esta afirmación. Mientras el 31,4% se sitúa en posiciones intermedias ($\bar{X}=2,61$, $\sigma=.568$).

Al valorar si los **recursos y materiales son actualizados**, el 70,6% manifiesta su acuerdo frente al 2% que discrepa. Encontrándose el 27,5% en una posición intermedia ($\bar{X}=2,69$, $\sigma=.510$).

Por último, al consultar si los **recursos y materiales favorecen la integración del alumnado**, el 68,6% muestra su acuerdo frente el 3,9% que lo rechaza. Observándose el 27,5% en situación intermedia ($\bar{X}=2,65$, $\sigma=.559$).

TEMPORALIZACIÓN

Para desentrañar este tópico se formulan cinco cuestiones cuyos resultados detallamos seguidamente:

Se plantea si la **planificación del programa es adecuada**, y se evidencia que el 45,1% contesta afirmativamente frente al 3,9% que rechaza esta propuesta. Situándose el 51% en una posición intermedia ($\bar{X}=2,41$, $\sigma=.572$).

Al considerar si la **organización del programa es buena**, el 62,7% muestra su conformidad frente al 5,9% que rechaza esta afirmación, mientras el 31,4% se mantiene en una situación intermedia ($\bar{X}=2,57$, $\sigma=.608$).

Al valorar si la **temporalización es equilibrada**, el 64% confirma este extremo frente a un exiguo 2% que lo rechaza. Encontrando que el 34% elige por posicionarse entre ambas opciones ($\bar{X}=2,62$, $\sigma=.530$).

Al formular si la **temporalización es realista**, el 52,9% afirma positivamente frente al 2% que discrepa. Mientras el 45,1% mantiene posiciones intermedias ($\bar{X}=2,51$, $\sigma=.543$).

Finalmente, consultados si **se ha cumplido la temporalización**, encontramos la cifra más baja de todo el conjunto de las valoraciones efectuadas por el alumnado, puesto que responden afirmativamente el 35,3% frente al 13,7% que contradice esta afirmación. Encontrándose en posiciones intermedias el 51% ($\bar{X}=2,22$, $\sigma=.673$). Este hecho anticipa

algunas de las debilidades contempladas en la implementación del programa, puesto que algunas actividades seleccionadas hubo que realizarlas con una temporalización distinta a la prevista.

En definitiva, estos resultados de la valoración cuantitativa del programa de intervención intercultural que efectúan los participantes y principales protagonistas del mismo, avalan la certeza de que, en términos generales, se intuye un elevado grado de satisfacción en todos los tópicos planteados. Esta circunstancia nos permite deducir que el programa cumple y garantiza la conclusión de expectativas, necesidades y objetivos propuestos de forma destacable. Como no podría ser de otra forma, para nosotros supone un estímulo para su aplicación en posteriores cursos académicos, a partir de las deficiencias detectadas.

11.4. A modo de discusión

Antes de proceder al proceso de discusión del capítulo 11 que se centra en el análisis y discusión de los resultados de la evaluación de producto, conviene precisar que el desarrollo de dicha fase de discusión integra, a su vez, la discusión correspondiente al capítulo 10 identificado con el análisis y discusión de los resultados de la evaluación de proceso.

Esta organización responde a la configuración de dichos capítulos que se muestran en una suerte de imbricación puesto que ambos abordan los procesos de implementación del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Es por lo que entendemos que son razones que justifican y precisan un desarrollo conjunto de la discusión de los capítulos 10 y 11.

Iniciamos esta etapa de discusión indicando que los valores que se despliegan entorno a nuestro programa intercultural son numerosos lo que viene a confirmar la apreciación de Valls (2001), al referir que el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos permite desarrollar “*una enseñanza basada en los valores de la justicia, la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano*” (p. 490).

Consideramos que la contribución del programa intercultural al logro de una ciudadanía activa, solidaria, crítica, participativa e intercultural está constatada. Creemos humildemente haber superado el objetivo de resignificar el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia al posibilitar como afirma Hernández Cardona (2002, p. 19, cit. López Martínez, 2005, p. 103):

[...] abordar directamente objetos de estudio geográficos, históricos o sociales singulares (problemas de actualidad, fenómenos recientes, fenómenos locales poco conocidos, etc.) con independencia de que las disciplinas referentes se hayan pronunciado sobre ellos o hayan aportado conocimientos sobre sus características. En este sentido, el profesor puede tratar dentro de los márgenes del currículum del área la última polémica científica, el conflicto social de actualidad, el fenómeno atmosférico singular de la semana o el tema político mundial del momento.

Una ciudadanía intercultural siguiendo los referentes de Bartolomé y Cabrera, 2003; Cortina, 1999; Domingo, 2007; Pérez Tapias, 1996, cit. Fernández Herrería, 2002; Sáez, 2006; Zabala, 1999, cit. Fernández Herrería, 2002). Sin duda, el intento de ayudar a nuestro alumnado a pasar de estudiantes a ciudadanos, ha sido una de nuestras máximas aspiraciones. En esta tarea hemos considerado pertinente seguir las recomendaciones de Casas y Bosch (2005); Galindo, 2005 y Rueda y Gámez (2005) en la delimitación de los objetivos del programa que se concretan en:

1. Identificar los elementos esenciales la cultura propia para distinguir aquellos que no lo son, desde una actitud crítica tanto hacia la propia cultura como las ajenas.
2. Valorar la riqueza que aporta la diversidad cultural desarrollando la empatía con el fin de reducir los prejuicios y estereotipos asociados a determinados grupos culturales.
3. Descubrir los elementos esenciales de las culturas de los otros, con el fin de distinguir aquellos que son comunes o próximos a la cultura propia.
4. Sensibilizar al alumnado de las distintas problemáticas sociales, tales como, la discriminación, la xenofobia, las desigualdades sociales, la inmigración, los conflictos bélicos, las desigualdades en el reparto de la riqueza, etc.

A su vez, creemos que el programa ha facilitado la denominada didáctica de la alteridad, que, recordemos, entraña el descentramiento de nosotros para acercarnos sin prejuicios a la diversidad cultural. Ciertamente, el desarrollo de la empatía entre el alumnado participante se ha convertido en una herramienta fundamental para visibilizar la diversidad cultural desde una orientación tanto cognitiva como afectiva (Albacete *et al*, 2000; Barton *et al*, 2004; Brooks, 2008; Calvo Buezas, 1989; Endacott *et al*, 2013; Oller y Pagès, 1999). Y, además, que ha contribuido a fomentar actitudes de socialización (Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000) tan necesarias para actuar en este mundo complejo postmoderno.

Por su parte, consideramos que el programa, además ha posibilitado el desarrollo de la argumentación en las múltiples actividades realizadas. Un proceso argumentativo que ha desplegado tanto su dimensión social y moral, así como de razonamiento lógico.

Si bien todas estas cuestiones señaladas resultan fundamentales, hay una que queremos remarcar. Y es que convenimos que el programa se impregna de los valores democráticos y que son su propio fundamento y justificación. Siguiendo los referentes de Benejam (2004, pp. 47-48):

- Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás*, que conlleva el reconocimiento de la libertad e igualdad entre las personas.
- Educación en la participación*, a través del diálogo y comunicación como premisas fundamentales para el logro de actitudes tolerantes y conciliadoras hacia creencias u opiniones distintas a la propia.
- Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumnado se identifica como otras* dispares. Se trata de reconocer y apreciar otras culturas, otros sistemas sociales distintos a los propios para entender que existe una estrecha interrelación entre los colectivos.

Valorar la herencia cultural recibida, como un legado identitario de una sociedad en su tiempo.

A los que se añaden los valores de la comprensión, de la tolerancia y de la justicia social (Elzo, 2004; Camps, 1996; Soriano, 2011).

Por otra parte, una de nuestras inquietudes ha estado relacionada con la adquisición del pensamiento social a través del programa de intervención. Las producciones dan cuenta de esta intención permitiendo *“analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos sociales y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores y preguntarse por el sentido de progreso en la evolución de las sociedades”* (Pagès, 2004, p. 152).

Diferentes voces autorizadas en la materia, señalan la importancia de plantear los contenidos sociales a partir del desarrollo del pensamiento social (Canals 2015; Newmann, 1991; Onosko, 1996; Pagès, 1998; Richard *et al.*, 2005; Santisteban, 2011).

Un pensamiento social que ha posibilitado el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado participante lo que exige problematizar y examinar de forma crítica los hechos sociales. Evocando la definición que aporta Pagés (2004, p. 163) de esta acepción: *un conjunto de habilidades cognitivas que se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula”*.

Al hilo de estas consideraciones, Canals (2015) observa la escasa voluntad de los docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para llevar al aula actividades que potencien el pensamiento crítico. Nosotros hemos querido contribuir humildemente a esta deficiencia por entender que el análisis crítico ayuda a nuestro alumnado entre otros aspectos, a preguntar y responder para aclarar cuestiones, a descubrir sesgos en las fuentes de información, a diferenciar los hechos de los juicios de valor, a identificar la exactitud y solidez de los argumentos y a finalmente, controlar el propio pensamiento (Dhand, 1994).

El programa ha pretendido abordar el entramado social desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y para su consecución se han seguido las recomendaciones de Pivetta (2009):

- Delimitar los conceptos que se van a trabajar para poder aproximarnos a la realidad social (espacio, tiempo, organización social, recursos naturales, etc.). Este cometido nos obliga a conocer los conocimientos previos del alumnado para relacionarlos con aquellos nuevos y poder conseguir unos aprendizajes significativos.
- Favorecer la reflexión, la generalización y la aplicabilidad al entorno del alumnado de los conceptos sociales.
- Realizar una adecuación curricular que, en ningún caso, se trata de acortar el programa de la asignatura, sino más bien de seleccionar y/o introducir para que tengan cabida contenidos interculturales.
- La utilización del bagaje cultural del alumnado culturalmente minoritario para el aprendizaje de las ciencias sociales que puede convertir el aula en un lugar

propicio para las relaciones interétnicas donde se promueve la afirmación del discente en su propio universo social puesto que supone la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros elementos culturales distintos a los propios con el consiguiente enriquecimiento mutuo.

El valor de la diversidad cultural en el aula puede favorecer el acercamiento de miembros de la comunidad escolar (familias) al contexto escolar, promoviendo la convivencia entre diferentes culturas.

La realización de planteamientos de problemas que incentiven al alumnado a procurar explicaciones más complejas acerca de la realidad social. Así como potenciar situaciones de interacción social donde se expliciten diferentes posturas sobre un mismo tema, para favorecer el intercambio de distintas perspectivas y opiniones.

Por último, cabe resaltar que el programa ha introducido contenidos propios del currículo intercultural asociados al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, apuntados por Casas y Bosch (2005), tales como los conceptos sociales clave (conflicto-consenso; cambio-continuidad; interrelación; diferenciación; organización social; alteridad y racionalidad-irracionalidad).

Igualmente, se ha adoptado el desarrollo del discurso social que conlleva acciones encaminadas a la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación de los fenómenos sociales.

Llegados a este punto, resta destacar que la intención del programa ha sido introducir temáticas acerca de problemas sociales relevantes para incentivar la comprensión de las relaciones sociales (García Pérez y De Alba, 2005). Unos contenidos que engloban dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales (Galindo, 2005; Licerias y Rodríguez, 2005) y que ciertamente garantiza la competencia intercultural.

CAPÍTULO 12. A MODO DE CONCLUSIÓN. REFLEXIONES FINALES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Somos seres marcados por una sociedad multicultural donde confluyen de forma constante intereses contrapuestos, desigualdades y diferentes condiciones de origen. Y nos preocupa conocer y comprender cuál debe ser la función de la educación y en particular de los docentes, como agentes de cambio en la búsqueda de una educación que se asoma a la interculturalidad.

Con esta investigación se ha intentado aportar evidencias significativas en la configuración de unas prácticas educativas interculturales consecuentes con el momento histórico actual. Porque nuestro último propósito ha sido ofrecer una propuesta didáctica que permita trabajar desde una perspectiva intercultural los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Un objetivo que se incardina dentro de nuestra preocupación personal y profesional por emprender una educación bajo el signo de la interculturalidad.

La experiencia docente de largos años nos lleva a considerar que cuando se aúnan los conceptos de pluralidad y de diversidad dentro de un mundo multicultural, se sientan las bases para construir puentes culturales y cruces de caminos como expresión de una sociedad en continuo cambio y transformación.

Entendemos que forma parte de nuestra tarea educativa resignificar en el aula los valores democráticos (libertad, igualdad, equidad), las actitudes de aceptación (alteridad, respeto, tolerancia, comprensión) y de participación (convivencia pacífica, compromiso, solidaridad) para estimular el desarrollo de la educación intercultural.

Contribuir a ensalzar el concepto de igualdad, donde ser iguales también presupone ser diferentes, incluyendo los saberes de unos y de otros para construir un espacio común de conocimiento, entendimiento y reconocimiento. Desde esta concepción, entendemos que los procesos educativos se convierten en interculturales cuando posibilitan una mirada poliédrica hacia las personas singulares en género, cultura, etnia, clase social, etc., rompiendo con una visión del alumnado prototipo y monolítico.

En definitiva, se trata de construir una cultura de la diversidad que no busca el mejor modelo educativo individual para los “otros” sino para todos. En este sentido, consideramos que una de las principales funciones de los centros educativos consiste en integrar al alumnado en una cultura pluridimensional con la finalidad de promover personas críticas y comprometidas con los hechos y las actitudes sociales (Blanco Lozano *et al.*, 1998). De tal modo que los centros educativos se convierten en espacios de

convivencia participativa, en continua transformación, inacabados e integrados por personas que interactúan con unos intereses, saberes y percepciones del mundo diferentes.

Estimamos que educar implica algo más que transmitir conocimientos del docente a su alumnado porque como afirma Mélich (1998, p. 149): *“entre educador y educando no hay poder. El poder convierte la asimetría en posesión y opresión, al educador en amo y al educando en esclavo”*. Desde esta concepción de la educación se proyecta una situación en sí misma ética, es decir, un lugar de encuentro con el otro, no identificándolo con lo mismo o lo múltiple con la totalidad (Ortega, 2007). El mismo autor afirma que no se educa a un alumno indeterminado, modelo a “un quid” sino a “un aliquis” a alguien singular, con una historia y experiencias propias. Van Manen (2003, 16, cit. Ortega, 2007, pp. 41-42) lo refleja admirablemente:

“Todo niño tiene un rostro único del que nos podemos percatar cuando vemos esa particularidad. Pero no todos se percatan de lo singular. Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. “Es horrible, dice uno, pero así es la naturaleza”. Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta y la levanta de la arena. ¿Qué haces?, pregunta el primero. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una. “Le sirve a ésta”, se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar”.

Por otra parte, hablar de interculturalidad dirige nuestra mirada hacia el concepto de cultura. En el capítulo 1 ya se ha tenido ocasión de abordar sus acepciones e implicaciones con los presupuestos interculturales. Solo recordar que *“lo que representa ante nosotros la cultura de un grupo no es más que la organización de la diversidad inherente a toda sociedad humana y que hace que todos los grupos tengan tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos que lo compongan”* (Falantes, 2001, p. 457).

Entendemos que la educación fundamentalmente entraña una ética que conduce al compromiso y solidaridad. Como afirma Santos (2000): *“reflexionar sobre la escuela (...) supone interrogarse por la forma de tratar a los desfavorecidos, a las minorías”* (p. 22).

Y en este sentido, las ciencias sociales son un ámbito inmejorable para el tratamiento de los contenidos curriculares bajo el signo de la interculturalidad. Animan a valorar otras perspectivas, otras dinámicas y otras interacciones que nos enriquecen académica y personalmente. Y es que toda propuesta educativa es irremediabilmente intercultural. En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Sánchez Fernández (2003, p. 14) cuando afirma que *“toda educación sería, por definición, intercultural. Cualquier acción educativa tiene que procurar que los alumnos a los que pretende formar desarrollen capacidades que les permitan respetar la diversidad étnica y cultural y apreciar las aportaciones de todos los grupos, así como analizarlas críticamente junto con las propias”*.

A lo largo de nuestra dilatada experiencia docente, nos hemos preguntado por qué enseñamos ciencias sociales y cómo queremos hacerlo. Si optamos por una enseñanza que ayude a comprender, a pensar y a actuar no solo en el aula sino en la vida, entonces nuestro esfuerzo como docentes del área habrá conducido a la esencia misma del conocimiento social. Al tiempo que capacitar al alumnado a mirar para interpretar la realidad. Santisteban (2015, p. 391) da forma a esta idea de forma ejemplar: *“el maestro o maestra ha de ser capaz de abrir la ventana y de pedir a su alumnado que mire por ella y que interprete la realidad. Detrás de la ventana está la vida, las personas, los problemas, la belleza, las injusticias y también todo aquello que vale la pena de la convivencia social”*.

Resulta esencial en la enseñanza de las ciencias sociales centrarse en nuestro alumnado, en su comprensión, en sus vivencias y expectativas para que ninguno de ellos se sienta excluido o invisible. En definitiva, una enseñanza de las ciencias sociales que tome como hilo conductor la vida de las personas.

No obstante, la tarea es ardua y llena de obstáculos. Conscientes de que aún se mantiene la inercia de la invisibilidad de cierto alumnado portador de unas señas de identidad culturales definidas. Tomemos como ejemplo el olvido del colectivo gitano presente desde hace siglos en nuestro país o nuestro pasado y presente migratorio.

Parece ser que solo cuando las personas de origen inmigrante han recalado en nuestra sociedad, y sus hijos se han convertido en alumnos, compañeros o amigos empezamos a valorar la diversidad cultural. Bienvenida sea, aunque haya ocasionado, y aún suponga mucha marginación, discriminación o sufrimiento gratuito.

Las ciencias sociales nos enseñan que el orden de las cosas no responde a un orden natural, sino que es una mera construcción social. De nosotros depende que esta construcción esté impregnada por el descubrimiento de los “otros”, con todo lo que ello implica de encuentro humano y cultural. Se trata como afirma Freire (1997) de buscarnos a nosotros mismos sin que ello signifique la exclusión de los otros. Es la “*otredad*” del “no yo” o del tú.

Como docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia admitimos que los movimientos migratorios son uno de los fenómenos de mayor repercusión social en nuestras sociedades postmodernas. Reconocer la diversidad cultural es reconocernos a nosotros mismos como parte integrante de la realidad plural y compleja.

Al hilo de estas reflexiones, ha sido nuestra intención diseñar una propuesta educativa que haga factible la participación, el compromiso y la asunción de responsabilidades en contextos multiculturales desde el respeto a las diferencias. Entendemos que estos propósitos han suscitado una oportunidad para ampliar nuestros horizontes cognitivos, afectivos y comportamentales, referentes válidos para la mejora de la convivencia.

Con esta investigación se ha pretendido desentrañar las claves de la educación intercultural y, en particular, de la competencia intercultural, escenificada en dos entornos diferentes. De una parte, la comunidad educativa del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Poeta Sánchez Bautista de Llano de Brujas (Murcia) y de otra, el profesorado

del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en activo en distintos IES de la Región de Murcia.

Sin duda, estos dos contextos diferenciados y análogos al tiempo se han convertido en el marco referencial de nuestra investigación y sin pretenderlo, han dotado de sentido a la misma. Con las opiniones de los participantes, sus percepciones y sus prácticas este trabajo se engendró y afloró.

Nuestro centro se ha transformado en un laboratorio donde poder explorar una educación intercultural basada en los valores del respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades, la justicia, la solidaridad y el compromiso. Valores que permiten consolidar una ciudadanía responsable, crítica y participativa.

Como docentes, qué otra cosa más importante podemos contribuir sino a educar en valores, porque ¿se puede educar sin valores? Entendemos que esta posibilidad invalida cualquier actividad docente. Entonces, si previsiblemente podemos estar de acuerdo ¿por qué, en ocasiones, nos alejamos de ellos? La respuesta no resulta fácil. Con frecuencia, los valores sirven para adornar un discurso plagado de palabras huecas o simplemente faltas de contenido.

Pero esta realidad lejos de abatirnos, convertida en un revulsivo puede animarnos a seguir, a mostrar que la enseñanza y el aprendizaje siguen un proceso bidireccional. Estimamos que nuestra privilegiada situación como docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia nos permite aprovechar la contribución de unos centros multiculturales, que latén con diferentes armonías, cuyas notas discurren a diferentes escalas, y donde continuamente se entrecruzan historias de vida con problemas globales, donde lo local y lo global van al unísono.

Estas reflexiones nos aproximan a las conclusiones obtenidas en la presente investigación deparándonos, a continuación, la realización de una síntesis de los datos analizados e interpretados a lo largo de los capítulos 7, 9 y 10 y que responden a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación. Recordando, no obstante, que estos capítulos han sido precedidos del establecimiento de los objetivos de la investigación (capítulo 5) y de la metodología de la investigación (capítulo 6).

Ahora bien, estas conclusiones, en ningún caso pretenden ser categóricas ni definitivas, pero sirven para proporcionar los aspectos más significativos y comprender y valorar los objetivos planteados a lo largo de este estudio. Con esta intención recordamos que los objetivos que sustentan esta investigación vienen determinados por la voluntad de ayudar a sentar las bases de un diálogo cívico, basado en los elementos comunes que unen a miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias, para proporcionar el reconocimiento en el otro y en el diferente lo que hay en común. Estos fines permitirán transitar por un modelo didáctico basado en la planificación por competencias interculturales (cognitiva, afectiva y conductual) utilizando como núcleo temático curricular los movimientos migratorios, por considerar que descubren, reflejan y sintetizan favorablemente la complejidad de nuestras sociedades dinámicas e interrelacionadas.

Estas consideraciones se experimentan a partir de la configuración de la finalidad de la presente tesis, que recordamos, quedaba formulada de la siguiente manera: procurar

desarrollar y mejorar la competencia intercultural del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con la pretensión de favorecer una educación integral basada en la igualdad de oportunidades y en la formación democrática y crítica. Estas mejoras se sustentan en la detección previa de necesidades reales del alumnado, de sus familias y del profesorado.

Para ofrecer respuesta a estos déficits ayudará el diseño, la implementación y la evaluación de un programa intercultural en el tercer curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria desde el área Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

A su vez, esta finalidad quedaba concretada en el objetivo general: **Validar el programa de intervención intercultural desde el currículo de Geografía de 3.º de la ESO a través del modelo evaluativo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto).** Este objetivo requiere la aplicación del modelo evaluativo CIPP a una propuesta didáctica concretada bajo el signo de un programa de intervención intercultural con la intención de activar y mejorar la competencia intercultural en el aula de Geografía en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Este objetivo general de la presente investigación, como bien reza en su denominación, nos ha llevado a transitar por el modelo evaluativo identificado bajo el acrónimo de CIPP (Context, Input, Process, Product). Recordemos que dicho modelo nos introduce en cuatro grandes escenarios de actuación identificados con cuatro fases que se corresponden con:

Fase 1. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico.

Fase 2. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada.

Fase 3. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso.

Fase 4. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto

Dichas fases han permitido a su vez, delimitar una serie de objetivos específicos de la investigación que se irán detallando a lo largo de estas conclusiones. En cualquier caso, estas cuatro fases actúan de mecanismos de la acción evaluativa con la intención de construir una imagen real y plural de la pertinencia, adecuación y eficacia del programa de intervención intercultural: *“Los movimientos migratorios en un mundo globalizado”*.

Por otra parte, la secuencia para la exposición de las conclusiones se ha organizado siguiendo la trama argumental implementada durante el análisis y discusión de la información (capítulos octavo, noveno, décimo y undécimo). A tal fin, desde un planteamiento retrospectivo, mostramos nuevamente, los cuatro objetivos específicos que establecen las bases para ofrecer una respuesta plausible al objetivo general.

A partir de estas líneas, y a tenor de los resultados obtenidos durante la fase de análisis y discusión de los resultados, abordada durante los capítulos 8, 9, 10 y 11

centramos nuestro interés en la realización de una síntesis a modo de conclusión de cada uno de los objetivos específicos anteriormente señalados.

En relación a la *Fase 1. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico (evaluación del contexto)*.

La intención de validar el programa de intervención intercultural denominado “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” nos orienta a realizar una evaluación de diagnóstico que justifique la implementación de dicho recurso didáctico en el aula de 3.º ESO dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Recordemos que se trata de la fase inicial que conforma el modelo evaluativo CIPP (Context, Input, Process, Product) escogido para la presente investigación. Dicha etapa ha implicado realizar un estudio de carácter exploratorio que nos introduce en dos escenarios distintos. Por un lado, la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista (Llano de Brujas, Murcia) que está representada por su profesorado, alumnado de ESO, así como sus familias.

Y en segundo lugar, se contextualiza en el profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que ejerce docencia en distintos centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Esta fase nos aproxima a la detección de las concepciones, las percepciones, los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los intereses, las sensibilidades, las necesidades y los problemas que se muestran en relación a la competencia intercultural tanto de las personas integrantes de la comunidad del IES Poeta Sánchez Bautista como del profesorado del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia cuya praxis se enmarca en distintos centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia. En definitiva, esta fase nos permite descubrir las características del entorno donde se acometió el programa de intervención intercultural propuesto, como ya se adelantó en el capítulo 6.

Para dar cuenta de estos propósitos, se establecieron dos instrumentos de recogida de información: el cuestionario y el grupo de discusión. En relación con el *cuestionario en competencia intercultural*, recordamos que se elaboraron y/o adaptaron tres tipos destinados al profesorado y al alumnado de ESO y a sus familias pertenecientes a la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista.

Respecto al otro instrumento, el *grupo de discusión*, cabe recordar que para su puesta en marcha contó con la participación de profesorado en activo del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria.

Con el fin de facilitar la comprensión de las conclusiones, que seguidamente procedemos a explicitar, se ha optado por seguir la misma estructura organizativa estimada durante la fase de análisis e interpretación de la información derivada tanto de los cuestionarios como del grupo de discusión (capítulo 8).

Recordemos que, en relación a los cuestionarios, nos guiamos por cuatro dimensiones identificadas con: “*la percepción social hacia la multiculturalidad*”, “*la percepción de las minorías culturales en el centro educativo*”, “*el compromiso con la*

educación intercultural” y finalmente, “la implicación ante el encuentro intercultural”. Estas dimensiones actuaron a modo de núcleos temáticos que sirvieron para establecer los objetivos específicos, las hipótesis de investigación, los indicadores y las variables correspondientes, y que a lo largo del capítulo 5 fueron abordadas detalladamente. A saber:

O. E. 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado).

O.E. 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo.

O.E. 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural.

O.E. 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural.

Todos los cuestionarios diseñados y administrados al profesorado, al alumnado de ESO y a sus familias siguen una misma estructura en relación a las dimensiones anteriormente señaladas. Si bien, el cuestionario del profesorado introduce la excepcionalidad de no incluir la dimensión definida por *“Implicación ante el encuentro intercultural”*. Esta posible deficiencia responde a la naturaleza de las cuestiones planteadas, dado que se asimila a la dimensión denominada *“Compromiso educativo con la educación intercultural”*. Asimismo, esta singularidad se ve compensada por la introducción de cuatro nuevas subdimensiones relacionadas con la anterior dimensión señalada.

Por otra parte, esta fase de diagnóstico, como ya hemos señalado, se vio completada con la convocatoria de un grupo de discusión cuyos protagonistas fueron docentes en activo de Educación Secundaria Obligatoria del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Esta nueva fuente de información permitió dotar a la investigación de nuevas oportunidades de conocimiento que se plasmaron en un objetivo específico que recordamos, seguidamente:

1.5. Identificar la teoría y praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural (docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

De modo que, tras haber plasmado a modo de rememoración, la estructura de los objetivos establecidos en la presente investigación: objetivo general básico, los objetivos específicos y los objetivos operativos. Apremia acometer, seguidamente una labor de síntesis materializada en las conclusiones finales de cada uno de ellos.

No sin antes, significar que por razones operativas se ha preferido desestimar en esta fase de las conclusiones aquellas cuestiones que requerían el análisis de las nacionalidades del alumnado y de sus familias. Así como el sexo de los hijos y la ocupación de las familias, por observar que en ninguna de las variables analizadas se aprecian datos concluyentes que demuestren que estos factores incidan directamente en los resultados obtenidos. De modo, que si bien, estos datos sociodemográficos fueron objeto de análisis pormenorizado durante el capítulo 8, en esta etapa final del presente trabajo, se desaconsejan por no poder realizar un informe concluyente de los mismos, al tiempo, que deben ser observados con enorme cautela. Estas circunstancias, en modo

alguno, restan validez en las conclusiones puesto que la profusión de información obtenida en el resto de variables analizadas ha permitido realizar un diagnóstico completo de la situación.

Las siguientes páginas centran nuestra atención en la elaboración de las conclusiones para cuyo fin se ha seguido la estructura de los objetivos operativos que coinciden con las dimensiones anteriormente señaladas.

12.1. Objetivo específico 1.1. Obtener evidencia de la percepción social hacia la multiculturalidad de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado).

Los cuestionarios cumplimentados por el alumnado, sus familias y el profesorado posibilitan observar una serie de conclusiones que se irán desgranando a lo largo de las siguientes líneas. Recordemos que para la consecución de este objetivo se precisaron cinco variables que responden a los siguientes enunciados:

1. Valorar la diversidad cultural en la sociedad.
2. Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural.
3. Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales.
4. Determinar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono.
5. Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad.

Si nos centramos en la primera variable denominada: **Valorar la diversidad cultural en la sociedad**, que cuenta con los datos obtenidos del alumnado, sus familias y el profesorado, se advierte, en términos generales, que las alumnas, principalmente aquellas matriculadas en los niveles elevados de ESO (3.º y 4.º ESO), muestran una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, por el contrario, los alumnos, fundamentalmente aquellos con niveles académicos inferiores (1.º y 2.º ESO y Formación Básica), muestran convicciones etnocéntricas. Asimismo, las familias, mayoritariamente, son conscientes de la discriminación hacia la diversidad cultural existente en su entorno residencial.

En otro orden, el profesorado percibe que, generalmente, la sociedad valora la riqueza que aporta la diversidad cultural, si bien, refleja su preocupación por actuaciones racistas y discriminatorias. No obstante, también descubrimos un profesorado desconfiado con la diversidad cultural en el contexto social, vinculándola con prejuicios y estereotipos.

Esta conclusión queda más exhaustivamente detallada seguidamente:

a) Las alumnas participantes que cursan niveles de 3.º y 4.º de ESO denotan mayor sensibilidad al defender que todas las culturas son mestizas al recibir influencias unas de otras, por lo que rechazan abiertamente la existencia de una cultura única y por ende, la posibilidad de que se atribuya a la cultura europea la distinción de más evolucionada

respecto a otras. Esta circunstancia confirma que las chicas participan más claramente de los rasgos interculturales.

Mientras que los alumnos participantes y fundamentalmente, aquellos que cursan niveles académicos más bajos (1.º ESO y 2.º ESO) junto con Formación Básica, son más proclives a defender la existencia de una cultura única, destacando, sobre todo, la europea. Estas apreciaciones muestran un mayor grado de etnocentrismo y particularmente, de eurocentrismo en los alumnos participantes.

b) Se estima que los padres y los tutores legales evidencian la discriminación en su lugar de residencia hacia las personas de distinto color de su piel, diferente nacionalidad y con menos recursos económicos.

Si nos centramos en los padres, se observa que son las madres y los padres más jóvenes (hasta 30) junto con aquellos que se encuentran en edades más maduras (entre 51 y 60 años), los que presentan una mayor sensibilización hacia la discriminación existente en su entorno residencial. En ambos casos, coinciden en no poseer estudios o simplemente estudios de Primaria. Estos datos confirman que la sensibilización con la discriminación no está condicionada ni por el nivel de estudios académicos desarrollados ni por una mejor cualificación profesional.

El caso opuesto lo encontramos en las madres con edades intermedias (entre 41 y 50 años) que, por otra parte, son las más numerosas, al percibir en menor medida la discriminación en su lugar residencial. Y en los padres que poseen estudios de Formación Profesional.

Además, es el colectivo musulmán quien constata con mayor contundencia la discriminación en su entorno residencial en comparación al grupo católico. Lo que evidencia un problema puesto que éste último grupo religioso es mucho más numeroso.

c) El profesorado, generalmente, admite que la diversidad puede entrañar dificultad pero que puede superarse con voluntad y comprensión de todos. Asimismo, valora la diversidad cultural como una riqueza, considerando al respecto, que en España, en términos generales, la diversidad es tolerada aunque muestra su preocupación por el incremento de situaciones racistas y discriminatorias. Estos datos denotan que el profesorado admite que en España se coexiste más y se convive menos con la diversidad cultural.

No obstante, se observa que algunos profesores defienden que la diversidad cultural puede limitar las posibilidades de entendimiento dentro de una comunidad. Y un número de profesoras asocia el empeoramiento del orden público con la presencia de grupos culturalmente diversos. Esta información resulta reveladora puesto que confirma que una parte del profesorado recela de la diversidad cultural e incluso reproduce estereotipos negativos hacia ella.

Entendemos que no existen datos concluyentes para admitir diferencias significativas en los docentes participantes, en relación a la edad, la experiencia docente, la situación administrativa y la formación académica del profesorado para valorarlos con suficientes garantías. Si bien, destacamos que son, por lo general, los grupos de mayor edad y consecuentemente con mayor experiencia docente (licenciados y catedráticos) los

que muestran mayor cautela con la diversidad cultural, así como el colectivo docente con situación administrativa en prácticas.

Referido a la variable que responde al enunciado de **Identificar la perspectiva de las familias, según el alumnado, ante la diversidad cultural**. El propio título de la misma nos informa de que los datos se han obtenido exclusivamente del alumnado participante. De modo, que podemos concluir que el entorno familiar favorece el encuentro de sus hijas/os con la diversidad cultural, en el caso de las alumnas con mayores niveles de formación (3.º y 4.º ESO) junto a Formación Básica. Mientras que en sentido opuesto se expresan los alumnos con niveles académicos más bajos (1.º y 2.º ESO). Esta conclusión se ilustra con el análisis más pormenorizado que se presenta a continuación.

d) Las alumnas participantes que cursan 3.º ESO, 4.º ESO y F. Básica, generalmente, verifican que sus familias admiten la presencia en sus casas de amistades procedentes de otros países, así como de etnia gitana. Sin embargo, la situación contraria la descubrimos en los alumnos, fundamentalmente, de 1.º y 2.º ESO que opinan que el contexto familiar no favorece el encuentro intercultural, incidiendo que sus familias prefieren amistades autóctonas. E incluso rechazan la visita a casa de amistades.

La variable identificada con **Conocer la influencia del contexto residencial ante las minorías culturales**, se ha planteado para recoger información del alumnado participante. Y los datos revelan que, mayoritariamente, son las alumnas con estudios más elevados (4.º ESO) quienes con mayor contundencia denuncian la situación de discriminación que afecta a la diversidad cultural en el entorno residencial. Esta valoración contrasta con los alumnos que poseen estudios inferiores (1.º y 2.º ESO) y Formación Básica. Esta aseveración queda concretada a continuación.

e) Las alumnas, fundamentalmente, las que cursan 4.º ESO despiertan mayor concienciación de que en su entorno residencial la diversidad cultural se observan, como un fenómeno negativo, en relación con la superioridad cultural, el color de la piel, las posibilidades económicas y la discriminación en general. Mientras que los alumnos, sobre todo, aquellos que cursan 1.º, 2.º, 3.º ESO y F. Básica son menos conscientes de la discriminación hacia la diversidad cultural que se percibe en su entorno residencial, o por lo menos, no lo conciben como una situación problemática, lo que denota una menor sensibilidad hacia este problema.

Al centrarnos en la variable que conduce a **Determinar la percepción de la diversidad cultural en la sociedad del alumnado autóctono**. Nuevamente, es el alumnado participante, aunque solamente el considerado autóctono, quien provee de información, constando que, como ya sucediera en la variable anterior, nuevamente son las alumnas matriculadas en cursos superiores de ESO y Formación Básica quienes manifiestan una percepción más positiva hacia la diversidad en la sociedad. Contemplando el caso opuesto en los alumnos con estudios académicos inferiores (1.º y 2.º ESO) y Formación Básica. Estos datos se corroboran con las siguientes afirmaciones.

f) Las alumnas, generalmente, aquellas que cursan 3.º, 4.º ESO y F. Básica dan signos de mayor consideración hacia la diversidad cultural al entender que la convivencia con personas pertenecientes a otras culturas no entraña perder las tradiciones propias, sino que además, resulta enriquecedora. Si bien, estas apreciaciones se ven ensombrecidas cuando las mismas alumnas refieren que la inseguridad en las calles ha crecido por la

llegada de personas de otros países o culturas. Extremo que también es confirmado por los alumnos. En esta línea, los alumnos, fundamentalmente aquellos que cursan niveles inferiores (1.º y 2.º ESO) y F. Básica, muestran una visión más negativa hacia la diversidad cultural en la sociedad al admitir que la presencia de distintas culturas puede menoscabar la propia.

Finalmente, para recabar información de la variable **Descubrir los estereotipos de los grupos culturalmente minoritarios en la sociedad**, se ha exigido el concurso del alumnado y de sus familias. En términos generales, son los alumnos con estudios superiores (3.º y 4.º ESO) junto con las madres quienes otorgan los calificativos más positivos hacia los grupos culturalmente minoritarios presentes en nuestra sociedad. Esta realidad es contraria en el caso de los padres y de las alumnas lo que evidencia que si hasta el momento era el colectivo de alumnas quienes manifestaban opiniones más próximas a la educación intercultural, en este caso, no sucede del mismo modo, lo que denota que los estereotipos siguen latentes en este colectivo. Dejando constancia que es el grupo magrebí el que mayor índice de prejuicio refleja.

g) Los alumnos, por lo general, atribuyen calificativos positivos a todos los grupos culturales representados, mientras que sucede lo contrario en el caso de las alumnas. Además, son los cursos más elevados los que perciben más positivamente a estos grupos, al tiempo, que los niveles de 1.º, 2.º ESO denotan mayor nivel de prejuicio si lo comparamos con los niveles académicos superiores (3.º y 4.º ESO) y F. Básica.

h) Por lo general, las madres, fundamentalmente aquellas con edades comprendidas entre los 31 y 50 años, manifiestan una visión más positiva hacia los grupos culturalmente minoritarios instalados en la sociedad. No ocurre así en el caso de los padres de todas las edades, que se muestran más reticentes hacia estos grupos.

No obstante, cabe significar que las madres sin estudios valoran menos positivamente a estos grupos, al igual que ocurre con los padres con formación en ESO, FP y Bachillerato. Además, no se perciben diferencias destacables entre los participantes ni en función de la religión ni del sexo de sus hijos/as.

Esta situación puede derivar en conflictos e inadaptación del alumnado magrebí, por lo que se precisa, sin duda, de la implementación de medidas de carácter preventivo para fortalecer los lazos de cohesión entre el alumnado.

12.2. Objetivo específico 1.2. Conocer la percepción de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) hacia las minorías culturales en el centro educativo.

Cabe señalar que la clarificación de este objetivo se consigue a partir de los datos recabados por el alumnado, sus familias y el profesorado, ya analizados e interpretados durante el capítulo 7. Para esta ocasión, las variables establecidas, recordemos, fueron las siguientes:

1. Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje.

2. Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo.
3. Valorar la diversidad cultural en la actividad académica.
4. Constatar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro.
5. Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico.
6. Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo.
7. Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo.

Comenzando por la variable **Determinar la contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje**, se evidencia que las alumnas certifican una visión más positiva hacia la diversidad cultural en el contexto escolar, mientras que existe, al respecto, disparidad entre el alumnado que cursa niveles superiores de ESO. Además, por lo general, las familias coinciden en valorar positivamente la diversidad cultural al aprendizaje de sus hijas/os. Y en coherencia con esta conclusión, encontramos mayoritariamente al profesorado, si bien las generaciones más jóvenes mantienen una actitud menos proclive a tal extremo. Esta deducción queda detallada con los siguientes datos:

a) Las alumnas valoran con mayor contundencia la aportación de la diversidad cultural presente en las aulas tanto para su aprendizaje (incidiendo en el hecho de que les permite aprender conocimientos, costumbres y valores), como a su formación personal. Además, dan muestras de aceptar y respetar a cada uno con independencia de su procedencia, valorando que todos somos iguales y diferentes al mismo tiempo. Sin embargo, esta situación no se reproduce, de forma generalizada, en los alumnos, verificado por el hecho de manifestar que ellos aprenden lo mismo con o sin presencia de compañeras/os culturalmente minoritarios.

Asimismo, los niveles que reflejan una visión más positiva hacia la diversidad cultural en el centro educativo se identifican con los cursos de 1.º y 3.º ESO. Por el contrario, los niveles que muestran mayor reticencia se vinculan a 2.º ESO y 4.º ESO. Este último curso resulta llamativo puesto que en la anterior dimensión analizada (*Percepción social hacia la multiculturalidad*) se mostraba como el nivel académico que, por lo general, otorgaba valoraciones más positivas. La explicación podemos buscarla en el hecho de que la diversidad en la sociedad es más aceptada, sin embargo, en el entorno más cotidiano se perciben mayores reticencias. Mientras que en el caso del alumnado que cursa Formación Básica los resultados no son concluyentes ya que las respuestas son oscilantes.

b) Tanto los tutores legales como ambos cónyuges coinciden en afirmar la valiosa contribución de las/os compañeras/os de otras culturas al aprendizaje de sus hijos, tanto desde el punto de vista académico como personal. Siendo el colectivo de madres con edades comprendidas entre los 30 años y 50 años los que confirman este extremo con mayor contundencia a las que se suman aquellas que trabajan en profesiones de escasa cualificación como la clase subalterna de servicio, los trabajadores administrativos, e incluso las que están en situación de inactividad.

Igualmente, los padres con edades más jóvenes (hasta 30 años) abordan la diversidad cultural en el ámbito académico con mejor predisposición, lo que confirma que un importante grupo de padres recela de la diversidad cultural en los centros educativos. Siendo aquellos que se ocupan en la clase alta de servicio los que coinciden en esta percepción positiva (que, por otra parte, son los menos representados).

Ahora bien, un análisis a mayor profundidad revela que las madres con estudios de Primaria, EGB/ESO y Bachillerato muestran una respuesta más reticente. Así como, los padres que poseen niveles académicos de Primaria, EGB/ESO o incluso, sin estudios. Y los grupos católico y musulmán manifiestan de forma unívoca su valoración a considerar al alumnado culturalmente minoritario como factor de enriquecimiento personal y cultural en la formación de sus hijos.

c) Los profesores mantienen una imagen más positiva hacia el alumnado culturalmente minoritario en relación a su contribución al aprendizaje del resto del alumnado. Sin embargo, esta realidad contrasta con las profesoras que se manifiestan más reticentes en este aspecto. Además, los grupos con edades intermedias comprendidas entre 31 años y 50 años, en situación de funcionariado y/o catedrático, con una experiencia docente media y con formación en máster, perciben a este alumnado culturalmente minoritario como enriquecedor para la vida de los centros educativos. Lo que aleja de esta valoración a los grupos más jóvenes (hasta 30 años), con menor experiencia docente y en situación de funcionario en prácticas, al que se suma, el profesorado con más larga experiencia docente (más de 31 años). Esta realidad resulta ciertamente preocupante puesto que son las nuevas generaciones las que manifiestan connotaciones menos favorables a la aportación del alumnado culturalmente minoritario a los centros educativos.

Respecto a la variable identificada con **Identificar la percepción de la diversidad cultural en el centro educativo**, la información proviene del alumnado, de sus familias y del profesorado. Tras el análisis e interpretación de la misma, permite considerar que, mayoritariamente, el alumnado con estudios más bajos (1.º y 2.º ESO) y Formación Básica posee una percepción hacia la diversidad cultural más negativa respecto a aquellos que poseen estudios superiores (3.º y 4.º ESO). En esta misma dirección se descubre que los padres se muestran menos favorables a la diversidad cultural en el contexto escolar frente a las madres. Estas consideraciones se completan con las opiniones del profesorado al confirmar que, de forma mayoritaria, el alumnado valora positivamente la diversidad cultural para su formación, aunque matizan que, en algunos casos, éstos vinculan la diversidad cultural con una situación problemática para su aprendizaje. De forma más exhaustiva estas afirmaciones quedan sustentadas en las siguientes líneas.

d) La imagen de un alumnado culturalmente minoritario con escaso interés por el estudio, que debe estar ubicado en clases separadas del resto de las/os compañeras/os porque fomenta la conflictividad en las clases y en el centro. Que, además, disminuye el rendimiento académico del resto del grupo-clase y no se integra en nuestra cultura son factores que los alumnos, fundamentalmente, si cursan 1.º y 2.º ESO y F. Básica, atribuyen al alumnado perteneciente a grupos culturalmente minoritarios. Esta circunstancia, sin duda, nos deja consternados. No obstante, también encontramos motivos para la esperanza ante este panorama expuesto, dado que las alumnas,

generalmente, aquellas que cursan 3.º y 4.º ESO, no coinciden con sus compañeros en esta percepción tan negativa.

e) Los padres, por lo general, denotan una percepción más positiva hacia las minorías culturales en el centro educativo al denunciar aseveraciones, tales como que estos grupos son conflictivos, disminuyen el rendimiento académico del resto de compañeras/os, no se quieren integrar en nuestra cultura o tienen menores expectativas académicas y, por tanto, deben estar en aulas separadas del resto de compañeras/os. No obstante, la excepción la encontramos en el grupo de padres de mayor edad (más de 61 años). Por su parte, las madres se muestran más tibias en criticar estos aspectos, sobre todo en el grupo de madres más jóvenes (hasta 30 años) con la excepcionalidad del grupo de edad entre 51 y 60 años.

Además, el grupo de padres y madres, en términos generales, con menor cualificación profesional y menor formación académica muestra una percepción más crítica y sesgada hacia el alumnado culturalmente inmigrante en la actividad académica, en todos los aspectos planteados. Finalmente, no se perciben claras diferencias entre el colectivo católico y musulmán, puesto que ambos apoyan y/o critican de forma similar los aspectos tratados en relación a la diversidad cultural en el centro educativo.

f) Los profesores, fundamentalmente los funcionarios en prácticas y de carrera, afirman que el alumnado, generalmente, no distingue la procedencia de las/os compañeras/os y la valoran como un enriquecimiento para su formación integral, además de resultar fundamental para vivir en una sociedad multicultural. Aunque observan, sobre todo los catedráticos, que el alumnado autóctono identifica la diversidad cultural como conflictiva para el centro, así como, una dificultad para su aprendizaje. Y las profesoras descubren que el alumnado autóctono concibe la diversidad cultural como un problema porque baja el nivel académico de la clase.

A su vez, el colectivo de menor edad del profesorado (hasta 30 años) y entre 51 y 60 años con mayor experiencia docente y formación en máster manifiesta que el alumnado autóctono identifica la diversidad cultural con un descenso del nivel académico del grupo-clase, por lo que se debe atender a los compañeros culturalmente minoritarios en aulas distintas del resto.

Por otra parte, la siguiente variable denominada **Valorar la diversidad cultural en la actividad académica** ha permitido recoger información del profesorado participante, cuyas conclusiones determinan que, por lo general, el profesorado señala que el alumnado culturalmente minoritario supone un reto profesional, aunque también evidencia que éste puede generar conflictos en el centro y perjudicar el rendimiento académico del resto de compañeras/os. Estas afirmaciones son precisadas seguidamente.

g) Las profesoras, fundamentalmente las más jóvenes (hasta 30 años) y con menor experiencia docente, verifican que la presencia de alumnado culturalmente minoritario incentiva la coordinación docente, y los profesores, fundamentalmente con formación en máster, reparan en que este alumnado les genera nuevos retos profesionales. Sin embargo, encontramos datos más preocupantes entre las profesoras, sobre todo con edades comprendidas entre los 51 y 60 años, cuando confirman que el alumnado culturalmente minoritario genera conflictos en el centro y disminuye el rendimiento académico del grupo-clase donde se inscriben.

Al tiempo, el funcionariado en prácticas y el colectivo de catedráticos muestra una visión muy positiva hacia este alumnado, al admitir que no exige ninguna dificultad para desarrollar un currículo ordinario ni entraña conflictividad en las aulas. No obstante, el colectivo interino afirma que este alumnado no constituye ningún reto profesional para ellos ni mejora la coordinación docente. Circunstancia que produce cierta perplejidad y desasosiego dado que es el colectivo que tiene aspiraciones a conseguir una estabilidad en la profesión docente.

Nuevamente es el profesorado quien aporta información acerca de la variable **Constar la percepción del alumnado culturalmente minoritario hacia el centro**. El análisis e interpretación desarrollado en el capítulo 8 nos aproxima a la certificación de que, dentro del colectivo del profesorado, unos defienden que el alumnado culturalmente minoritario se siente integrado en el centro, mientras que otros son más críticos con esta afirmación. De forma explícita se evidencia que:

h) Son los profesores, fundamentalmente los de menor edad (hasta 30 años) y en régimen de interinidad, quienes verifican que el alumnado culturalmente minoritario siente discriminación en el centro, hecho que nos inquieta. Si bien, esta percepción cambia con el profesorado de una larga experiencia docente (entre 12 y 20 años) cuando confirma que el alumnado culturalmente minoritario suele estar integrado.

Además, el colectivo del profesorado con edad más avanzada (entre 51 y 60 años), licenciado y con mayor experiencia docente certifica que este alumnado culturalmente diverso posee unas expectativas académicas menores comparativamente con el alumnado autóctono, lo que nos genera cierto malestar por la baja autoestima que perciben en dicho alumnado.

La siguiente variable que nos ocupa, **Descubrir las expectativas hacia la diversidad cultural en el ámbito académico**, nos revela a partir de las opiniones vertidas por el profesorado participante que, mayoritariamente, se declaran unas expectativas positivas en la actividad académica del alumnado culturalmente minoritario del centro, si bien esta consideración es matizada puesto que también se apunta que estas expectativas son inferiores respecto al alumnado autóctono. En detalle extraemos que:

i) Los profesores aprecian que el alumnado culturalmente diverso posee puntos fuertes que deben ser aprovechados para ir adquiriendo el currículo ordinario y no distinguen entre el alumnado autóctono y culturalmente minoritario en relación a las expectativas académicas (sobre todo catedráticos) y, además, este alumnado demuestra, por lo general, que se siente motivado para seguir el currículo ordinario. Estas afirmaciones se contradicen al admitir también poseer bajas expectativas académicas hacia el alumnado culturalmente minoritario (fundamentalmente, el funcionariado en prácticas). Y en el caso de las profesoras, las expectativas que se tienen hacia este alumnado son intermedias, lo que certifica que en ambos casos (profesores y profesoras) existe un cierto recelo en las posibilidades académicas del alumnado culturalmente minoritario. Este extremo se evidencia mayormente en los grupos entre 31 y 50 años (es decir, la mayoría de los participantes) con una experiencia laboral media y alta.

La siguiente variable, determinada por **Estimar la percepción hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo**, nos descubre que las familias participantes de edades más jóvenes denotan una visión más crítica acerca de las familias

de origen inmigrante en el ámbito académico respecto a otras de edades más maduras. Esta conclusión se materializa en el hecho de que:

j) En general, el colectivo de padres posee una visión más positiva hacia las familias de origen inmigrante en el contexto educativo comparativamente con los tutores legales. Siendo las madres de mayor edad (entre 51 y 60 años) con estudios de Formación Profesional junto con los padres de mediana edad (31 y 40 años) y sin estudios los que muestran mayor apoyo a estas familias. Lo que se deduce que son las madres y padres más jóvenes los más críticos con las familias de origen inmigrante en el ámbito educativo.

Además, el grupo de musulmanes advierte que las expectativas de las familias de origen inmigrante son diferentes, no coincidiendo con el colectivo católico que muestra mayor apoyo hacia estas familias.

Finalmente, para abordar la variable **Identificar las razones de la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro educativo**, se ha precisado el concurso de las familias y del profesorado. *Grosso modo*, se aprecia que las familias eligen variadas razones que se pueden categorizar en positivo para explicar la insuficiente participación de las familias de origen inmigrante en el contexto escolar. Aunque, también indican que, en ocasiones, esta situación queda justificada por su escaso interés hacia la actividad académica de sus hijas/os. Esta aserción se descubre también en el profesorado lo que denota cierto recelo hacia estas familias. A continuación, se ofrecen las conclusiones obtenidas más detalladas:

k) Ambos cónyuges, generalmente, ratifican que la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el Centro, responde: al desconocimiento de las políticas educativas, al sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y equipo directivo, a la percepción de no ser bien recibidos y a los problemas por horarios laborales. Mientras que el tutor/a la identifica con los problemas de comunicación. No obstante, ambos cónyuges confirman que también se debe a su falta de interés, lo que muestra una opinión sesgada hacia estas familias. Este extremo, se identifica con las madres con edades intermedias (comprendidas entre 31 y 40 años) con estudios de Primaria y Bachillerato. Situación similar la encontramos en los padres más jóvenes (hasta 30 años) con estudios de Primaria y Formación Profesional. Asimismo, es el grupo practicante del catolicismo quien valida esta situación de falta de interés por parte de las familias de origen inmigrante a participar en el ámbito escolar.

l) Los profesores se muestran, a priori, más sensibles a buscar razones para justificar la escasa participación de las familias de origen inmigrante en el centro, tales como: el desconocimiento en las políticas educativas, el sentimiento de inferioridad ante el profesorado y/o equipo directivo, la sensación de no ser bien recibidos, las dificultades con los horarios laborales y las dificultades en la comunicación. Sin embargo, también corroboran la falta de interés como otra causa que explica que las familias de origen inmigrante tengan una menor participación en el centro educativo. En este sentido, las profesoras, fundamentalmente licenciadas, funcionarias en prácticas y con edades comprendidas entre los 30 y 40 años y más de 61 años, manifiestan que esta escasa participación de estas familias está relacionada con las distintas expectativas académicas de las familias autóctonas y de origen inmigrante. Circunstancia que confirma una valoración sesgada y estereotipada hacia estas familias.

Ciertamente, el reto de la integración del alumnado de origen inmigrante no se sustenta únicamente en el esfuerzo que se haga desde la institución educativa, sino que las familias con su presencia pueden ayudar a dicho proceso.

12.3. Objetivo específico 1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural.

Es preciso recordar que se establecieron diecinueve variables con el ánimo de ofrecer una exhaustiva respuesta a dicho objetivo específico. A tal fin, se solicitó la participación del alumnado, de sus familias y del profesorado participante, si bien, las variables protagonizadas exclusivamente por el profesorado ocupan una parte importante de este objetivo. El motivo estriba, como ya señalamos anteriormente, en el hecho de que una de las dimensiones establecidas, denominada *Implicación ante el encuentro intercultural*, se ha obviado para el profesorado por entender que los ítems propuestos podían quedar perfectamente englobados en este objetivo específico vinculado a la dimensión *Compromiso educativo con la educación intercultural*.

Seguidamente, evocamos cada una de las variables que conforman este objetivo específico:

1. Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales.
2. Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula.
3. Descubrir la contribución del centro a la competencia intercultural.
4. Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
5. Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono.
6. Identificar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante.
7. Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias.
8. Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo.
9. Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural.
10. Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo.
11. Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural.
12. Identificar el estilo de enseñanza.
13. Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario.
14. Detectar los problemas que se presentan en la atención educativa a la diversidad cultural.
15. Verificar la necesidad de formación en educación intercultural.
16. Constatar el nivel de competencia en educación intercultural.
17. Conocer el tipo de formación en educación intercultural.
18. Descubrir el prototipo de alumnado ideal.
19. Identificar el prototipo de profesorado ideal.

Iniciamos este objetivo específico a partir de la primera variable, con la intención de **Conocer la finalidad que deben tener los centros educativos en contextos multiculturales**. Para efectuar las conclusiones pertinentes, recordamos que se ha precisado, la participación de todos los participantes seleccionados de la comunidad educativa del IES Poeta Sánchez Bautista, es decir, del alumnado y sus familias, así como del profesorado. En un afán de efectuar una síntesis de las conclusiones de esta variable se evidencia que, de forma mayoritaria, el alumnado de cursos más elevados (3.º y 4.º ESO) estima que los centros educativos deben procurar los medios necesarios para dar una respuesta plausible a nuestra sociedad intercultural, mientras que el alumnado matriculado en cursos inferiores (1.º y 2.º ESO) no contempla esta apreciación. Situación análoga la constatamos en las familias quienes manifiestan claramente su recelo con la educación intercultural en el entorno escolar, así como, el colectivo de profesorado más joven y con menor experiencia docente. Un mayor nivel de profundidad de esta información revela que:

a) Las alumnas, especialmente aquellas que cursan 3.º ESO, mantienen que en el instituto se debería potenciar la cultura de las/os compañeras/os de otros países y culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural. Al tiempo que, los alumnos defienden que el instituto a este alumnado debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país. Asimismo, los cursos de 3.º y 4.º ESO rechazan que las/los compañeras/os de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa, y además, denuncian que en el instituto solo se deba aprender las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España.

No obstante, se aprecian otros datos menos positivos cuando se detecta que los alumnos, fundamentalmente, aquellos que cursan niveles más bajos (1.º y 2.º ESO), afirman que las/os compañeras/os de otras culturas deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en casa por lo que en el instituto solo se debe aprender las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España.

b) Los padres, fundamentalmente, con más de 61 años y con estudios de Bachillerato, así como, las madres, particularmente inactivas con edades comprendidas entre 31 y 40 años y con estudios de Primaria, manifiestan con mayor contundencia que los centros no deben garantizar la cultura del alumnado de familias inmigrantes en el contexto escolar, sino que su desarrollo debe circunscribirse al ámbito doméstico. Este extremo es apoyado por el colectivo musulmán respecto al católico. Estos datos confirman que en el entorno familiar se camina hacia unas tesis antagónicas a la educación intercultural.

c) En esta misma dirección, ocasiona cierto malestar detectar que las profesoras licenciadas, especialmente más jóvenes (hasta 30 años), perteneciente al colectivo de interinos y con escasa experiencia docente, muestran su conformidad en el hecho de que sea en el ámbito familiar donde el alumnado culturalmente minoritario cultive su cultura y no en el instituto. Esta situación es opuesta en los profesores, fundamentalmente en todas las edades y en algunos casos, con condición de catedráticos, que admiten que este alumnado culturalmente minoritario puede desarrollar su cultura en los centros educativos.

La segunda variable pretende dar respuesta a través del alumnado, de sus familias y del profesorado a **Estimar la preferencia por el tipo de agrupamiento en el aula**.

Esta variable nos introduce directamente en una dualidad: agrupamiento homogéneo y agrupamiento heterogéneo.

De la información recogida se concluye que las alumnas inscritas en los cursos académicos más bajos optan por un tipo de agrupamiento heterogéneo en cuanto al rendimiento académico, mientras que se reproduce la opción contraria en los alumnos pertenecientes a los cursos más elevados. En esta línea, se evidencia un significativo número de familias que defienden la homogeneidad grupal. Mientras que en el profesorado se aprecian posicionamientos dispares. Un análisis más detallado confirma que:

d) Las alumnas, especialmente aquellas matriculadas en cursos bajos (1.º y 2.º ESO), prefieren estar en un grupo con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. Mientras que los alumnos, fundamentalmente los que cursan Formación Básica, optan por mostrar indiferencia al tipo de agrupamiento, en unos casos, o en otros casos, a desear estar en un grupo con igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje (alumnado de 3.º y 4.º ESO).

e) El grupo de padres más jóvenes (hasta 30 años) y de mayor edad (más de 61 años) sin estudios, estima que el mejor tipo de agrupamiento debe seguir el criterio de la heterogeneidad respecto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje. Si bien, este mismo colectivo de padres con edades intermedias manifiesta su indiferencia al agrupamiento de sus hijos. Asimismo, las madres que prefieren agrupamientos homogéneos se identifican con aquellas que no tienen estudios o tienen de Formación Profesional. Finalmente, el grupo de musulmanes se muestra indiferente en el tipo de agrupamiento y el de católicos se presenta muy polarizado. Estos resultados evidencian que existe un importante número de familias que prefieren los agrupamientos de carácter homogéneo respecto al rendimiento escolar y ritmo de aprendizaje, lo que supone contradecir los presupuestos interculturales.

f) Por su parte, los profesores, con escasa experiencia profesional identificados con el funcionariado en prácticas, eligen realizar agrupamientos heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje. Mientras que el ejemplo contrario lo descubrimos en las profesoras, especialmente aquellas más jóvenes (hasta 30 años) y de mayor edad (más de 61 años) con formación en máster y catedráticas. Estos datos revelan el debate latente en los centros educativos acerca del mejor tipo de agrupamiento para el alumnado. Esta polarización de posiciones conlleva defensores y detractores dentro de los centros con argumentos que justifican una y otra opción.

La tercera variable nos aproxima a **Descubrir la contribución del centro a la educación intercultural**. Para lo cual, se ha tenido en cuenta la opinión vertida por las familias y el profesorado. A tenor de la información conseguida, los datos revelan que, por lo general, las familias no consideran oportuno que el centro desarrolle una apuesta por la educación intercultural, aunque también se constata, si bien de forma minoritaria, que otras familias defienden que el centro debe ayudar al desarrollo de la educación intercultural. Asimismo, el profesorado admite que el centro es afín a la educación intercultural, aunque esta situación puede ser mejorable. Estas conclusiones se confirman en el siguiente análisis más pormenorizado:

g) Ambos cónyuges afirman que la educación intercultural en el centro debe integrarse en todas las asignaturas y que estarían dispuestos a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres. Asimismo, el colectivo de madres entre 30 y 40 años, admite que en el centro se debe conocer otras culturas puesto que vivimos en una sociedad multicultural, defendiendo que la educación intercultural en el instituto se está favoreciendo adecuadamente, aunque se debería contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas.

Si bien, encontramos, un grupo de madres (entre 31 y 40 años) con estudios de Primaria y Formación Profesional y de padres (entre 41 y 60 años) sin estudios, que muestran un mayor recelo hacia la diversidad cultural en el centro, cuando afirman que en él se debe aprender solo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España, y al mantener que en el centro su hijo/a debe aprender solo con compañeros/as de su cultura. Estas opiniones, igualmente coinciden con el colectivo católico. Lo que demuestra que existe un importante número de familias que no muestran afinidad por el modelo intercultural.

h) Los profesores de la mayor parte de las edades representadas, así como con distinta situación administrativa, respaldan mayormente que la educación intercultural en nuestro centro se está favoreciendo adecuadamente, estando garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular, y porque, además, la Administración Educativa provee de recursos suficientes (CADI...).

Ahora bien, también se evidencia que nuestro profesorado participante considera que se puede mejorar esta educación intercultural con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales, y con la participación de las familias en actividades interculturales. No obstante, las opiniones vertidas acerca de estos aspectos no son coincidentes con las aportadas por las profesoras, que se muestran más críticas, indicando, además, que el centro debería contemplar actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas lo que confirma que el centro educativo debe mejorar en su apuesta por una educación intercultural.

La cuarta variable atiende al deseo de **Constatar la necesidad de desarrollar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, a través de las aportaciones realizadas por los alumnos y sus familias. Encontrando que, en términos generales, no se estima la necesidad de implementar un currículo intercultural en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia o en todo caso, supeditado a la existencia de diversidad cultural en el centro/aula, lo que entraña una importante deficiencia a nuestro deseo de generar un currículo del área desde los presupuestos interculturales. De forma más exhaustiva se aprecia que:

i) Las alumnas, especialmente aquellas que cursan 3.º y 4.º ESO, estiman con mayor contundencia que en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se debe trabajar contenidos de otras culturas, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades y culturas. Si bien, se observa la existencia de alumnas que manifiestan que estos contenidos solo se deberían impartir condicionados a la existencia o no de diversidad cultural en el centro. Estos datos contrastan con los alumnos, particularmente aquellos que cursan 2.º ESO y Formación Básica, que de forma mayoritaria corroboran que en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se debe trabajar contenidos

sólo referidos a la cultura española. Por lo que se aprecia un sector significativo del alumnado que no comulga con las claves interculturales.

j) Ambos cónyuges estiman, generalmente, que en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no se debe trabajar contenidos de otras culturas, y por tanto sólo los referentes a la cultura española, o en todo caso, sólo si hay alumnado de otras nacionalidades y culturas. La excepción la encontramos en algunas madres con edades comprendidas entre 31 y 40 años con estudios de Formación Profesional que defienden la posibilidad de trabajar contenidos de otras culturas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, aunque no haya alumnado culturalmente minoritario en el centro.

Además, resulta significativo que el colectivo musulmán considere que en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia no se debe trabajar contenidos de otras culturas, sólo los referentes a la cultura española, o en todo caso, si existe alumnado de otras nacionalidades y culturas. Siendo estas opiniones refutadas por el colectivo católico.

La quinta variable entraña **Valorar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado autóctono**, para cuya consecución se precisó, obviamente, la intervención del alumnado autóctono. La información aportada revela que este alumnado posee un mayor nivel de conocimiento cognitivo relacionado con los países Latinoamericanos frente a aquellos pertenecientes al Magreb. La explicación a este escenario la podemos encontrar en el hecho de que Latinoamérica entraña más afinidad cultural respecto al Magreb por lo que este alumnado autóctono está más familiarizado con los países de habla hispana. Un mayor nivel de detalle confirma esta realidad, indicando que:

k) En términos generales, el alumnado autóctono tiene mayor conocimiento acerca de diversos aspectos relacionados con Latinoamérica respecto a los países del Magreb. De modo que son capaces de citar algún acontecimiento histórico, regímenes políticos, relieves, ríos y climas, monumentos histórico-artísticos, personajes de la política, música, pintura, deporte; algunas comidas típicas y algunas fiestas típicas. Estos mismos aspectos se trataron para la zona del Magreb observando que la información suministrada era menos variada y, en algunos casos, con importantes errores. No obstante, nos han sorprendido gratamente algunas respuestas (aunque excepcionales) que indican un conocimiento tanto de una zona como de otra.

La sexta variable conlleva **Identificar los aspectos cognitivos interculturales del alumnado de origen inmigrante**, referidos tanto al país de origen o de su familia como al país de acogida. Los resultados muestran que este alumnado confirma un mayor grado de conocimiento acerca de aspectos relacionados con España frente al país de origen de su familia, lo que conlleva a considerar que el grado de aculturación es elevado. Esta aseveración encuentra su explicación en la siguiente información obtenida:

l) Las cuestiones referidas a sus países de origen como los hechos históricos, las fiestas típicas y las comidas típicas, generalmente, se ilustran con ejemplos más numerosos y variados. Hecho que manifiesta que estas cuestiones están presentes en su cotidianidad. Sin embargo, aquellos elementos relacionados con los regímenes políticos, cuestiones geográficas (relieve, hidrografía, clima) o monumentos históricos son más escasas y figuran plagadas de generalidades e incluso, en algunos casos, de errores.

Además, cuando se les plantea la posibilidad de verificar personajes del mundo de la política, música, deporte de sus países de origen, las respuestas se encaminan, fundamentalmente, hacia el mundo del deporte.

Al explorar los conocimientos acerca de estas mismas cuestiones, pero referidas a España, por lo general, se advierte un mayor grado de información en todas las cuestiones seleccionadas. Lo que denota que desde el punto de vista cognitivo el alumnado perteneciente a grupos culturalmente minoritarios no presenta diferencia respecto al autóctono.

La variable séptima nos lleva a **Conocer el grado de responsabilidad educativa de las familias**, siendo éstas las que suministran directamente la información requerida y que ratifica que generalmente, las familias están comprometidas con la educación de sus hijas/os aunque hay cuestiones que plantean mayor reticencia, y que seguidamente, damos cuenta:

II) Existe una buena predisposición por parte de ambos cónyuges para participar en las actividades que organice el centro, en solicitar cita con el profesorado para realizar un seguimiento del progreso escolar de sus hijos y así mismo, un compromiso para ayudarles bien directa o indirectamente, cuando sea necesario. Esta predisposición, se muestra más tibia en el caso de los tutores legales.

No obstante, se atisba la existencia de un colectivo de madres sin estudios y de padres con ESO/EGB o Bachillerato que muestran menor concienciación en la implicación educativa en los aspectos anteriormente señalados. Asimismo, se observa que el colectivo musulmán presenta una mayor reticencia a solicitar cita con el profesorado de sus hijos para compartir su progreso académico, y además, ayudar a sus hijos, directa o indirectamente, en las tareas escolares cuando lo precisen. Mientras el colectivo católico se muestra más cauteloso para participar en las actividades planificadas por el centro.

La variable octava se encuadra en **Valorar las expectativas de las familias hacia el centro educativo**. Como ya ocurriera con la anterior variable, son nuevamente las familias quienes suministran la información que conduce a certificar que las familias poseen una serie de expectativas hacia el centro en aras de favorecer el desarrollo integral de sus hijas/os. Un análisis más exhaustivo confirma que:

m) Ambos cónyuges, por lo general, coinciden en defender que las expectativas que tienen del centro educativo para sus hijas/os se resumen en adquirir una cultura general, integrarse en una sociedad de manera activa y responsable de la misma, fomentar el espíritu de superación y por último, conseguir una formación integral. Mientras que los tutores legales inciden en que permita conseguir un trabajo para el futuro de sus tutorandos.

No obstante, se descubre un colectivo de madres jóvenes (hasta 30 años) y de padres entre 41 y 50 años, más crítico con las cuestiones planteadas. Situación que se reproduce con el colectivo musulmán.

El desarrollo integral que demandan las familias para sus hijas/os en los centros educativos está directamente relacionado con una participación activa de las familias en ellos con el objetivo de crear unos centros como escenario privilegiado de encuentros

educativos bajo el signo de la interculturalidad. Se trata de activar propuestas que mejoren las relaciones con el resto de la comunidad educativa.

Seguidamente, las variables que nos ocuparán a partir de estas líneas relacionadas con el mismo objetivo específico que venimos respondiendo, a saber, **1.3. Descubrir el compromiso educativo de los agentes educativos (alumnado, familias y profesorado) con la educación intercultural**, tienen la peculiaridad de tener como únicos interlocutores al profesorado participante. De modo que la novena variable que posibilita **Identificar la concepción del profesorado acerca de la educación intercultural** permite conocer que si bien éste reconoce las bondades de la educación intercultural se muestra crítico ante la posibilidad de su puesta en marcha lo que denota no estar suficientemente comprometido con los presupuestos interculturales. Cabe atribuir estos datos a la falta de una formación adecuada en interculturalidad y/o a las distintas líneas pedagógicas del profesorado. Esta conclusión se completa con otras informaciones secundarias como:

n) Los profesores defienden que la educación intercultural es una reflexión profunda acerca de la educación actual, supone un compromiso en la construcción de una sociedad democrática, es una propuesta crítica en educación, y finalmente, que el modelo intercultural exige una reflexión profunda al profesorado. Si bien, admiten que la educación intercultural supone una buena idea, pero sin aplicación práctica. Este sentido crítico, igualmente se aprecia en las profesoras al aceptar que la educación intercultural es una idea romántica sobre la interacción cultural. Esta realidad confirma que el profesorado, en general, no ve viable la implementación de la educación intercultural.

La variable décima nos aproxima a **Conocer la idoneidad para el tratamiento de la educación intercultural en el contexto educativo**, concluyendo que, en términos generales, el profesorado teoriza acerca de la posibilidad de desarrollar la educación intercultural en el centro a partir de varias premisas propias del modelo intercultural, aunque, también recela de la necesidad de abordar la interculturalidad desde parámetros interdisciplinarios al tiempo que enfoca la implementación de la educación intercultural solamente desde actividades puntuales. Estos datos confirman la imagen sesgada que el profesorado posee acerca de la educación intercultural y que quedan ilustrados en las siguientes afirmaciones:

ñ) Las profesoras afirman que la interculturalidad en los centros educativos se puede abordar desde el Proyecto Educativo de Centro, además, cada profesor/a desde su área, de forma integrada desde todas las áreas de conocimiento. No obstante, estas opiniones resultan contradictorias cuando se observa que una parte de este mismo colectivo se muestra más crítico al plantear que solo con actividades puntuales y, fundamentalmente, desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos. Sin duda, estos últimos mensajes obstaculizan la percepción interdisciplinar de la educación intercultural.

La undécima variable nos lleva a **Constatar el nivel de implementación del currículo intercultural**, cuyos resultados plasman que el profesorado señala que en su práctica profesional suele atender a la diversidad cultural desde los presupuestos interculturales. Aunque, también se evidencia la praxis contraria. Esta última confirmación refuerza la conclusión de la variable anterior que denotaba escasa voluntad por parte del profesorado en la puesta en marcha de la educación intercultural. Ratificamos esta aserción a continuación:

o) Destacamos el hecho positivo de constatar que las profesoras reconocen que en su práctica profesional se suelen coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural, teniendo en cuenta las diferencias culturales a la hora de evaluar y que promueven contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el centro. Así mismo, que los profesores recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales, así como, que realizan actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje, desarrollan la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad y contemplan objetivos comprometidos con la diversidad cultural.

Sin embargo, las sombras a esta situación referida, se localizan cuando se constata que un grupo con edades comprendidas entre 41 y 50 años (la mayoría) se resisten a dar a conocer las diversas culturas presentes en el centro en sus clases, así como, a contemplar objetivos comprometidos con la diversidad cultural, no recogiendo en la programación de aula actividades específicas interculturales. Y admitiendo que no se suelen coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural.

Situación análoga se presenta al descubrir un grupo de profesorado joven (hasta 30 años) que sentencia que en su práctica profesional no contempla modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural. Todas estas circunstancias nos inquietan al evidenciar la escasa contribución y compromiso de cierto profesorado a implementar un currículo de corte intercultural en el centro.

La duodécima variable nos permite **Identificar el estilo de enseñanza** del profesorado participante, concluyendo que existe una ambivalencia entre la aplicación de actuaciones propias de la educación intercultural con otras que la denostan por lo que no se puede afirmar de manera concluyente un estilo de enseñanza definido. Esta afirmación queda detallada en las siguientes líneas:

p) Las profesoras destacan por desarrollar actividades que favorezcan los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones; por la aplicación de actividades que fomenten actividades de indagación y demostraciones; por la utilización de una metodología indagativa en la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo, así como por desarrollar una metodología basada en el aprendizaje significativo. Además, se incide en la necesidad de partir de las ideas previas, destacando la funcionalidad de los aprendizajes y se contrastación de la información con la que ya posee el alumnado.

Además, en su clase ideal se realizan debates, siempre que sean ordenados, y donde cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento.

Por su parte, los profesores afirman que las actividades planteadas se organizan siguiendo una estructura lineal de contenidos apoyados por medios audiovisuales que clarifican y aumentan la motivación; se estima la utilización de una metodología instruccional que proporciona el contenido bien acabado y además, consideran tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral, aunque también observan no implementar ninguna metodología para el desarrollo de los contenidos estando más interesados en encontrar la mejor forma para hacer entender a su alumnado lo que se explica.

Estos datos reportan un estilo de enseñanza acorde con la educación intercultural, sin embargo, ésta queda desvirtuada cuando se verifica que los profesores desarrollan bastantes actividades orientadas a trabajar contenidos solamente de tipo conceptual y al considerar que en su clase ideal tiene que haber alumnado de Bachillerato. Así mismo, el profesorado, en general, mantiene que en su clase ideal el libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, proporciona una seguridad personal que necesitan.

Aproximarnos a la decimotercera variable nos permite desentrañar una cuestión clave para nosotros, nos referimos a **Descubrir la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario** que verifica que, generalmente, el profesorado ratifica su compromiso con dicho alumnado, aunque también se constatan casos donde esta responsabilidad se delega a otras/os compañeras/os. De forma más exhaustiva se evidencia que:

q) Las profesoras corroboran que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es del equipo docente. Y los profesores ratifican que dicha responsabilidad es de toda la comunidad educativa. Comprometiéndose en su labor docente a: a) fomentar mayores niveles de conciencia en el alumnado hacia la diversidad cultural; b) trabajar la representación y el análisis/reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnica-cultural; c) ayudar con su trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos culturalmente minoritarios de nuestra sociedad contribuyendo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación.

En esta línea, se constata que el profesorado, en términos generales, ofrece una buena disponibilidad a contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que se transmiten. No obstante, se confirma otros datos menos esperanzadores cuando un grupo de profesoras señala que la responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es de especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural, así como, del profesorado de español para el alumnado extranjero.

Llegados a la decimocuarta variable que ofrece información acerca de **La detección de los problemas que se presentan en la atención educativa de la diversidad cultural**, concluimos que el profesorado admite, generalmente, distintos obstáculos en su quehacer diario con el alumnado culturalmente minoritario asociados a las singularidades propias de su condición de personas procedentes de familias de origen inmigrante. Sin embargo, se aprecia como uno de los inconvenientes la identificación de valores y conductas asociadas a determinados grupos, lo que confirma la reproducción de prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos culturales. De forma más precisa se concluye que:

r) Los principales problemas que afronta la atención educativa del alumnado culturalmente minoritario, a juicio de los profesores, son, por un lado, la falta de comunicación por el desconocimiento de la lengua, y por otro, el absentismo escolar. Añadiendo las profesoras uno más, identificado con la incorporación tardía al sistema educativo. Estos problemas apuntados no entrañan, por sí mismos, ninguna percepción negativa hacia la diversidad cultural. Sin embargo, el panorama cambia, al advertir que ciertos profesores afirman que uno de los principales obstáculos para tratar en el ámbito

educativo a este alumnado es su baja motivación hacia la actividad académica, así como, los diferentes valores, creencias y las distintas pautas de conducta o costumbres.

Estos planteamientos enraízan directamente con una imagen de este alumnado sesgada y estereotipada, al admitir que los valores y conductas de determinadas culturas son un obstáculo para atender adecuadamente a la diversidad cultural en el ámbito escolar.

Verificar la necesidad de formación en educación intercultural nos introduce en la decimoquinta variable, traducida en la siguiente conclusión: generalmente, el profesorado asiente que es preciso adquirir una formación específica en educación interculturalidad, al margen de la presencia o no de alumnado culturalmente diverso. No obstante, un grupo minoritario de docentes estima que esta formación se circunscribe a dicha presencia. Esta conclusión encuentra un mayor nivel de análisis seguidamente:

s) Las profesoras, por lo general, estiman conveniente la formación en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario en el centro. Aunque, un grupo de profesores admiten que la formación intercultural estaría condicionada a la presencia de alumnado culturalmente minoritario. Sin duda, nos encontramos ante una opinión bastante generalizada entre los docentes que identifica la puesta en marcha de la educación intercultural con la existencia de alumnado culturalmente minoritario. No concibiéndose como una educación para todos, más allá de la propia diversidad cultural de un determinado centro educativo.

Constatar el nivel de competencia en educación intercultural aborda la variable decimosexta, cuyas conclusiones deparan que, de forma mayoritaria, el profesorado subraya que sus competencias interculturales son aceptables y suficientes. Si bien, una minoría contempla que éstas deben ser mejoradas a través de una adecuada formación. Esta conclusión se acompaña de la siguiente información:

t) El colectivo de profesoras, de forma generalizada, siente que, ante la acción educativa con el alumnado culturalmente minoritario, sus competencias profesionales son suficientes, procurando tratarlos como el resto del alumnado e introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere. Así mismo, los profesores, en general, admiten que sus competencias profesionales son aceptables al poseer un dominio sobre el tema bastante amplio. Resaltando, en otros casos, que sus competencias profesionales son necesarias, puesto que asumen la responsabilidad de este alumnado. Circunstancia que supone buscar el apoyo de profesionales para trabajar juntos.

La variable decimoséptima da cuenta del **tipo de formación en educación intercultural** que posee el profesorado participante, concluyendo que éste ha adquirido su formación intercultural a través de varias modalidades de formación. No obstante, se aprecia un grupo de docentes que admiten no poseer ninguna formación en educación intercultural. Un análisis de estos datos más exhaustivo se muestra a continuación:

u) Por lo general, las profesoras confirman que su formación en educación intercultural se ha basado en un amplio espectro desde el punto de vista del formato como: cursos; congresos y/o jornadas; realización de proyectos de innovación educativa; seminarios o formación en centros; investigaciones sobre la propia práctica y finalmente, intercambio de experiencias en foros de debate. Mientras que los profesores, mayoritariamente, han participado en grupos de trabajo acerca de interculturalidad. No

obstante, algunos profesores certifican sus carencias en educación intercultural, admitiendo no poseer ninguna formación específica en educación intercultural.

Descubrir el prototipo de alumnado ideal se identifica con la variable decimooctava, cuyos resultados evidencian que, mayoritariamente el profesorado aprecia que su alumnado ideal se identifica con aquel que le exige pensar, si bien, existen otros rasgos que exponemos seguidamente:

v) Apreciamos que el profesorado, en general, destaca que su alumnado ideal se corresponde con aquel que le exige pensar. Intentando que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica. A un mayor nivel de detalle, se evidencia que las profesoras valoran el alumnado que sigue su esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del centro. Y los profesores resaltan que su alumnado ideal se corresponde con aquel que prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo y, además, posibilidad de establecer con él más relaciones y lazos afectivos.

Finalmente, **identificar el prototipo de profesorado ideal** nos introduce en la decimonovena variable, que permite concluir que, por lo general, el profesorado opta por recurrir a rasgos vinculados con el modelo intercultural, aunque en otros casos, este extremo queda refutado:

w) Los profesores, generalmente, consideran que el alumnado que le otorga una valoración más alta se identifica con aquel que está interesado en el contenido de su materia, así como al que se le facilita la seguridad personal que precisa. Además, aquel alumnado que destaca su estilo inclusivo, y finalmente, aquel que considera y aprecia las relaciones y lazos afectivos. Estas opiniones vertidas son desmentidas por las profesoras de forma generalizada, lo que presupone no compartir los presupuestos de la escuela intercultural en las importantes cuestiones referidas.

12.4. Objetivo específico 1.4. Constatar la implicación de los agentes educativos (alumnado y familias) ante el encuentro intercultural

Por último, encauzamos este objetivo 1.4. para cuya resolución se exigió la participación fundamentalmente del alumnado y también de sus familias, aunque en algunos casos también cuenta con el concurso del profesorado. Recordemos que dicho objetivo quedó estructurado en once variables identificadas seguidamente:

1. Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os.
2. Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales.
3. Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad.
4. Conocer la utilización de redes sociales con fines interculturales.
5. Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante.

6. Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante.
7. Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante.
8. Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante.
9. Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante.
10. Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias.
11. Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os.

Comenzando por la primera variable, **Constatar la predilección en el origen de las/os compañeras/os y amigas/os** los resultados obtenidos, a partir de la participación del alumnado participante y sus familias, indican que, mayoritariamente, son las alumnas, y fundamentalmente aquellas que cursan cursos de ESO más elevados (3.º y 4.º ESO) las que muestran unas relaciones interculturales más productivas. El caso opuesto, se contempla para los alumnos de niveles de ESO inferiores (1.º y 2.º ESO). Además, las familias, por lo general, muestran una respuesta positiva hacia las interacciones interculturales en sus hijas/os. Un análisis más detallado evidencia que:

a) Las alumnas, por lo general, especialmente, aquellas que cursan 3.º y 4.º ESO, prefieren tener tanto, amigas/os de aquí y de otros países y culturas. Asimismo, son ellas quienes afirman tener compañeras/os que sean payos y gitanos. Esta situación, constata que las alumnas no aprecian inconveniente alguno en el origen de las/os compañeras/os. Sin embargo, los alumnos, fundamentalmente los que cursan 1.º y 2.º ESO prefieren tener amigas/os de aquí y de su cultura, así como priorizar tener compañeras/os que sean sólo payos.

b) Ambos cónyuges coinciden en apoyar que al finalizar los estudios sus hijos/as tendrán amigos/as de aquí y de su cultura, y de otros países y de otras culturas. Siendo el amplio colectivo de madres (entre 31 y 60 años) y sin estudios o de Bachillerato, las partidarias de las relaciones interculturales de sus hijos/as. Respuesta análoga la encontramos en el colectivo de padres más joven (hasta 30 años) sin estudios o de Bachillerato, con la diferencia de que se trata de un grupo más reducido respecto al anterior de las madres. Además, es preciso remarcar que el grupo de padres de 61 años en adelante estima que su hijo prefiere compañeros de origen español por lo que las relaciones interculturales se presentan con cierto recelo.

Por otra parte, el colectivo católico mantiene que al finalizar los estudios sus hijos/as tendrán amigos/as de otros países y de otras culturas. Mientras que el colectivo musulmán acepta que le da igual el origen de los compañeros/as de su hijos/as.

Una aproximación a la variable **Descubrir las actitudes y las habilidades interculturales** toma como referencia las opiniones ofrecidas por el alumnado participante, cuyas conclusiones deducen que, por lo general, las alumnas detentan un mayor grado de actitudes y habilidades interculturales respecto a los alumnos. Asimismo, es el alumnado de cursos superiores de ESO (3.º y 4.º quienes descubren, igualmente, un

potencial mayor en competencia intercultural frente al alumnado de cursos inferiores de ESO (1.º y 2.º ESO). Esta aseveración se muestra más detallada en las siguientes líneas:

c) Las alumnas verifican los presupuestos de la educación intercultural en relación a una serie de aspectos, tales como que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura. Mantienen que cuando conocen a alguien de otra cultura, procuran no guiarse por los estereotipos de dicha cultura. Sostienen que les gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas. Y que cuando conversan con una persona de otra cultura, se preocupan por mostrarle que le comprenden. Además, confirman que respetan la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprendan. Ratificando que cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura. Además, confirman que es importante para ellas aprender otros idiomas e incluso admiten que les gusta relacionarse con personas de otras culturas. Todas estas cuestiones anteriormente señaladas, certifican que las alumnas participantes aprecian la contribución y enriquecimiento que entraña vivir interculturalmente y que manifiestan poseer un alto índice de actitudes y habilidades interculturales. Tan solo se evidencia una sombra en estos resultados, nos referimos al advertir que, en ocasiones, encuentran cierta dificultad para comprender a personas pertenecientes a otras culturas.

Una situación diferente la encontramos en los alumnos, quienes de forma mayoritaria defienden que confían más cuando se relacionan con personas de su cultura, que cuando lo hacen con personas de otra cultura. En esta línea, también destacan, que les cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de su propia cultura. Asimismo, afirman que tienden evitar aquellas situaciones que le exijan relacionarse con personas de otras culturas. E incluso, llegan a confirmar que se desesperan al trabajar con personas de otros países o culturas. Estas aseveraciones nos indican que el alumnado participante se muestra menos proclive a las relaciones y habilidades interculturales, y consecuentemente, es más crítico con los presupuestos de la educación intercultural.

Por otra parte, de forma generalizada, se evidencia que el alumnado que cursa niveles superiores (3.º y 4.º ESO) posee unas actitudes y habilidades interculturales más desarrolladas, en relación a los niveles académicos inferiores (1.º y 2.º ESO).

La tercera variable identificada con **Determinar el nivel de compromiso social y de solidaridad** revela tras la información recabada por el alumnado, en términos generales, que éste da muestras de actitudes orientadas hacia el compromiso social y la solidaridad, aunque el alumnado perteneciente a cursos más bajos de Secundaria (1.º y 2.º ESO) y de Formación Básica refleja más claramente esta aseveración respecto aquel alumnado matriculado en 3.º y 4.º ESO. Esta conclusión queda consolidada con datos más exhaustivos que señalamos, a continuación:

d) Las alumnas destacan que les gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, confirmando que para ellas resulta importante ser solidarias con las personas que necesitan ayuda. Sin embargo, los alumnos presentan una menor disposición a pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada, aunque indican que es importante para ellos ser solidario con las personas que necesitan ayuda. Lo cual contradice, en cierta medida, su discurso del compromiso.

Por cursos, se observa que el alumnado de Formación Básica está abierto a pertenecer a algún grupo para ayudar a la gente necesitada. Y el alumnado de 1.º ESO confirma que es importante para él ser una persona solidaria con gente necesitada. Mientras, que el alumnado de 2.º ESO se muestra más reticente a ser solidario con estas personas y a participar a alguna asociación que ayude a resolver los problemas de las personas necesitadas.

Al hilo de estos resultados, resulta sorprendente que los cursos de 3.º y 4.º ESO que hasta el momento se habían caracterizado por su mayor sensibilidad hacia la educación intercultural, en esta ocasión, no destacan en este sentido, lo que nos permite advertir que hay razones para la mejora en el ámbito de la interculturalidad.

La cuarta variable está directamente vinculada con la anterior, al tratar de **Conocer la utilización del alumnado de las redes sociales con fines interculturales**. Los datos constatan que:

e) El alumnado autóctono utiliza de forma mayoritaria las redes sociales con fines interculturales, siendo los chicos los que lo hacen de forma mayoritaria y aquellos pertenecientes a los cursos más bajamente académicamente.

La quinta variable corrobora que, al **Constatar el grado de identidad cultural declarativa del alumnado de origen inmigrante**, el alumnado evidencia una valoración positiva hacia el país de origen de su familia como al país de adopción, la excepcionalidad se contempla en el alumnado de 3.º ESO al manifestar déficits en el arraigo hacia el país de procedencia y de acogida. De modo más detallado se constata que:

f) Los alumnos de origen inmigrante valoran, de forma mayoritaria, seguir las normas y costumbres tanto de su país como de aquí; casarse con una persona de aquí; estar de acuerdo con las creencias religiosas de aquí; estar de acuerdo con las formas de ser de las personas de aquí y de su país de origen; gustar las comidas típicas de aquí y del país de origen; gustar las fiestas de aquí y del país de origen; defender las costumbres y tradiciones de aquí y país de origen. Indicando, finalmente, que no olvidan sus raíces puesto que se sienten ciudadanos del país donde nacieron.

Las alumnas de origen inmigrante mantienen que les hubiera gustado nacer en el país de su familia; gustan de la música y el baile de aquí y del país de origen; y la forma de vestir de aquí.

Estas aseveraciones invitan a pensar que, generalmente, tanto alumnas como alumnos comparten una valoración positiva tanto hacia su cultura de origen como del país de adopción. Si bien, las alumnas inciden en la importancia de vincular su origen al de su familia.

Por otra parte, se constata que mayormente el alumnado matriculado en 3.º ESO se siente más crítico tanto hacia su país de origen como hacia el país de acogida transmitiendo una sensación de falta de arraigo. Mientras que el resto de grupos representados combina aspectos positivos y negativos de ambas culturas, sin objeto de significación relevante.

Confirmamos **Determinar el grado de identidad cultural procedimental del alumnado de origen inmigrante**, a partir del desarrollo de la sexta variable, que verifica que de forma mayoritaria el alumnado en su entorno familiar simultanea el idioma de su país de origen con el de acogida. Además, las alumnas suelen tener más amistades de su país de origen respecto a los alumnos. Estos datos quedan confirmados, con los siguientes:

g) Los alumnos de origen inmigrante poseen más amigas/os de familias autóctonas, eligen el castellano para enfadarse y pensar, pero también el idioma de su país y escuchan las emisoras de radio y televisión preferentemente en castellano. Además, optan por el idioma de su país para rezar y para hablar con sus familias de historias de su país de origen.

Las alumnas de origen inmigrante poseen más amistades originarias de su país de origen, eligen el castellano para hablar con su familia, incluso de historias de aquí, también, para hablar con los amigos, para redactar cartas y rezar. Aunque utilizan el idioma de su país para escuchar las emisoras de radio y televisión el idioma de su país.

Estos datos evidencian que, en las múltiples acciones desarrolladas en el entorno familiar, el idioma del país de origen de su familia se solapa con el idioma del país receptor. Si bien, las alumnas de origen inmigrante tienen más amistades de su país de origen, mientras que el caso contrario, se detecta en los alumnos de origen inmigrante.

Además, en relación al curso académico no se advierten claras diferencias puesto que el alumnado interacciona con el idioma de su familia como con el castellano de forma habitual.

Conocer el origen de las amistades de las familias del alumnado de origen inmigrante forma parte de la variable séptima, evidenciando que las alumnas opinan que su entorno familiar se relaciona tanto con familias de su país como de otros. Este extremo no es confirmado por los alumnos de origen inmigrante. Un análisis más detallado resalta que:

h) Las alumnas de origen inmigrante confirman que sus familias se reúnen con amigos/as tanto de países donde nacieron como de otros países. Siendo el alumnado de Formación Básica y 2.º ESO, generalmente, el que sigue esta misma línea.

Sin embargo, los alumnos de origen inmigrante certifican que sus familias se reúnen con amigos/as mayoritariamente del país donde nacieron por lo que las relaciones interculturales se fomentan en menor medida respecto a las chicas. Situación análoga la encontramos en el alumnado de 3.º ESO al observar que sus familias se reúnen con amigos/as del país donde nacieron.

Descubrir las preferencias del lugar de residencia del alumnado de origen inmigrante conforma la octava variable, concluyendo que no existe unanimidad entre este colectivo de alumnado en relación a las preferencias para decidir el lugar donde vivir. Seguidamente, se da cuenta de estas peculiaridades:

i) Las causas que las alumnas de origen inmigrante señalan para preferir vivir en España, fundamentalmente, se atribuyen por la forma de vida y costumbres, por estudios o trabajo mejor, así como por el clima y las playas. Mientras, los alumnos de origen

inmigrante optan por vivir en España por motivos políticos, por los amigos y por ser el lugar de nacimiento.

Mientras que esas mismas alumnas justifican para vivir en el país de origen de su familia, razones de estudios o trabajo mejor, por ser el lugar de nacimiento y por haber menos discriminación. En relación a los alumnos de origen inmigrante, sus argumentos se corresponden con el hecho de vivir con su familia, por la forma de vida, por sus amistades y por el clima y las playas.

Finalmente, en cuanto al nivel académico no se observan grandes diferencias entre los grupos seleccionados.

La variable **Constatar la necesidad de aprender la lengua materna y del país de adopción del alumnado de origen inmigrante** permite deducir que, por lo general, el alumnado aduce múltiples razones para no olvidar el idioma del país de origen de su familia, si bien, también se constata un colectivo que confirma haber olvidado el idioma materno lo que entraña un elevado grado de aculturación. De modo más detallado se ratifica que:

j) Las alumnas de origen inmigrante esgrimen las siguientes razones: para saber dos lenguas y dos culturas, para aprender sin olvidar el idioma materno, porque vivimos en España y se debe saber español, finalmente, por tener derecho a conservar su lengua. Por su parte, los alumnos de origen inmigrante señalan como motivos: la defensa de la lengua y cultura de su país, para sentirse igual que los demás y no estar discriminado, porque se identifican con el país de nacimiento; para comunicarse con su familia; y finalmente, por si algún día regresan a su país. Como se aprecia tanto alumnas como alumnos valoran la importancia de aprender tanto la lengua materna como del país de adopción, indicando, especialmente, que aprender la lengua del país de acogida les permite sentirse igual y evitar la discriminación. Mientras que las razones para aprender el idioma de su familia, está relacionado con la necesidad de no perder sus raíces.

No obstante, se constata la existencia de alumnos que señalan, de forma contundente que han olvidado el idioma del país de su familia y para ellos el castellano es mejor idioma que el materno. Lo que supone una ruptura con la cultura del país de origen de su familia. Esta situación se hace extensiva a los grupos de 2.º ESO, y nos lleva a interpretar como una señal preocupante en tanto que se refleja un cierto rechazo hacia su cultura materna.

La décima variable permite **Valorar el grado de responsabilidad educativa intercultural de las familias**, para lo cual se pidió ayuda a las familias participantes que señalan que, mayoritariamente las familias apuestan por una educación basada en los valores, aunque también encontramos familias que supeditan su responsabilidad educativa hacia la adquisición de bienes materiales. Esta aserción encuentra su justificación en las siguientes líneas:

k) Ambos cónyuges respaldan que es su responsabilidad enseñar a su hijo/a buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...), transmitir a su hijo/a la cultura, la religión y la lengua de nuestro país, así como participar en la formación de su hijo/a tanto a nivel académico como afectivo. No obstante, se verifica que el colectivo de madres más joven (hasta 30 años) sin estudios e inactivas confirma que es su responsabilidad comprar a su

hijo/a todo lo que le gusta. Datos que coinciden con el grupo de padres con edades comprendidas entre 31 y 40 años, sin estudios y obreros. Así como, el colectivo musulmán frente al católico.

Esta última información referida muestra la importancia que otorgan algunas familias, sobre todo, jóvenes, a la adquisición de bienes materiales favoreciendo el consumismo de sus descendientes. Hecho que cuestiona los valores adecuados para la formación integral de sus hijos/as.

Por último, la undécima variable permite **Estimar el grado de tolerancia hacia el contacto intercultural de sus hijas/os**, valorando que se produce una situación ambivalente entre las familias, de modo que, en algunos casos, se muestran proclives ante el encuentro intercultural de sus hijas/os, mientras que en otros casos, se defiende la opción contraria. Esta situación evidencia la reticencia por parte de algunas familias hacia la interacción intercultural, factor clave para el desarrollo de una apuesta intercultural. Estos datos quedan confirmados de forma más exhaustiva seguidamente:

l) El tutor/a aprecia que le gusta que su hijo/a traiga a sus amigos/as a su casa sean de donde sean. Sin embargo, ambos cónyuges advierten que, generalmente, no les gusta recibir amigos/as de sus hijos/as en su casa, y en caso, de que esta situación suceda, prefieren que su hijo/a traiga a sus amigos/as a su casa si son españoles. Siendo los colectivos más críticos, el grupo de madres entre 31 y 40 años y entre 51 y 60 años, así como, el grupo de padres de más de 61 años.

Esta reticencia al encuentro intercultural en el ámbito familiar encuentra excepciones dentro del colectivo de madres entre 31 y 40 años sin estudios y de padres más jóvenes (hasta 30 años) con estudios de Bachillerato. De modo, que los datos, sin ser concluyentes, verifican la existencia de familias que no aceptan amistades interculturales entre sus hijos/as por lo que no son favorables a la promoción de una educación intercultural.

Una vez efectuadas estas conclusiones derivadas de los datos obtenidos por el profesorado, el alumnado y sus familias del IES Poeta Sánchez Bautista a través de sus cuestionarios, estamos en disposición de afirmar que estos datos, si bien en algunos casos, muestran importantes posibilidades para desarrollar la educación intercultural en nuestro centro, en otros casos, los resultados confirman la necesidad de contribuir a su mejora en relación a los cuatro objetivos específicos expuestos. Es decir, tanto referidos a la percepción social hacia la multiculturalidad, a la percepción de las minorías culturales en el centro educativo, al compromiso con la educación intercultural y finalmente, a la implicación ante el encuentro intercultural.

12.5. Objetivo específico 1.5. Identificar la teoría y praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural (docentes del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

Además, la evaluación de diagnóstico se completa con un quinto objetivo específico que se inscribe en la información aportada por el grupo de discusión integrado por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de distintos centros de la Región de Murcia.

El grupo de discusión llevado a efecto para dar respuesta a este objetivo específico ha generado relevantes aportaciones que ofrecen respuesta a este objetivo y que se concretan en una serie de conclusiones que quedan verificadas a partir de las categorías que se plantearon en el capítulo 7 durante su análisis e interpretación.

Comenzando por la primera categoría que responde bajo la denominación **La aportación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la promoción de la educación intercultural** se descubre que:

El profesorado participante es consciente de la existencia de estereotipos sociales en el alumnado y muestra una doble inquietud, por un lado, por la evidencia del incremento de los mismos y por otro, la dificultad para contribuir a minimizarlos. Estos sesgos se ilustran, especialmente, en el mundo musulmán y se materializan en el alumnado de origen magrebí. Ahora bien, también comparten la idea de que, en ocasiones, es el propio colectivo autóctono el afectado por los estereotipos otorgados por cierto alumnado de nacionalidades europeas.

Asimismo, el concepto de ciudadanía que se promueve en el alumnado se ampara en el reconocimiento de los derechos humanos, lo que entraña desarrollar la competencia social y cívica y evitar actuaciones propias del relativismo cultural.

Esta categoría se completa con una serie de cuestiones que hacen referencia al *tratamiento de la educación intercultural desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia* el profesorado:

Defiende que cada vez son más numerosos los centros educativos que favorecen la integración del alumnado culturalmente minoritario dando paso de la multiculturalidad a la interculturalidad. Ratificado en la constancia de que las actitudes prejuiciosas hacia este alumnado van reduciéndose. Aunque ello no es óbice para expresar un cierto recelo acerca de las posibilidades efectivas de la integración cultural total en los centros educativos.

En esta línea, se repara que el nivel de integración del alumnado culturalmente minoritario es mayor conforme alcanza etapas académicas superiores. Si bien, se advierte las dificultades de integración del colectivo árabe y británico, y en menor medida, latinoamericano. Al hilo de estas cuestiones, se manifiesta la importancia del conocimiento del castellano por parte de la familia para facilitar la integración cultural de sus hijas/os, haciendo especial hincapié en el papel de la madre.

Además, se valora el potencial de las actividades interculturales (ejemplo, jornadas interculturales) desarrolladas en el ámbito escolar que permiten mejorar las relaciones entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante. En esta línea, se incide como una posible solución para mitigar los estereotipos sociales y culturales sea a través del conocimiento de otras culturas con el fin de llegar al reconocimiento. Al tiempo que se estima la relevancia de los equipos directivos para promover una apuesta por la educación intercultural.

Y se reconoce como un logro importante que el alumnado de origen inmigrante posea estudios superiores, al tiempo que se aprecia un rechazo a que las chicas musulmanas cubran su cabeza con un pañuelo.

Es palpable la voluntad por elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje a partir del contexto sociocultural y económico del centro, aunque no figure en el Proyecto Educativo de los centros. De modo que, si bien la presencia de alumnado culturalmente minoritario, en principio, no condiciona explícitamente el trabajo docente, se observa, por parte de los participantes, que es preciso una continua adaptación al contexto del aula para ofrecer una respuesta educativa adecuada. Asimismo, se advierte que este alumnado, en ocasiones, padece situaciones problemáticas en su entorno familiar.

Además, se deja constancia de la diferenciación entre actividades de enseñanza y aprendizaje multiculturales e interculturales, coincidiendo que no siempre se consiguen las últimas por los estereotipos del docente, o la escasa voluntad de los centros educativos por una apuesta intercultural. No obstante, se estima la necesidad de promover actividades interculturales.

En este sentido, aunque se denuncia que frecuentemente el docente carece de las condiciones necesarias para desarrollar actividades interculturales, y además, éstas exigen un esfuerzo añadido, se valora la creatividad y la improvisación del profesorado para adaptarse a la realidad de su aula, flexibilizando la programación.

Por otra parte, se denuncia la concepción etnocéntrica del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que obstaculiza el desarrollo de la educación intercultural. Y en todo caso, se limita a procurar actividades muy superficiales para desarrollar un enfoque intercultural. Esta idea se refuerza con la advertencia de que, con frecuencia, al pensar en otras culturas se identifica con la cultura árabe, sin tener en cuenta que nuestra sociedad multicultural se nutre de otras muchas y variadas culturas.

En relación a los principales problemas detectados para la implementación de un currículo intercultural se identifican los siguientes: currículos con excesivos contenidos; los problemas de temporalidad; la falta de apoyo y/o comprensión por otras/os compañeras/os del departamento; los prejuicios del alumnado; la falta de compromiso de las autoridades educativas para apostar por un currículo intercultural; el individualismo del docente como reflejo de la sociedad; los escasos hábitos del alumnado a la realización de actividades grupales y cooperativas.

Inciendiendo que la puesta en marcha de un currículo intercultural presenta menos dificultades en contextos educativos “especiales” donde los docentes poseen una mayor sensibilidad o bien, por necesidad y/o supervivencia lo estiman relevante. Dejando constancia de que, en el resto de centros, el currículo intercultural es aún una utopía.

En este orden de cosas, se deja constancia de la frustración que genera al docente desarrollar un currículo intercultural, llevando a plantearle dos posibilidades: ruptura con las estructuras del sistema educativo que posibiliten la apuesta intercultural o, aceptar el sistema en perjuicio de la educación intercultural. Además, denuncian que el sistema educativo no ofrece respuestas a los retos de la sociedad actual.

Si atendemos a la segunda categoría que se corresponde con **Las prácticas profesionales interculturales**, se aprecia la vinculación de los presupuestos interculturales con la presencia de alumnado culturalmente minoritario, en los centros educativos.

Así mismo, se denuncia la carga de responsabilidades en la escuela como consecuencia directa de la política de recortes, concretada en la labor de los servicios sociales. En esta línea, se critica que las instituciones educativas quieran abanderar la interculturalidad sin definir las competencias y las responsabilidades de cada institución lo que conlleva una sobrecarga de trabajo para el docente.

Por otra parte, se manifiesta la responsabilidad del docente del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la implementación de un currículo intercultural en relación a la orientación a ciertos temas del currículo, así como al tipo de organización (ejemplo, incentivar o no las relaciones entre el alumnado culturalmente diverso en el aula y autóctono).

Si nos centramos en las estrategias metodológicas utilizadas para favorecer la interculturalidad se destacan: el trabajo cooperativo, la organización de debates, de juegos de rol, así como, promoción del conflicto cognitivo para provocar la reflexión del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque, en ocasiones, estas estrategias no están exentas de inconvenientes que dificultan el objetivo deseado (falta de tiempo, sistema educativo rígido, problemas de acceso a plataformas digitales por el alumnado, etc.).

Se confirma la importancia de la familia en la transmisión de valores y la incapacidad para el docente de influenciar ante comportamientos discriminatorios y racistas del alumnado. Aunque, también se relativiza creyendo que, en la mayoría de las ocasiones, el alumnado desarrolla estas prácticas xenófobas como un desafío y reafirmación de sus ideas quedando en un halo de superficialidad sin mayores consecuencias.

Finalmente, se muestra preferencia por organizar grupos heterogéneos en función del rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, tomando como referente la campana de Gauss. Si bien, en la práctica los grupos homogéneos están presentes en los centros a través de los grupos bilingües y otro tipo de programas.

Al transitar por *los problemas del alumnado culturalmente minoritario en el aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, evidenciando que la diversidad cultural no es un referente para la evaluación, en todo caso, se limita a tomar como criterio el nivel de dominio del idioma. En esta dirección, se aprecia la necesidad de delimitar unos criterios comunes para aplicar en función de su nivel de castellano.

Al hilo de estos datos, se manifiesta que en los primeros niveles de ESO se otorga mayor peso específico a la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales respecto a los contenidos conceptuales. Mientras que conforme se avanza a niveles académicos superiores esta tendencia se invierte. Incidiendo que, generalmente, los contenidos actitudinales están escasamente representados en las pruebas de evaluación.

Al tiempo que existe discrepancia al afirmar si en el proceso evaluativo se valoran las posibilidades laborales y académicas posteriores y la situación singular del alumnado culturalmente minoritario.

Por otra parte, se muestra la inquietud acerca del fracaso escolar de cierto alumnado culturalmente minoritario, indicando como motivos explicativos sus expectativas de vida o el entorno familiar. Si bien, se consideran algunas excepciones como el alumnado de procedencia europea.

Se denuncia la escasa efectividad de las aulas de acogida (cuando existen) en el proceso de incorporación y/o adaptación al centro del alumnado culturalmente minoritario atribuido entre otras razones a: la falta de planificación adecuada, la escasa duración, la prisa por “integrarlos” en el grupo-clase, la escasa formación del profesorado que asume estas aulas y la política de recortes. No obstante, se refuerza la necesidad de incorporar a los centros programas de español para extranjeros siempre que se garantice su calidad.

Por último, se confirma que, generalmente, el alumnado culturalmente minoritario participa menos en las actividades extraescolares programadas por el Departamento de Geografía e Historia, justificado por la menor capacidad adquisitiva de sus familias o por su falta de interés. Esta última afirmación denota unas bajas expectativas hacia este alumnado en el contexto educativo.

Con la intención de confirmar *la necesidad de formación del profesorado en EI y los tipos de formación*, queda verificada su necesidad de formación específica, si bien, en algunos casos, se estima que es prioritaria si hay alumnado culturalmente minoritario en los centros, y en otros casos, se valora como ineludible con independencia o no de este alumnado en los centros educativos. Además, se reconoce que el profesorado participante no ha recibido formación alguna en interculturalidad.

Finalmente, al testar el *nivel de implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso de aprendizaje de sus hijas/os*, se confirma la escasa participación de las familias de origen inmigrante en los centros educativos. Situación atribuida a motivos laborales, problemas de comunicación, la complejidad de las estructuras familiares o las distintas pautas de resolución de conflictos con sus hijas/os. Exponiendo que algunos de estos problemas pueden solventarse con la figura del mediador intercultural.

Tras efectuar las conclusiones de forma exhaustiva que certifican el objetivo específico 1.5. Obtener evidencia de la teoría y praxis del profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a la promoción de la educación intercultural, consideramos conveniente realizar una simplificación de su resolución. En este sentido, se deja patente que los participantes del grupo de discusión dan muestras de una apuesta por la educación intercultural, ilustrado en su quehacer diario, pero también evidencian los obstáculos que se presentan para una praxis intercultural.

No obstante, esta realidad acorde con las claves interculturales encuentra su antítesis en la afirmación de dos aspectos que entendemos se desvinculan de cualquier modelo intercultural. Nos referimos a la identificación del modelo intercultural con el alumnado culturalmente minoritario, obviando que una educación intercultural es extensible a todo el alumnado. Asimismo, también se percibe la vinculación entre diversidad cultural y estatus social desfavorecido.

En definitiva, podemos afirmar que el profesorado participante de nuestra investigación observa que resulta esencial para el logro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en clave intercultural, introducir o mejorar algunos aspectos que inciden en significar las aportaciones de las distintas culturas en la construcción de una ciudadanía acorde con los valores universales, donde cada identidad cultural es valorada y respetada. Ello ayuda a visibilizar al alumnado culturalmente minoritario, al tiempo, que despierta la curiosidad y favorece el respeto del alumnado autóctono por la diversidad cultural.

Entendemos que el profesorado participante aporta más luces que sombras a los presupuestos interculturales, al estar convencidos que el pensamiento intercultural va impregnado y aportando energías renovadas para impulsar la interculturalidad en las aulas como lugares para vivir y convivir.

Habida cuenta de las conclusiones obtenidas en la *Fase 1. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de diagnóstico*, nos encontramos en disposición de afirmar que existe una necesidad de mejorar la competencia intercultural del alumnado quedando justificado el diseño e implementación del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* y que nos aproximan hacia la Fase 2. *Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada*.

12.6. Objetivo específico 2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado.

Al centrar nuestra atención en la *Fase 2. Validación del programa a través de la realización y análisis de una evaluación de entrada*. Entendemos que esta fase de la investigación por su propia naturaleza no exige acometer ningún tipo de conclusiones puesto que solo requiere la descripción del diseño de elaboración del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*. Actividad evaluativa que fue objeto de análisis ampliamente a lo largo del capítulo 9, y que posibilitó dar respuesta al **objetivo específico 2.1. Presentar el programa de intervención intercultural: Los movimientos migratorios en un mundo globalizado**.

Esta circunstancia avala la decisión de obviar un análisis final, puesto que, en ningún caso, ha supuesto la generación de información aportada por los participantes del mismo. Información reservada a las siguientes fases evaluativas que serán objeto de análisis seguidamente.

12.7. Objetivo específico 3.1. Analizar los avances obtenidos durante la ejecución del programa.

Esta fase evaluativa conforma la Fase 3 identificada con la *Validación el programa a través de la realización y análisis de una evaluación de proceso*. Para su realización se han acometido una serie de actuaciones a lo largo de la ejecución del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*.

Si bien, el análisis y discusión de este objetivo específico fue desarrollado exhaustivamente a lo largo del capítulo 10. En esta ocasión, nos limitaremos a formular las conclusiones que, a nuestro juicio, resultan de mayor relevancia. A tal fin, se han establecido dos preguntas guía de evaluación, que recordamos son:

- ¿Qué cambios se observan en el alumnado acerca de la competencia intercultural como efecto del programa? que determinan el grado de desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado.
- ¿El programa está favoreciendo el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia? que ofrecen información acerca del grado de desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

1. Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado

El alumnado empieza a evidenciar una serie de cambios en relación a la competencia intercultural como consecuencia del programa. Estas modificaciones son constatadas a través de varios instrumentos de recogida de información. Por un lado, la aplicación de un *cuestionario abierto de reflexión intercultural* que posibilita su conexión con la evaluación de diagnóstico puesto que los ámbitos evaluados, son coincidentes. Seguidamente se aplicó un *test de aprendizaje* para verificar la competencia intercultural cognitiva, al que se suma la aplicación de dos instrumentos más para comprobar la competencia intercultural afectiva, tales como el diario de campo y las producciones del alumnado. Además, la constatación de la competencia intercultural comportamental se efectuó a través de *escala de competencia comunicativa intercultural*.

Finalmente, estas tareas se completan con la aplicación del *cuestionario abierto de concepciones en competencia intercultural del alumnado (pretest y postest)* que permite realizar una comparación en las percepciones que se observan en el alumnado participante antes y después de la implementación del programa.

Como ya se ha señalado anteriormente, uno de los instrumentos de recogida de información para constatar el desarrollo de la competencia intercultural a lo largo de la puesta en práctica del programa fue la aplicación al alumnado de un *cuestionario abierto de reflexión intercultural*. Las conclusiones que se extraen se muestran a continuación:

a) Los participantes reconocen que en su entorno más próximo se aprecian situaciones de discriminación hacia las personas de origen inmigrante. Encontrando en la asignación de calificativos negativos la justificación a dicha discriminación.

Además, es consciente de las repercusiones negativas que conllevan las actitudes discriminatorias hacia la población de origen inmigrante, ilustrándolo en un catálogo de respuestas alternativas: el fomento de prejuicios, del racismo, de la falta de integración, de la falta de respeto, de la voluntad de nacionalizarse del país receptor, de la generación de desconfianza, problemas de adaptación, aumento de la intolerancia, disminución de la sociabilidad y finalmente, auge de la indiferencia.

b) Además, constatan que dentro del centro educativo se percibe rechazo y discriminación hacia las/os compañeras/os culturalmente minoritarios, significando la diferencia como un contravalor, referido a la diferente cultura, nacionalidad, religión, étnica e idioma. Además, explicitan como causas directas de esta situación, el distinto tratamiento, las diferencias en el aspecto físico, el racismo, los prejuicios y el temor a estas personas. Circunstancia que denota que los participantes son sensibles hacia sus compañeras/os de origen inmigrante puesto que son capaces de reparar en el distinto origen de las actitudes discriminatorias hacia este colectivo.

c) Por lo general, el alumnado manifiesta una disposición favorable para realizar un trabajo grupal con compañeras/os de origen inmigrante por lo que verifica el valor de la diversidad cultural. Esta aseveración queda justificada en el reconocimiento de los mismos derechos para todos, en la consideración que son unos compañeros más, sin motivo de distinción alguna y sin percatarse de la nacionalidad y, sobre todo, al resaltar el valor de la amistad como principio de esta aceptación.

No obstante, encontramos algunos casos que, si bien son excepcionales, nos advierten de la existencia de prejuicios hacia el colectivo árabe cuando se le insta al trabajo cooperativo.

d) El alumnado, generalmente, mantiene una opinión favorable hacia las/os compañeras/os de origen inmigrante, atribuyéndoles valoraciones positivas (amigables, buenas personas, agradables, trabajadores, serios, sufridos, respetuosos, simpáticos, valientes, amables e interesantes). A los que añaden otros calificativos como la búsqueda de una vida mejor; venir a trabajar; son beneficiosos; se comportan bien; tienen problemas económicos; sus costumbres son emocionantes; huyen de las guerras; enriquecen culturalmente; tiene razones duras para emigrar y, merecimiento de una vida digna. Todas estas respuestas ejemplifican una concepción positiva hacia la población de origen inmigrante desde parámetros de igualdad, reconocimiento, respeto, empatía y solidaridad.

Ahora bien, también se observa un reducido número de discentes que muestra una percepción menos favorable hacia estas/os compañeras/os, otorgándoles calificativos como ariscos, orgullosos, antipáticos, asesinos, maltratadores, malas personas, problemáticos, poco trabajadores, solitarios, desconfiados, vagos, poco fiables y agresivos.

A estas catalogaciones, se suma otra, igualmente minoritaria, caracterizada por una actitud más neutral hacia este colectivo (tímidos, esclavos, exóticos, retraídos, extraños y normales).

Por otra parte, dentro de la percepción hacia la población de origen inmigrante se certifica otro enfoque, haciendo hincapié en el hecho diferencial (gente de color; otras nacionalidades; otros idiomas; viven una situación y entorno diferentes; tienen menos

derechos reconocidos; menos oportunidades, poseen costumbres distintas; su aspecto físico es diferente; una mentalidad diferente y finalmente, son considerados raros y con diferente idioma). Este enfoque puede tener una doble lectura, de modo que, si identificamos la diferencia con el enriquecimiento, respeto y empatía, la percepción es positiva. Pero si al hecho diferencial atribuimos parámetros de intolerancia y problematización hacia la realidad multicultural, entonces, no comulga con la mejora de la competencia intercultural.

e) Por lo general, los participantes directa o indirectamente corroboran la inexistencia de algún problema con el colectivo de origen inmigrante, si bien, se descubre que excepcionalmente, estas situaciones han tenido lugar, focalizándolo en los grupos árabes y latinos. Por lo que, es manifiestamente mejorable la percepción que se posee hacia estos grupos. Además, al consultar si esta problemática se traslada a los autóctonos, se significa, por parte de algunos participantes, al grupo étnico gitano. Estos datos revelan de la existencia prejuicios y estereotipos de forma latente entre el alumnado, puesto que se citan los grupos culturales que, especialmente y de forma habitual, obtienen una valoración más negativa en nuestra sociedad.

f) La percepción que posee su entorno más próximo acerca de la diversidad cultural, genera controversia. De modo que, por un lado, se confirma una valoración positiva que se ilustran en reclamar, el derecho a la igualdad, al respeto, a la aceptación, a tener los mismos derechos y al enriquecimiento cultural que aportan. Pero por otro lado, también se confirma una imagen negativa de la diversidad cultural concretado en respuestas tan variadas como mala influencia; inferiores; malas personas; poco respetuosas; vienen a robar; nada bueno; demasiado número; son ilegales por lo que deben tener los papeles. Sin duda, estas respuestas no ayudan al desarrollo de la competencia intercultural en el entorno cotidiano del alumnado participante.

g) La intencionalidad es positiva, en general, en el alumnado en relación a su disponibilidad para ayudar al colectivo de origen inmigrante en situación de desventaja social. Se refieren acciones de tipo individual basadas en el respeto; la igualdad; la empatía; la reducción de prejuicios; la integración; la igualdad de derechos; la tolerancia; la aceptación; el conocimiento; la flexibilidad; la comprensión y la convivencia.

O también a acciones colectivas, tales como ofrecer oportunidades, concretada en la percepción de ayudas; cambiar las clases sociales y ayudar a solucionar los problemas del país de origen. Aunque valoramos la buena intencionalidad de estas propuestas, entendemos que son demasiado generales y abstractas que permitan su concreción en acciones puntuales del alumnado. Además, un importante número de participantes, defiende como una posible acción colectiva, la instauración de la política de cupos, hecho que confirma una visión restrictiva hacia la diversidad cultural.

Además, los participantes son conscientes de los obstáculos que encuentra la población de origen inmigrante más desfavorecida para mejorar la percepción de la población autóctona hacia la diversidad cultural ofreciendo numerosas razones relacionadas con la situación de ilegalidad; el racismo; el rechazo y finalmente, la mentalidad, entendida como crítica a la diversidad cultural.

h) Finalmente, los participantes conciben la educación como un factor esencial para promover la competencia intercultural, refiriendo que la acción educativa debe

favorecer el respeto; la integración; el fomento de la igualdad; concienciar para no discriminar; ayudarles; apoyarles, convivir con otras culturas. Estas apuestas genéricas encuentran una mayor concreción al sugerir una serie de necesidades: a) la incorporación al currículo de una asignatura de educación intercultural, que ellos relacionan fundamentalmente, con el conocimiento de otras culturas distintas a la propia; b) la organización de actividades interculturales; c) compromiso del docente con la apuesta intercultural; d) evitar significar a las/os compañeras/os de familias de origen inmigrante respecto al resto de compañeras/os; e) el derecho a la educación para todos; f) la concesión de becas, si bien, esta medida entraña controversia entre algunos participantes.

No obstante, también es preciso significar la presencia de un reducido grupo de participantes que estima que desde la educación ya se ha hecho suficiente por el desarrollo de la interculturalidad. Lo que muestra, nuevamente, ciertas actitudes críticas hacia el paradigma intercultural. Sin duda, con consideraciones de este tipo, se explica que la educación intercultural, actualmente, sea en algunos ámbitos educativos, un espejismo.

En definitiva, estas aportaciones relatadas anteriormente configuran la concienciación del alumnado participante en el desarrollo de una educación intercultural, que, a su juicio, debe impregnar los centros educativos y ser la base del proceso educativo.

Por otra parte, hemos podido comprobar como a lo largo de la evaluación de proceso, el alumnado participante iba mejorando en las diferentes competencias interculturales (cognitiva, afectiva y comportamental). En esta fase de la evaluación de proceso, la intención era asegurarnos que dicha mejora se confirma en el tiempo. A tal fin, recordemos que se diseñó un **test de aprendizaje** para testar la competencia intercultural cognitiva de los participantes. A tal fin se formularon un total de veinticuatro cuestiones vertebradas entorno a tres tipologías de habilidades de pensamiento: memorización, comprensión y reflexión. Además, cabe precisar que el alumnado desconocía el día asignado para la realización de la prueba para evitar cualquier preparación previa con finalidad de que verificaran directamente sus conocimientos adquiridos. Pues bien, de los resultados obtenidos podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Las quince preguntas de memorización planteadas arrojan unos resultados muy positivos puesto que el 73,3% de las mismas alcanzan unas puntuaciones que oscilan entre el 100% y 80% de respuestas correctas y, en ningún caso, las respuestas correctas descienden por debajo del 50%. Estos datos certifican que el alumnado a través del programa ha adquirido mayoritariamente conocimientos de índole memorística.

2. Respecto a las ocho preguntas que desarrollan la habilidad cognitiva de la comprensión los resultados, igualmente son positivos puesto que las respuestas correctas oscilan entre el 100% y el 52% y en concreto, el 75% de este tipo de preguntas alcanza unos resultados correctos en más del 60%. Sin duda, podemos atribuir unos buenos resultados, habida cuenta que la naturaleza de este tipo de preguntas entraña mayor complejidad y nivel de abstracción.

3. Por último, el test contó con una pregunta de reflexión donde se solicitaba al alumnado realizar una valoración cualitativa a modo de síntesis, de los conocimientos adquiridos con el programa. Los resultados confirman que, de forma generalizada, el alumnado realiza una valoración positiva, evidenciado en el hecho de que el 74% de los

participantes aprecia que el programa ha ayudado a favorecer la tolerancia y empatía ante las diferencias, así como que, el 60% del alumnado corrobora que mediante el programa ha asimilado la interdependencia y la causalidad múltiple de los fenómenos sociales.

No obstante, también encontramos otros datos para nuestra reflexión que confirman que hay aspectos susceptibles de ser mejorados como, por ejemplo, que solo el 38% del alumnado refleja que el programa ha contribuido a rechazar la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y estereotipos. O que el 36% es consciente de que la implementación del programa garantiza trabajar la espacialidad y temporalidad”, así como el conflicto-consenso y cambio y continuidad. O, por último, que un reducido 2% mantenga que las actividades de enseñanza y aprendizaje hayan ayudado a reconocer que los acontecimientos sociales responden a una determinada intencionalidad. Sin duda, todas estas apreciaciones denotan las fortalezas y las debilidades detectadas en el proceso de aplicación del programa de intervención intercultural: *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*.

Para la verificación experimental de la competencia intercultural afectiva se ha tenido en cuenta dos instrumentos, el diario de campo de la investigadora y las producciones del alumnado. Centrándonos en las conclusiones que se derivan del **diario de campo**, cabe recordar que la información aportada en el capítulo 10 quedó estructurada en los siguientes indicadores relacionados con la competencia intercultural:

**Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos*

** Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias*

** Aprendiendo a trabajar en equipo*

En referencia al indicador denominado *Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos*. Se aprecia que los resultados de las producciones del alumnado revelan, en términos generales, una notable sensibilidad hacia situaciones de discriminación (racismo, xenofobia, prejuicios y estereotipos) que provocan, a su vez, la reflexión ante situaciones de este tipo en el entorno más próximo.

Estas actividades de enseñanza y aprendizaje son completadas, en algunas ocasiones, con las sugerencias que realiza el propio alumnado, lo que denota un alto grado de implicación en las mismas.

En relación al indicador de *Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias*, se aprecia que la selección de actividades promueve no solo el conocimiento sino también la competencia intercultural afectiva. Además, el grado de participación en las mismas resulta elevado e igualmente de motivación. Incluso, surgen actitudes de expectación en algunos de los participantes.

Se observa que la presentación de una determinada temática origina otras relacionadas que sugiere el propio alumnado, que incitan a ofrecer sus opiniones, a ejemplificar y a la reflexión compartida.

El último indicador analizado se identifica con *Aprendiendo a trabajar en equipo*. Bajo esta denominación subyace el deseo de que el alumnado participante mejore sus habilidades para el trabajo cooperativo. Ya se ha apuntado que son numerosas las actividades que exigen esta organización grupal, y que, por lo general, son muy bien recibidas y valoradas por los participantes.

Los dos grupos de alumnado participante objeto de análisis se distinguen por una alta cohesión entre sus miembros, por lo que la confección de grupos no resulta complicada. Aún así, somos conscientes de la presencia de cierto alumnado con mayores dificultades para ser aceptado en algún grupo. A pesar de esta situación, cabe señalar que la resolución al problema siempre ha surgido del propio alumnado, sin necesidad de nuestra intervención.

Por otra parte, hemos de señalar que, si bien la organización grupal no resulta especialmente dificultosa, sí advertimos como una limitación el hecho de que algunos participantes por timidez o por inseguridad son menos activos en la exposición de sus producciones. Esta realidad nos llevó a rotar las intervenciones entre todos los integrantes de los grupos con el fin de que todos se sintieran partícipes de la actividad realizada.

En relación a las *producciones del alumnado* han sido uno de los instrumentos indispensables para la verificación del desarrollo y/o mejora de la competencia intercultural afectiva. En este sentido, el programa posibilitó a través de numerosas actividades de enseñanza y aprendizaje trabajar la competencia intercultural afectiva dentro del aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Y que derivaron en un riguroso análisis e interpretación a lo largo del capítulo 10 de carácter inductivo donde quedó organizada la información en grandes supracategorías, a las que se asociaron otros indicadores de menor rango como metacategorías, familias y categorías.

Sin ánimo de reproducir la exploración de dichas producciones, podemos atestiguar que a modo de conclusión el alumnado ha sido capaz de lo que se sintetiza a continuación.

En relación a la supracategoría *Rechazando la discriminación, el racismo, la xenofobia, los prejuicios y los estereotipos*, se observa que los participantes generaron discursos encaminados a denunciar cualquier situación afín. Para ello significaron una serie de valores relacionados con el valor de la empatía, el valor de la equidad, el valor del respeto como eje central de su exposición, el valor de la diversidad. Recordemos, algunos de los discursos que compartieron relacionados con la discriminación, racismo y xenofobia. No obstante, también se constaron opiniones que denotaban tibieza al rechazo del racismo.

Para abordar la problemática de los prejuicios se contemplaron varias actividades con el objetivo de acercar al alumnado a la constatación de esta realidad. Las producciones atestiguan una serie de aspectos relacionados con valor de la diversidad étnica y el valor de la diversidad cultural que da prueba de la sensibilidad del alumnado en estos aspectos.

En cuanto a la supracategoría *Favoreciendo la tolerancia y la empatía ante las diferencias*, el alumnado ofrece una serie de argumentos que resaltan diferentes valores como valor de una realidad múltiple, el valor de los sentimientos entre los que

encontramos aquellos identificados con positividad (empatía, alegría, aceptación, curiosidad, impresión y comprensión), negatividad (rechazo y tristeza), el valor del entendimiento, el valor de saber escuchar o el valor de la autocrítica.

Estas respuestas anteriormente señaladas han requerido que el alumnado no solo haya sido capaz de apreciar su percepción sino refutar la propia. Circunstancia que muestra un enjuiciamiento acerca de la realidad sino también sobre su propio comportamiento, lo que constata un elevado grado de abstracción mental.

Por otra parte, las **producciones** de alumnado certifican la capacidad para valorar la diversidad cultural reconociendo la existencia de diferentes culturas y el enriquecimiento que entrañan, más allá de contemplar las diferencias y similitudes entre ellas. Igualmente, reconoce el valor de las distintas normas culturales, realizando reflexiones basadas en el respeto, en la autocrítica y en la denuncia al relativismo cultural. Además, el alumnado es capaz de identificar los factores que favorecen que muchas personas contemplen la diferencia como un indicador negativo.

Constatando las fuentes de información de la diversidad cultural (medios de comunicación, entorno, contexto social multicultural y actividades culturales, entre otras). Y mostrando una valoración positiva y negativa de nuestra cultura tanto emitiendo juicios críticos en primera persona o bien, respecto a la sociedad en general, reflejando un elevado nivel de autocrítica hacia la identidad cultural que les representa. Entendiendo que es un avance para adquirir rasgos interculturales.

Asimismo, han podido percibir la inmigración en primera persona, generando discursos que abordan el valor de la percepción de los movimientos migratorios desde el país emisor desde una visión positiva y de cotidianidad. Por último, se confirma que los participantes aprecian la realidad con multiplicidad de enfoques, apostando por una ciudadanía global.

Finalmente, la aplicación del **cuestionario abierto de concepciones de la competencia intercultural** tuvo dos fases, una anterior al inicio de la ejecución del programa y otra posterior a su implementación. La finalidad para solicitar la cumplimentación de estos dos tipos de cuestionarios a los participantes queda justificada en la realización de un estudio comparativo para detectar o no la existencia de modificaciones en la mejora de la competencia intercultural durante las dos etapas de cumplimentación de dicho cuestionario.

Seguidamente damos cuenta de las conclusiones obtenidas tras un exhaustivo análisis e interpretación desarrollado a lo largo del capítulo 10. De modo que se evidencia que, en términos generales, se constatan cambios sustanciales de mejora entre el pre y postest, lo que anima a interpretar que el programa de intervención intercultural ha cumplido sus objetivos. Esta aseveración se ilustra al verificar que, en todas las cuestiones planteadas, la variedad de opciones ha crecido, así como la riqueza interpretativa posibilitando, en términos generales, la mejora de la competencia intercultural en sus tres ámbitos de actuación: cognitiva, afectiva y comportamental. Un análisis más concreto nos lleva a concluir que:

a) La percepción de la población inmigrante que vive en nuestro país ha mejorado entre la información aportada por el pre y el postest. De modo que, en el pre-test este

colectivo se asociada, fundamentalmente, a países con menor nivel de desarrollo económico dejando al margen otros países de contextos socioeconómicos más elevados.

Además, en esta fase de pretest solo se exponían los problemas económicos para explicar las causas de las migraciones actuales. Al hilo de esta argumentación, esta población era clasificada en dos grandes tipologías: una asociada a un perfil positivo (gente trabajadora, gente de negocios, gente de nivel económico elevado, con expectativa de futuro mejor) y otra catalogada con perfil negativo ilustrado con gente problemática.

Asimismo, se identificaban a las poblaciones procedentes del continente africano con una situación de irregularidad legal, mientras que se concebía a la inmigración originaria de Europa y de Asia con un estatus económico elevado. Finalmente, algunos participantes advertían sentimientos de inseguridad y temor hacia este colectivo, si bien, otros optaban por valorar la amistad con este grupo, aunque solo en el caso de amigos/as y no de compañeros/as.

Los resultados del postest arrojan una valoración más realista y positiva hacia el colectivo de origen inmigrante. Así pues, se constata que el alumnado ha dejado de identificar al colectivo de origen inmigrante con países subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino que amplía su percepción a países con mayor nivel de desarrollo económico (Europa occidental y Japón) o países denominados emergentes (Brasil) en el contexto mundial significando, además, una mayor conciencia a la realidad migratoria que perciben como próxima y cotidiana.

Al tiempo que al verificar los problemas de los países de origen de esta población se observa que el listado se amplía, incorporando a los problemas de carácter económico otros de índole política. Asimismo, han desaparecido los sentimientos de temor e inseguridad hacia este colectivo y se incide en el valor de la amistad que alcanza no solo a sus amigas/os sino a las/os compañeras/os. Finalmente se concibe el fenómeno migratorio como enriquecimiento cultural, circunstancia que denota un importante cambio cualitativo.

b) Al referir de qué países proceden mayoritariamente los emigrantes que llegan a España, las respuestas del postest se amplían respecto al pretest en todas las áreas geográficas seleccionadas. Además, algunos de los errores cometidos en el pre test han desaparecido (ejemplo, no atribuir a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla la nacionalidad española).

Ahora bien, si esta valoración del postest resulta positiva, hemos de constatar la reiteración de errores al no identificar país alguno del África subsahariana, sino que a este espacio geográfico se le asigna la consideración de área cultural. Así como la identificación de musulmanes y árabes con la denominación de países.

c) El pretest identifica, mayoritariamente, que las migraciones son un asunto reciente derivado fundamentalmente de la crisis económica actual y la búsqueda de nuevas oportunidades. Siendo un grupo minoritario de alumnado que significa que siempre han existido y lo relacionan con el pasado emigrante de España.

Además, los factores que justifican las migraciones en el pasado se identifican con situaciones de conquista, con la necesidad de encontrar trabajo, con la existencia de

distintos medios de transporte para su ejecución y, por último, con el desarrollo de conflictos bélicos.

Estos datos comparados con el postest confirman que la totalidad del alumnado participante es conciente de que los fenómenos migratorios son intrínsecos a la historia de la humanidad, encontrando nuevas aportaciones que ilustran esta premisa. Igualmente, se introducen nuevos factores explicativos del hecho migratorio, relacionados con la existencia de conflictos religiosos y étnicos, la subsistencia y búsqueda de mejores expectativas. Finalmente, en el postest no se advierte que algún alumno no pueda responder a la cuestión planteada.

d) Al intentar descubrir el grado de conocimiento del alumnado acerca de la multiculturalidad, se corrobora que durante la implementación del pretest un nutrido grupo de alumnado no contesta y otro lo relaciona, mayoritariamente, con la conexión entre culturas, incidiendo en el hecho diferencial.

Además, se observan errores que vinculan la multiculturalidad con la presencia de una cultura única en un espacio determinado. Estos datos mejoran con el postest, confirmando que las opciones de respuesta han aumentado y mejorado. De modo que, el alumnado es capaz de detectar que la multiculturalidad se asocia a los conceptos de coexistencia, convivencia, combinación y vivencia, términos que denotan la voluntad de conexión, contacto e interrelación.

Igualmente, cierto alumnado identifica la acepción de multiculturalidad con la necesidad de defender el respeto hacia otras culturas junto con el entendimiento. Idea que se refuerza con el valor del conocimiento. Confirmando que cualquier valoración pasa por el conocimiento. Finalmente, ha disminuido el alumnado que no contesta a la cuestión planteada.

e) Una de las cuestiones claves ha sido conocer la definición que otorgaba el alumnado a la interculturalidad, constatando que, durante el pretest, fueron numerosos los que reconocían su desconocimiento. Atribuyendo en el mejor de los casos, este término asociada a la diversidad cultural. Además, eran frecuentes los errores, que en numerosas ocasiones se asemejan a los detectados en las definiciones otorgadas a la multiculturalidad señaladas anteriormente. De modo que la acepción de interculturalidad aparecía vinculada con la incomunicación de las culturas y/o la existencia de una única cultura.

Sin embargo, esta situación mejora con la implementación del postest. En efecto, el alumnado, mayoritariamente, introduce categorías conectadas directamente con el hecho intercultural como intercambio cultural, relación cultural, convivencia cultural, mezcla cultural, comunicación cultural o proximidad cultural. Circunstancia que ratifica un mayor grado de conocimiento.

Ahora bien, el postest también presenta sus debilidades verificadas en el hecho de que un exiguo grupo de alumnado no es capaz de precisar una definición adecuada de interculturalidad.

f) Al consultar al alumnado acerca de sus propuestas para poder evitar el trato diferente hacia otras personas del entorno, las diferencias entre los resultados del pre y postest evidencian ciertos cambios, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo.

Recordemos que se trata de una cuestión vinculada con el ámbito comportamental, lo que conlleva mayores reticencias a los cambios.

Especificando encontramos que en el pretest las aportaciones del alumnado se relacionan con el valor de la igualdad, el reconocimiento de derechos, la práctica del entendimiento y del conocimiento. Además, se evidencia en un exiguo grupo de alumnado la vía punitiva como posible solución. Otros grupos optan, bien por negar la existencia de situaciones de discriminación en su entorno o, incluso, que se pueda ofrecer solución alguna cuando se confirma esta realidad discriminatoria. Pero lo más inquietante es el rechazo a la inmigración, si bien solo se aprecia en un único alumno. Esta circunstancia, aunque reducida, advierte de la presencia de alumnado que no participa de los presupuestos interculturales.

Comparativamente esta información con el posttest evidencia que el valor del entendimiento se hace extensivo como solución, ejemplificando en la autocrítica, el respeto a diferentes opiniones, el reconocimiento de la diferencia, la integración, la colaboración en sentido bidireccional entre autóctonos y alóctonos, así como la posibilidad de crear asociaciones para ayudar a personas afectadas por contextos discriminatorios. Además, el alumnado descubre la importancia de la formación y el conocimiento, la necesidad de promover actividades multiculturales y de interpretar adecuadamente la información que ofrecen los medios de comunicación. Asimismo, se significan como la raíz del problema de la discriminación, además del racismo, ya citado en el pretest, otros como los prejuicios y estereotipos. Finalmente, se ha reducido el alumnado que no responde a la cuestión planteada, y no hay muestras de rechazo a la inmigración.

A pesar de estos cambios sustanciales, aún se observa la presencia de alumnado que no aporta solución alguna para solucionar los problemas de las personas discriminadas en su entorno. Hecho que demuestra que persiste cierto recelo o indiferencia ante la cuestión planteada.

g) La percepción hacia la diversidad cultural ha mejorado, de tal forma que, en el pretest, si bien se constata que la mayoría del alumnado presenta una visión positiva, se advierte cierto alumnado que muestra una percepción negativa a los contextos multiculturales, verificado en numerosas opciones identificadas con la no aceptación y el desagrado hacia la diversidad cultural. En este sentido, encontramos también ejemplos que subrayan la indiferencia hacia esta diversidad cultural. Por otra parte, resulta grato observar que cierto alumnado crítico con el relativismo cultural lo que denota una crítica hacia algunas costumbres de ciertas tradiciones culturales.

En relación al posttest la aceptación de la diversidad cultural encuentra más seguidores y, además, estos enriquecen sus discursos, percibiéndose como enriquecimiento y cotidianidad, utilidad, deseo de practicar o valorar otro punto de vista. Al tiempo que queda suprimida la visión de desagrado hacia la diversidad cultural, aunque se mantiene en dos alumnos el rechazo a dicha diversidad y/o indiferencia a la misma.

Ahora bien, ha desaparecido la denuncia del relativismo cultural en relación a ciertas prácticas y costumbres de algunas culturas que atentan contra los derechos humanos. Pero se reafirma los aspectos más positivos de la diversidad cultural.

h) Al plantear al alumnado la posibilidad de que sugiera algunas medidas para contribuir a cambiar la situación de algunos inmigrantes en desventaja social, no se aprecian grandes diferencias entre los resultados del pre y postest. Hecho que certifica que cuando se trata de trabajar la competencia intercultural en su ámbito comportamental, los cambios se producen de forma más lenta y pausada. A modo de conclusión encontramos que el alumnado en el pretest valora el entendimiento, la igualdad, el reconocimiento de derechos, proyectar una imagen positiva hacia el colectivo inmigrante o rechazar cualquier situación discriminatoria. Además, se observa la aportación de un reducido número de alumnado que opta por la intolerancia hacia el fenómeno migratorio, por lo que no sugiere ninguna medida para cambiar, cuando es preciso, su situación de desventaja social. Haciendo hincapié en el destierro como única vía para solucionar dicho problema. En otros casos, el alumnado apuesta por la inacción al defender que no hay posible solución. Y finalmente, otros optan por no contestar.

Esta información comparada con los datos extraídos del postest permite atisbar algunos matices, como el hecho de que las opciones relacionadas con el valor del entendimiento, el reconocimiento de los derechos humanos ha aumentado. Además, no se refleja explícitamente un rechazo hacia el colectivo inmigrante, aunque se mantienen las posiciones de inacción para mejorar la vida de estas personas lo que en cierta manera implica un compromiso nulo con la realidad multicultural.

Además, seguimos observando alumnado que decide no contestar o afirmar la imposibilidad de solución ante esta problemática, incluso, se llega a incidir en el calificativo de difícil solución que denota la existencia de un grupo de alumnado que amparado en las dificultades que entraña encontrar soluciones no realiza ninguna aportación.

A modo de balance se puede concluir que el programa de intervención intercultural ha promovido la competencia intercultural en el alumnado, en su vertiente cognitiva, afectiva y comportamental. Si bien este último ámbito presenta variaciones menos significativas respecto al ámbito cognitivo y afectivo. Lo que corrobora que la competencia intercultural comportamental es la que contempla mayores dificultades para su adquisición y/o mejora puesto que ofrece mayores reticencias a cualquier tipo de modificación.

2. Desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

El programa de intervención intercultural propuesto, recordemos que perseguía una doble finalidad, por un lado, la consecución de la competencia intercultural en todos sus ámbitos (cognitivo, afectivo y comportamental) pero, además, el desarrollo de los principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (espacialidad y temporalidad; conflicto y consenso; cambio y continuidad; intencionalidad e interdependencia: causalidad múltiple). Ambas intenciones se complementan y retroalimentan de forma continua a lo largo del programa inscrito en el contexto auténtico del aula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Todos estos principios han sido abordados a partir de distintas actividades de enseñanza y aprendizaje. De modo que, el alumnado perciba que los fenómenos sociales

se contextualizan en un espacio y en un tiempo determinado. Además, que el conocimiento social participa de elementos que pueden resultar contradictorios pero que se presentan como complementarios, nos referimos a los principios de conflicto-consenso y de cambio-continuidad a lo largo del tiempo. Otras actividades han posibilitado la identificación de que todos los fenómenos sociales responden a una intencionalidad en sus planteamientos y desarrollo, lo que nos introduce en otro de los principios básicos: la interdependencia múltiple.

Sin duda, el desarrollo del pensamiento crítico marca una de las claves de nuestra propuesta didáctica que se ha materializado en la realización de una serie de actividades que incentivan que los participantes inicien la búsqueda y selección de distintas fuentes de información para seguidamente percatarse de la intencionalidad que persiguen.

La verificación de estos principios se ilustra a partir de dos tipos de producciones del alumnado, por un lado, el conjunto de actividades de formato corto y por otro, las investigaciones desarrolladas a lo largo de la implementación del programa. A raíz de la información obtenida en ambos casos, se puede concluir que el alumnado a lo largo de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje inscritas en el programa, ha reconocido y trabajado los principios científico-didácticos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Se observa que el aprendizaje de la espacialidad y temporalidad no entraña ninguna dificultad para el alumnado tanto en las actividades de formato corto desarrolladas en el aula como en el trabajo de investigación. Se trata de aspectos continuamente potenciados desde el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a lo largo de distintos cursos académicos tanto en Primaria como Secundaria. En este sentido, fueron profusas las reflexiones del alumnado acerca de los movimientos migratorios que verifican dicho aprendizaje. Incidiendo en el enriquecimiento cultural y evolución de la humanidad como consecuencias directas del fenómeno migratorio.

Asimismo, el trabajo en el aula de los principios científico-didácticos del cambio/continuidad y consenso/conflicto se ha convertido en buenos referentes para potenciar en el alumnado una visión global y crítica del mundo. Ambos principios despliegan ricas posibilidades para capacitar al alumnado en reconocer la complejidad de los hechos sociales amparados en el compromiso, la empatía, la solidaridad o la denuncia.

Por otra parte, descubrir **la intencionalidad** de diferentes fuentes de información ha posibilitado desarrollar el valor de la mirada crítica con el ánimo de que los participantes constaten que todos los fenómenos sociales encierran una finalidad y un interés. Y por supuesto, el programa ha promocionado, además, la comprensión de la **interdependencia desde el reconocimiento de la causalidad múltiple** y los efectos que se generan, descubriendo consecuencias de índole económica, demográfica, social, cultural, entre otras. Al tiempo, que se ha evidenciado que, en la percepción de los fenómenos migratorios, se muestra que una visión positiva de la inmigración convive con otra menos positiva. En definitiva, el principio científico-didáctico de la intencionalidad, ha quedado relacionado estrechamente con la causalidad múltiple que favorece la comprensión de que los acontecimientos sociales son fruto de una serie de causas diversas y múltiples, interconectadas e interdependientes entre sí verificando que los fenómenos sociales son complejos y poliédricos.

Finalmente, la Fase 4. Validación el programa a través de la realización y análisis de una evaluación de producto, tiene como intención obtener evidencia empírica de la aportación del programa de intervención intercultural Los movimientos migratorios en un mundo globalizado, al desarrollo y mejora de la competencia intercultural del alumnado participante. Los objetivos específicos asociados recordemos son:

- 4.1. Valorar la viabilidad del programa.
- 4.2. Valorar los cambios efectuados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa.
- 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

12.8. Objetivo específico 4.1. Valorar la viabilidad del programa.

Por coherencia con el análisis e interpretación efectuados para dicho objetivo específico, se mantiene para la elaboración de las conclusiones la misma estructura organizativa y cuestiones que guiaron aquella fase y que rememorando quedaron vertebradas en cuatro grandes temáticas:

- Síntesis de la aplicación del programa
- ¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?
- ¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa?
- ¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?

Síntesis de la aplicación del programa

Tal y como señalamos en el capítulo 6, el programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado* quedó enmarcado en dos aulas de 3.º ESO durante las sesiones correspondientes a la asignatura de Geografía, y contextualizadas en el IES Poeta Sánchez Bautista (Llano de Brujas, Murcia). El número de alumnos participantes de dicho programa ascendió a cuarenta por lo que la ratio puede considerarse aceptable para desarrollar el programa con garantías de eficacia y calidad.

Se planificaron un total de cincuenta y cuatro actividades para cumplimentar a lo largo del último trimestre del curso 2014-15. Si bien, cuatro de ellas no pudieron llevarse a efecto debido principalmente a problemas de temporalización. No obstante, a pesar de este ligero inconveniente, concluimos que el programa ha podido ser implementado prácticamente en su totalidad lo que demuestra que la temporalización quedó bastante ajustada a la planificación inicial y que, en ningún caso, ha incapacitado para que el programa no cumpliera los objetivos propuestos.

Todas las actividades propuestas quedaban organizadas en torno a grandes ejes temáticos que permitieron estructurar la información al alumnado con la finalidad de fijar

el hilo conductor, dado las cuantiosas sesiones que se dedicaron a la ejecución del programa.

Además, el conjunto de actividades realizadas en esta fase de ejecución permitió acometer y completar todos los contenidos previstos en la fase de diseño del programa.

El programa se sustenta en una serie de elementos que claramente, condicionaron positivamente su desarrollo. Nos referimos a la metodología administrada, a los recursos y materiales didácticos, así como la temporalización planteada.

En relación a **la metodología**, cabe decir que, en todo momento, nuestro deseo se centró en vincular los presupuestos interculturales a las estrategias metodológicas desarrolladas durante la fase de ejecución del programa.

La lógica intercultural pretendió generar un aprendizaje significativo en el alumnado. Ahora bien, este tipo de aprendizaje, en demasiadas ocasiones, responde a planteamientos teóricos que designan más un deseo que una realidad. Esta preocupación nos llevó a plantear actividades que, efectivamente, garantizaran la significatividad en el aprendizaje y evitara discursos políticamente correctos y vacíos de aplicación.

La aproximación hacia el aprendizaje significativo quedó materializada en una serie de actuaciones concretas que tuvieron como base el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje experiencial, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas (la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación).

En relación a la realización de actividades de carácter **cooperativo**, se tuvo siempre presente que supusieran la consolidación de metas comunes. A tal efecto, se crearon grupos de investigación heterogéneos según capacidades y habilidades, así como, grupos de estudio y tutoría de pares.

El **aprendizaje experiencial** fue uno de los aspectos relevantes que se planteó, fundamentalmente, para aquellas actividades que posibilitaban presentar estereotipos, prejuicios y/o contradicciones de nuestra sociedad en relación a la diversidad cultural. Al tiempo, que indagar en las causas y consecuencias que conlleva la discriminación cultural.

Además, el desarrollo del **pensamiento crítico** en el alumnado, ha sido una de las claves de nuestra propuesta didáctica. Entendemos que dicho pensamiento contribuye a crear ciudadanos informados, formados y comprometidos con las desigualdades presentes en nuestra cotidianidad.

A tal fin, nos hemos servido de distintas estrategias que han incentivado diferentes habilidades, entre las que destacamos: a) la utilización de distintas fuentes de información, con discursos incluso contradictorios, permitiendo realizar una lectura desde una óptica analítica y crítica; b) planteamiento de interrogantes para incentivar la investigación propia, mostrando que no existen soluciones únicas sino que la realidad es mucho más compleja y poliédrica y que conduce a conclusiones distintas y abiertas, y finalmente, c) la aplicación de conceptos a contextos específicos y próximos al alumnado.

Así mismo, el programa ha reforzado las **habilidades comunicativas** tanto orales como escritas en el alumnado, puesto que se instrumentaliza a través del lenguaje la posibilidad de expresar, compartir y contrastar los conocimientos adquiridos. En este sentido, las actividades planteadas han exigido la experimentación de destrezas relacionadas con el diálogo, la discusión, el debate, la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación.

Por último, recordemos que la propuesta pedagógica y didáctica de nuestro programa de intervención intercultural ha incentivado la aplicación de unos **principios científico-didácticos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia** relacionados con la espacialidad, temporalidad, conflicto-consenso, cambio-continuidad, intencionalidad y causalidad, que quedaron ilustrados a lo largo del capítulo 10.

Ahora bien, todos estos planteamientos metodológicos se han visualizado a través de unos **recursos y materiales didácticos** concretos. Se ha estimado la conveniencia de que las actividades planteadas gozaran de una rica gama de materiales tanto escritos, gráficos como iconográficos. Y siempre, con la pretensión de sustantivar el enfoque intercultural que se nutre de los calificativos de respeto, tolerancia, empatía, denuncia, incertidumbre o crítica.

Y finalmente, recordemos que la ejecución del programa contempló una temporalización determinada. Concretamente, se invirtieron 36 sesiones que abarcaron el último trimestre del curso 2014-15 dentro del aula de Geografía de 3.º ESO. Esa temporalización apenas difirió respecto a aquella que, diseñada en la presentación del programa de intervención, y que quedó abordada durante el capítulo 9 de la presente investigación.

No obstante, se realizaron los puntuales ajustes en función del tipo de actividades planteadas en las sucesivas sesiones con el fin que la flexibilización de las mismas garantizara el aprendizaje del alumnado participante. Por lo que se constata que el tiempo no condicionó la calidad de la propuesta ni incapacitó su efectividad.

¿En qué medida se ajusta la ejecución del programa a su diseño original?

Partiendo de la base de que cualquier propuesta didáctica que se planifique puede y debe sufrir alteraciones en función de la casuística del alumnado al que se dirija. Por consiguiente, el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje deben enmarcarse en una contextualización concreta y determinada.

Esta intención nos llevó a considerar como elemento clave de la propuesta didáctica la implicación del alumnado participante en la misma. Hecho que resulta crucial para la optimización del programa.

Aspiramos a generar un clima de clase caracterizado por la cohesión del grupo, su implicación en las actividades planteadas y el apoyo del docente a estas intenciones.

Todas estas credenciales encuentran acomodo en distintas formas organizativas del alumnado para dar respuesta a las actividades planteadas. De modo, que el trabajo grupal impregnó muchas de ellas, favoreciendo aspectos tan valiosos que imbrican directamente con la educación intercultural, tales como la solidaridad, el respeto a los

distintos puntos de vista, la consecución de unos objetivos comunes, la contribución de cada uno de los componentes, la responsabilidad de las tareas asumidas, etc. En otras ocasiones, se optó por el trabajo individual del alumnado articulando su aprendizaje a sus características singulares.

Por otra parte, entre las *estrategias de aprendizaje* que el alumnado ha desarrollado a lo largo del programa, siguiendo la terminología de Castillo y Pérez (1998) evocamos las estrategias de elaboración que permiten relacionar los nuevos conocimientos con otros ya adquiridos; las estrategias de organización que facilitan la jerarquización de las ideas, distinguiendo entre principales y secundarias; las estrategias de control de la comprensión que habilitan para estructurar la tarea asignada (conocimientos, fases del trabajo, recursos necesarios, temporalización prevista, evaluación). Y, por último, estrategias afectivas vinculadas con la motivación y predisposición hacia el trabajo propuesto.

En cualquier caso, entendemos que en el programa cristaliza el denominado aprendizaje para la vida que se focaliza en tres tipos de saberes: saber hacer, saber estar y saber ser. Recordemos que todos ellos gravitan sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas. En concreto, la capacidad para saber hacer quedó plasmada al asegurar la búsqueda, selección y organización de la información, así como, la creación de propios.

La capacidad para saber estar se ilustró en la capacidad para trabajar de forma cooperativa, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Y por último, la capacidad para saber ser, se verificó en el desarrollo del pensamiento crítico o sensibilidad y compromiso ante los problemas actuales.

¿Qué cambios son necesarios incorporar para optimizar el programa?

Fundamentalmente, se han identificado algunas dificultades de diversa índole que exigieron efectuar los cambios necesarios para la optimización del programa. De modo que entre los problemas detectados encontramos: a) la necesidad de clarificar conceptos, de dotar de numerosos ejemplos para facilitar la comprensión de algunos contenidos; b) la integración y simplificación de algunas actividades para favorecer el aprendizaje; c) la reconversión de actividades de ampliación en voluntarias por razones de temporalización; d) la resolución de las actividades de mayor dificultad en el aula, y finalmente e) otorgar más tiempo para la preparación de ciertas actividades grupales (dilemas morales, debates, juegos de rol).

Estos problemas señalados quedaron subsanados con la realización de una serie de cambios que afectaron, especialmente a dos aspectos: el diseño de actividades y la temporalización.

De modo que referido al diseño de las actividades, cabe resaltar que aquellas que entrañaban numerosa información para documentarse, se optó por su simplificación con el fin de mejorar su comprensión y motivación.

En relación a la temporalización, como anteriormente se ha mencionado, tan solo cuatro actividades de las cincuenta y cuatro propuestas en el diseño original del programa

no han podido realizarse. Consecuentemente, se puede afirmar que, en este aspecto, el balance puede considerarse bastante positivo.

Además, advertimos que aquellas actividades que conllevan un mayor nivel de complejidad han exigido un tiempo adicional para su desarrollo lo que generó, *a priori*, una cierta descompensación temporal. Sin embargo, en otros casos, las actividades fueron ejecutadas con mayor celeridad respecto a la propuesta inicial ocasionando una compensación entre todas. Estos datos confirman que la temporalización no ha supuesto un grave problema en la implementación del programa.

¿Cómo reacciona el alumnado ante programa?

La respuesta a esta cuestión queda solucionada a través de la información aportada por el diario de campo de la investigadora y que quedó expuesta a lo largo del capítulo 9. Recordemos que se trata de una información recogida con toda la frescura y transparencia que otorga una investigación desarrollada en el contexto natural del aula, con unos participantes no ajenos a su propia cotidianidad.

Para facilitar su comprensión, la información recogida se ha vertebrado en torno a los cuatro ejes temáticos que en su día guiaron el tratamiento de este objetivo durante el análisis e interpretación del mismo. A saber: clima social de la clase; valoración de las actividades del programa; grado de interés por el programa y grado de compromiso social y ciudadano. A modo de conclusión extraemos que:

En relación al *clima social de la clase*, se aprecia que, normalmente, se caracteriza por la distensión que favorece la colaboración y participación activa. E incluso, en ocasiones, este ambiente da paso al entretenimiento y a la sonrisa.

Además, se percibe en los participantes expectación ante determinadas actividades por su novedad para ellos que verifican en cierto nerviosismo, y que acompañan de interrupciones que plantean dudas acerca de la metodología de la actividad puntual.

Tan solo esta realidad cambia cuando las actividades propuestas exigen un mayor nivel de concentración a partir de la documentación aportada. En este caso, las reacciones son dispares, así encontramos a cierto alumnado al que hay que orientar individualmente, otro con menor motivación y otro que acepta la actividad sin ninguna objeción.

Atendiendo a *la valoración de las actividades del programa* respecto a los contenidos, metodología, recursos y materiales y temporalización. El alumnado califica los contenidos propuestos y las actividades diseñadas como motivadoras, relevantes, adecuadas a su nivel, actualizadas y favorables al aprendizaje. Advierte, además, que la metodología es activa, favorece la integración de todos las/os compañeras/os y el aprendizaje previsto, y al tiempo, que permite aprender de los demás.

Asimismo, el alumnado participante considera que los recursos y materiales permiten conocer el tema, los califican de variados y que favorecen la integración. Y finalmente, la temporalización de las actividades, a juicio del alumnado, resulta adecuada y realista.

Si nos centramos en *el grado de interés por el programa*, es preciso evidenciar que dicho interés ha quedado patente a lo largo de su ejecución. Y que conecta directamente con los aspectos resaltados anteriormente referidos al clima social de clase y la valoración de las actividades del programa. Además, cabe resaltar que en más de una ocasión el alumnado ha realizado aportaciones para mejorar o completar algunas de las actividades propuestas.

Por último, el grado de *compromiso social y ciudadana* se ha manifestado durante la realización del programa en numerosas actividades. Hecho demostrable por la importante acogida del alumnado implicado en aquellas actividades que permitían la promoción de la empatía y afectividad, así como la solidaridad y la denuncia ante las desigualdades presentes en nuestra sociedad.

Todas estas conclusiones nos reafirman en la adecuación y eficacia del programa de intervención planteado, al tiempo que nos reconforta al constatar que el grado de implicación del alumnado participante en el programa ha sido óptimo. No cabe distinguir, en este sentido, entre alumnado con mayor o menor rendimiento académico o entre alumnado con comportamientos adecuados o inadecuados. Todos han aportado y contribuido para hacer posible esta realidad.

12.9. Objetivo específico 4.2. Valorar los cambios observados en el alumnado en competencia intercultural promovidos por el programa

Es preciso recordar que una de las principales intenciones ha sido verificar la idoneidad, pertinencia y efectividad del programa para el alumnado. Este deseo ha requerido constatar **la existencia de diferencias y/o similitudes entre el alumnado participante del programa y no participante en relación a la competencia intercultural** para lo cual se aplicó la *escala de competencia intercultural general* adaptado de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004) para medir la competencia intercultural.

Recordemos que el análisis comparativo fue protagonizado por cuatro grupos de 3.º ESO, dos de ellos, como participantes del programa y otros dos en calidad de grupo de control (no participantes del programa).

El análisis descriptivo y comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control se realizó a través de los estadísticos de las puntuaciones medias de la competencia intercultural en sus dimensiones total, cognitiva, afectiva y comportamental, así como las puntuaciones medias de frecuencias, abordadas igualmente en las cuatro dimensiones anteriores.

Comenzando por el análisis descriptivo, se concluye la existencia de una diferencia significativa en competencia intercultural y sus correspondientes dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) entre el grupo participante del programa y el grupo de control. Verificándose que es en la competencia cognitiva (0,255) y afectiva (0,293) donde se descubren mayores diferencias, superando los 0,2 puntos, mientras que éstas se reducen atendiendo a la competencia intercultural comportamental (0,132).

Estos datos vuelven a confirmar que cuando se distinguen los tres ámbitos de la competencia intercultural, nuevamente, la competencia intercultural comportamental resulta menos proclive a sufrir modificaciones, por lo que su mejora entraña mayores dificultades.

Además, el análisis descriptivo-comparativo se completó con el estudio de las puntuaciones medias de frecuencias de la competencia intercultural, que reveló, igualmente, que el alumnado participante del programa posee un mayor desarrollo de la competencia intercultural (12,5 puntos) frente al alumnado que no ha sido objeto de intervención (6,5).

Esta situación se mantiene para el resto de tipologías de la competencia intercultural, si bien con distintos matices. De modo que, en relación a la competencia intercultural cognitiva, el grupo experimental obtiene unas puntuaciones con dos máximos que se sitúan en 8 y en 6 coincidentes con el grupo de control, pero este último grupo presenta puntuaciones más bajas en relación al grupo de alumnado participante. Estos resultados cabe interpretarlos por el hecho de que, habitualmente, el alumnado suele estar más familiarizado con aspectos cognitivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a otros relacionados con aspectos afectivos y comportamentales.

Si nos centramos en la competencia intercultural afectiva, el grupo integrado por el alumnado participante se significa (con dos puntuaciones máximas de 11 y 10) respecto al grupo de control (con una puntuación máxima de 7) por lo que podemos concluir que el programa ha podido ayudar a esta mejora.

Finalmente, atendiendo a la competencia intercultural comportamental, se evidencia que, nuevamente, el grupo experimental presenta puntuaciones superiores (con puntuaciones máximas de 12 y 10) frente al grupo de control (con dos máximos de 7 y 5 puntos). Estos datos adquieren especial relevancia por tratarse de un tipo de competencia intercultural, como venimos señalando, muy resistente a los cambios. De modo que, a la luz de estos resultados, se puede confirmar que el alumnado receptor del programa presenta una mejora y activación en la competencia intercultural comportamental respecto al alumnado no participante.

Además, se efectuó la prueba de contraste de hipótesis inferencial para pruebas no paramétricas a través de la *prueba de rangos U de Mann-Whitney*. Las razones que justifican esta determinación están relacionadas con el hecho de que las variables seleccionadas responden a una escala ordinal y la muestra resulta ser numéricamente baja.

A pesar que las conclusiones anteriores demuestran unas claras diferencias entre el grupo de alumnado participante del programa y el grupo de control en todas las dimensiones de la competencia intercultural (cognitiva, afectiva y comportamental). Nos inquietaba la posibilidad de que estos datos fueran simplemente producto del azar y consecuentemente, no estuvieran relacionados con nuestro programa.

Estas dudas fueron rápidamente despejadas cuando se aplicó la *prueba U de Mann-Whitney* cuyos resultados demuestran que efectivamente, existe una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo y/o mejora de la competencia intercultural del grupo experimental y el grupo de control. Siendo la puntuación media en

la competencia intercultural en el grupo experimental de 49.52 frente al 31.16 del grupo de control.

Concretando, la competencia intercultural cognitiva del grupo participante arroja una puntuación superior (49.93) respecto al grupo de control (32.10). Situación análoga la encontramos para la competencia intercultural afectiva (49.59) frente al grupo de control (31.06). Reduciéndose las distancias (aunque siguen siendo superiores) en el caso de la competencia intercultural comportamental, a razón de 45.43 del grupo experimental frente al grupo de control (37.06).

En definitiva, podemos determinar que el programa de intervención intercultural “*Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*” ha posibilitado favorecer la competencia intercultural en nuestro alumnado en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva y comportamental) dentro del currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

12.10. Objetivo específico 4.3. Conocer el nivel de éxito y/o fracaso del programa.

Para la consecución del último objetivo específico, recordemos que se utilizó una *escala de valoración del programa* por parte del alumnado que posibilitó conocer los elementos que han favorecido o dificultado la aplicación del programa.

Como ya hemos adelantado, era importante que el alumnado implicado en el programa hiciese una valoración mismo. A tal fin se diseñó una plantilla para su cumplimentación anónima que referían distintos elementos a evaluar con la intención de conocer si el programa cumplía con las necesidades, intereses y expectativas del alumnado, y cuyos resultados detallamos a continuación, no sin antes precisar que se ha tomado los valores más altos, discriminando aquellos intermedios:

1. *El clima social de la clase*: en todas las cuestiones referidas las puntuaciones son afirmativas en relación a la posibilidad de poder expresar sus ideas libremente (76,5%); la aceptación de distintas ideas (64,7%); sentirse a gusto en clase (70,6%); facilidad para organizar grupos (54%); posibilidad de expresar sentimientos (42,6%); relación con todos los compañeros/as (58,8%); carecer de dificultades para trabajar en grupo (76%); facilitar el trabajo prestando los materiales (60%); preocupación por lo que piensen de ellos (60,8%). Finalmente, un 67,3% admite la existencia de discusiones entre el alumnado de forma constructiva.
2. *Contenidos*: relevantes (45,1%); motivadores (56%); adecuados al nivel del alumnado (78,4%); han generado aprendizaje (78,4%); son actualizados (76,6%).
3. *Actividades*: son relevantes (44%); motivadoras (58,8%); adecuadas al nivel del alumnado (74,5%); facilitan el aprendizaje (76,5%); están actualizadas (68,6%).
4. *Metodología*: es activa (58,8%); es variada (72,5%); favorece la integración del alumnado (62,7%); favorece el aprendizaje previsto (80,4%); permite aprender de los demás (74,5%).
5. *Recursos y materiales*: permiten conocer el tema (76,5%); son variados (64,7%); son actualizados (70,6%); favorecen la integración del alumnado (68,6%).

6. *Temporalización*: adecuada planificación (45,1%); buena organización (62,7%); temporalización equilibrada (64%); temporalización realista (52,9%). Finalmente, al consultar si la temporalización se había cumplido, se descubre la cifra más baja (35,3%) de todo el cuestionario valorativo. Recordemos que este dato confirma, como ya señalamos anteriormente, la imposibilidad de llevar a la práctica todas las actividades diseñadas y planificadas siendo objeto de cambios en la temporalización. Circunstancia que anticipa una de las principales limitaciones en la cumplimentación del programa.

En definitiva, los datos avalan la buena valoración que realiza el alumnado implicado en el programa, lo que nos anima a seguir desarrollándolo, una vez que queden subsanadas las limitaciones detectadas.

12.11. Reflexiones finales, limitaciones y propuestas de mejora

Estamos en condiciones de estimar que el programa aporta posibilidades didácticas de contribuir simultáneamente tanto al desarrollo y/o mejora de la competencia intercultural como de los principios científico-didácticos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Unas consideraciones que se sustentan en el logro de los siguientes aspectos:

1. Una enseñanza y aprendizaje sobre la base del conocimiento, reconocimiento, comprensión y empatía de los problemas sociales promueve la adquisición de la competencia intercultural.
2. El desarrollo del pensamiento social y crítico ha sido un buen punto de partida para construir un alumnado competente interculturalmente.
3. La interculturalidad no queda asociada únicamente a la presencia de extranjeros, sino que implica la condición para valorar la diversidad cultural. Esta circunstancia propicia el distanciamiento entre las dicotomías cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar. Atribuyendo a la multiculturalidad una experiencia cotidiana y normalizada alejada de un determinado grupo concreto cuantificado y calificado como desfavorecido frente a otros.
4. El aprendizaje de las ciencias sociales entraña analizar los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social. Comprendiendo distintos puntos de vista y sus posibles interpretaciones y soluciones, nos acerca al conocimiento de otras realidades. En este sentido, se demuestra que en las ciencias sociales no existen hechos o acontecimientos “puros” sino llevan implícitos una compleja red de interpretaciones.
5. La evidencia de la adquisición y/o mejora de la competencia intercultural de nuestro alumnado a través de diferentes fuentes de información (pruebas objetivas, producciones, etc.). En concreto, consideramos que nuestro alumnado ha aprendido:
 - a) El valor de la construcción de una cultura escolar a partir de la diversidad tomando conciencia de la variedad e interacción de elementos culturales presentes en nuestro entorno.

- b) El valor del diálogo como instrumento básico para el encuentro intercultural que permite compartir las opiniones personales, discrepar y apreciar otros puntos de vista desde el respeto. Convirtiendo la información en conocimiento para transformarla en opinión propia.
- c) El valor del compromiso que capacita la empatía, la responsabilidad y la posibilidad de intervenir para contribuir a la mejora de los problemas sociales. Pasando de la mera descripción de los hechos sociales a la acción en la búsqueda de un futuro mejor.
- d) A tomar conciencia de que la intervención intercultural desborda los contextos educativos al observar la condición humana y la identidad cultural desde planteamientos globales.
- e) La identificación de que la comprensión de los fenómenos sociales requiere la identificación del problema, un análisis crítico en la argumentación y posturas éticas en su resolución más allá del discurso retórico.
- f) La constatación de que la asimilación de los hechos sociales puede entrañar sesgos por su naturaleza cultural e ideológica, por su carácter actitudinal y valorativo. Circunstancia que supone flexibilizar las fuentes de validación.
- g) La valoración de que el alumnado despierta un mayor interés y motivación hacia el aprendizaje, al plantear la temática de los movimientos migratorios convertidos en contenidos disciplinares significativos evitando la mera exposición de los mismos. La praxis de esta forma de trabajo evidencia una mejora en el aprendizaje del alumnado ilustrado en una actitud más positiva hacia los contenidos curriculares de la materia. La autonomía, la participación, la acción, la implicación del alumnado son factores que explican dicha mejora académica. Una mejora que se hace extensiva a todo el alumnado (con más o menos dificultades de aprendizaje) desde una mayor interacción entre la profesora y el alumnado.
- h) La estimación positiva que realiza el alumnado respecto al proceso de enseñanza en el aula, derivados de cambios metodológicos, organizativos y de evaluación aplicados que permiten la confrontación de ideas y opiniones y la necesidad de compartirlas. Estas situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo personal, la cooperación, la creatividad y la satisfacción por conocer y aprender.
- i) Y finalmente, la necesidad de actualización profesional del docente, para planificar contenidos curriculares a partir de nuevas propuestas pedagógicas con la finalidad de visibilizar temas relevantes desde el ámbito social.

Con estas consideraciones, entendemos que con la implementación del programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, hemos dado respuesta a las indicaciones que establece el Consejo de Europa cuando refiere que “*las competencias interculturales deberían formar parte de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Las autoridades públicas competentes y las instituciones educativas deberían proporcionar, en la medida de lo posible, definiciones de las competencias esenciales para la comunicación intercultural, con miras a elaborar*

y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado” (Consejo de Europa, 2008, p. 51)

Ahora bien, sería muy atrevido por nuestra parte afirmar que, a raíz de la experimentación del programa, el alumnado participante presenta de forma categórica una buena competencia intercultural por lo que somos conscientes de una serie de **limitaciones**. Varias son las razones que nos conducen a esta percepción, por un lado, la limitación del tiempo es un importante factor a considerar. Entendemos que un trimestre es insuficiente para asimilar y/o mejorar la competencia intercultural, fundamentalmente, aquella relacionada con el ámbito comportamental.

Por otro, las actitudes y las convicciones interculturales deben estar presentes no solo en la actividad académica sino también en el quehacer cotidiano, y este extremo es más problemático de constatar en nuestro alumnado.

Asimismo, centrándonos en las actividades de enseñanza y aprendizaje del programa, se confirma que la calidad de muchas de las argumentaciones ofrecidas en aquellas actividades basadas en el debate o en dilemas morales, en numerosas ocasiones, han sido pobres y recurrentes. Con escasa iniciativa del alumnado para documentarse y de contrastar distintas fuentes de información. Si bien, también nos ha permitido evidenciar otra realidad, atisbada en un alumnado interesado por documentarse con mayor nivel de profundidad. Esta circunstancia nos invita a plantear en el futuro un mayor número de actividades de esta naturaleza para que el alumnado experimente y progrese.

Por otra parte, el programa ha supuesto ciertas complicaciones en nuestra tarea diaria relacionados con aspectos tales como: a) la planificación y selección de actividades adecuadas a los objetivos propuestos ha requerido de gran dedicación; b) las dificultades derivadas en la gestión del aula en aquellas actividades que exigían trabajo grupal y colaborativo; c) la necesidad de reservar tras la realización de algunas actividades unos minutos para hacer balance y reflexionar sobre el funcionamiento de la sesión, lo que ha ralentizado la temporalización prevista y d) la necesidad de aprender a escuchar a los demás, sin agobios, sin prisas con el objetivo de reparar en sus argumentos erróneos o escasamente documentados y valorando sus contribuciones. Estas circunstancias han ocasionado replantear algunas actividades respecto a su temporalización.

Por último, entendemos que profundizar los contenidos de Ciencias Sociales en niveles de Educación Secundaria, exige un tiempo apropiado de maduración de las ideas y de profundización de las mismas para convertir el conocimiento en reflexión.

No obstante, a pesar de estas dificultades señaladas presumimos que las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas son válidas para promocionar “lo intercultural” desde el currículo de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Por otra parte, cualquier propuesta didáctica es susceptible de desplegar un mayor potencial que ejemplificamos a modo de **propuestas de mejora**. Hasta el momento se ha abordado las virtudes del programa de intervención intercultural *Los movimientos migratorios en un mundo globalizado*, así como las limitaciones detectadas. Pero si queremos conseguir que las sombras queden subsanadas o matizadas, sin duda, hemos de recurrir a replantear aquellos aspectos menos valorados.

De tal modo que se hacen necesarios introducir y/o promover los siguientes cambios:

1. Potenciar la competencia intercultural a través del desarrollo del pensamiento crítico y social en el alumnado lo que conlleva la implementación de actividades encaminadas a la resolución de problemas, la gestión de la información, el trabajo cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas.
2. Incentivar contenidos disciplinares de Ciencias Sociales, a partir de problemas sociales relevantes y su impacto en la vida de las personas. Hecho que puede contribuir no solo a la adquisición de conocimiento sino a estimular, la comprensión, la empatía y el compromiso con los fenómenos sociales actuales.
3. Promover una metodología y organización orientada a: a) generar cuestiones sociales abiertas que susciten incertidumbre que favorezcan la búsqueda y contraste de información; b) incorporar el debate, la discusión y los dilemas morales de forma recurrente en el aula que permitan incorporar la autorregulación para la exposición de los argumentos; c) promover el uso de herramientas virtuales; d) potenciar el análisis y resolución de situaciones o casos relacionados con la actualidad; e) flexibilizar la organización temporal y espacial del currículo; f) incentivar la interdisciplinariedad para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje; g) velar por la heterogeneidad de los agrupamientos a tanto a nivel académico como cultural, étnico, etc.
4. Seguir asegurando la diversidad de métodos de transmisión de conocimiento para dar una respuesta plausible y facilitadora de acceso al conocimiento en todo el alumnado.
5. Seguir incentivando los recursos cognitivos necesarios que permitan, por un lado, conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en nuestro entorno; analizar las desigualdades sociales y culturales a partir de los desequilibrios en la distribución del poder y de los recursos, así como, denunciar dicha realidad social.
6. Seguir potenciando en el programa una combinación entre el análisis de unas comunidades culturales concretas y el compromiso con una visión más global y universal del hecho cultural. Desechando la asociación de grupos minoritarios socialmente desfavorecidos con identidad cultural o étnica.
7. En el marco del espacio pedagógico, diseñar actividades que trasciendan los límites del aula, con el objetivo de potenciar la competencia intercultural, no solamente en el ámbito académico, sino también en el entorno familiar y de forma extensiva al ámbito social del alumnado. Consideramos que esta orientación para su consecución requiere la colaboración de las familias y de los distintos agentes sociales presentes en la sociedad, cuya participación puede ayudar a incentivar procesos de integración cultural, basados en el reconocimiento y respeto a las diferencias culturales existentes entre su cultura de origen y la cultura de acogida.
8. Potenciar la utilización de herramientas TIC y el trabajo colaborativo del alumnado entre diferentes centros educativos, que permitan abrir nuevas vías al

conocimiento de realidades distintas a las propias y compartirlas. El intercambio de experiencias puede ser un buen punto de partida para incentivar trabajos cooperativos entre nuestro alumnado y otros discentes pertenecientes a ámbitos educativos alejados o próximos geográficamente del propio.

9. Finalmente, entendemos que se hace necesario establecer redes de comunicación profesional que sirvan de marco a los docentes para el intercambio de experiencias, de materiales didácticos, de nuevas ideas, etc. para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la disciplina de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Finalmente, hemos de considerar que el programa de intervención se insertó dentro del currículo de Geografía contextualizado en la Ley Orgánica de Educación (LOE). En la actualidad esta ley educativa ha sufrido algunas modificaciones con la aplicación de una nueva ley educativa (LOMCE) por lo que estimamos oportuno adaptar nuestra propuesta curricular a la nueva situación. Entre los cambios más destacables encontramos los siguientes:

En primer lugar, es preciso replantear el curso al que se dirige la acción pedagógica. Si el programa se ha acometido dentro del nivel de 3.º ESO, con el nuevo cambio legislativo, los cambios curriculares aconsejan que en futuras aplicaciones se inserte en el curso de 2.º ESO puesto que la temática del programa se vincula mejor con el currículo de este curso. Ello deriva en dos consecuencias importantes. Por un lado, la adaptación y/o modificación de ciertas actividades de enseñanza y aprendizaje para garantizar la idoneidad al alumnado al que se dirige. A priori, los cambios se introducirían en aquellas tareas que exijan un mayor nivel de complejidad y abstracción.

Por otro lado, entendemos que la temporalización podría verse afectada puesto que este alumnado, generalmente, puede necesitar mayor inversión temporal en las actividades propuestas.

En segundo lugar, es necesario establecer nuevas vinculaciones entre los objetivos del programa con los criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables que la LOMCE establece. De modo que en la Tabla 358 se efectúa dicha relación:

Tabla 358. *Contribución de los objetivos del programa con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables según la LOMCE.*

Fuente: Elaboración propia.

Criterios de evaluación del programa	Criterios de evaluación LOMCE (2.º ESO) y estándares de aprendizaje
1.1. Valorar si reconocen los rasgos de algunas de las distintas culturas presentes en nuestra sociedad.	1. Analizar las características de la población española, su distribución, dinámica y evolución, así como los movimientos migratorios: 1.1. Explica la pirámide de población de España y de las diferentes Comunidades Autónomas.

	1.2. Analiza en distintos medios los movimientos migratorios en las últimas tres décadas.
1.2. Averiguar si conocen las causas y los efectos que derivan en situaciones racistas, xenófobas o discriminatorias en diferentes contextos	4. Analiza la población europea, en cuanto a su distribución, evolución, dinámica, migraciones y políticas de población: 4.1. Explica las características de la población europea. 4.2. Compara entre países la población europea según su distribución, evolución y dinámica.
1.3. Resaltar las aportaciones de los distintos grupos culturales, étnicos y socio-económicos a la sociedad.	6. Comentar la información en mapas del mundo sobre la densidad de población y las migraciones: 6.3. Explica el impacto de las oleadas migratorias en los países de origen y en los de acogida.
1.4. Analizar la complejidad de los movimientos migratorios dentro de un mundo globalizado	7. Señalar en un mapamundi las grandes áreas urbanas y realizar el comentario: 7.1. Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en soportes virtuales o analógicos que reflejen información económica y demográfica de países o áreas geográficas a partir de los datos elegidos.

Todas estas apreciaciones permitirán en un futuro ahondar en la perspectiva intercultural desde el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia con la intención de garantizar unas prácticas que visibilicen el hecho cultural como una realidad múltiple, plural y concreta que se aleja de una realidad monolítica y abstracta.

Por otra parte, nuestra experiencia educativa genuinamente con intención transformadora se ha encaminado a huir de una actividad académica que ofrezca una perspectiva fragmentada de los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para adentrarnos en la diversidad, la pluralidad y la solidaridad como mecanismos básicos para garantizar el respeto a los derechos humanos.

En esta línea, el programa nace con vocación de favorecer y promover el desarrollo del pluralismo cultural desde el análisis y la reflexión crítica como componente esencial de una educación intercultural, así como, de encontrar puentes de conexión entre los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y la competencia intercultural. Identificándonos en las palabras De Lucas (2009) cuando afirma que la interculturalidad no es el resultado de la presencia de inmigrantes, sino que es una condición de gestión democrática dentro de una sociedad plural.

Ha sido en el contexto natural del aula, donde se han visibilizado los procesos de enseñanza y aprendizaje, y donde el programa ha visto la luz sin menoscabo de las finalidades educativas y curriculares del centro. Y ha sido en la enseñanza de las ciencias

sociales convertidas en un importante vector para el desarrollo personal y académico del alumnado donde se ha posibilitando su preparación para convertirse en unos ciudadanos libres y activos. Además de ayudarles a comprender los valores de los sistemas democráticos, fundamentos básicos para promover la apertura hacia el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas.

Entendemos que el camino ha sido largo y no exento de dificultades. Ha sido un viaje por el que hemos transitado, en numerosas ocasiones, como aprendices que dirigen su mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros pasos.

Conocíamos el punto de partida, pero no el destino porque cada centro, cada aula y cada alumna/o son genuinos y singulares. Pero de lo que sí hemos estado seguros todo el tiempo ha sido de nuestro soñado destino plasmado en un centro intercultural. Porque nuestros horizontes personales y profesionales son interculturales e inclusivos. En coherencia con estas reflexiones, finalizamos esta conclusión reconociéndonos en dos afirmaciones, una que nos incita a pensar *“cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada”* (Rosaldo, 1991, p. 11). Y otra que nos predispone a sentir cuando Galeano (2008) afirma que lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Adler, N. J. (1997). *Organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Affaya, M.N.E. (1996). Occident i l'Islam: imatges il·lusòries i/o interculturalitat efectiva? *dCIDOB* 56, 24-27.
- Aguado Odina, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez Fernández, *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado Odina, M.T. (abril, 1995) Investigación en Educación Multicultural: Limitaciones y perspectivas. En *Actas 11 Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz*. Ayuntamiento de Ceuta: UNED.
- Aguado Odina, T., Gil Pascual J. A., Jiménez Mas, R. y Sacristán Lucas, A. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Colección: *Investigación*, 141, 1-384.
- Aguado Odina, T. (2002). Formación para la ciudadanía, *Revista Cuadernos de Pedagogía*. 315,16-19.
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aguado Odina, T. (2004). Proyecto Inter: Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela. En E. Soriano Ayala. (Coord.), *La práctica educativa intercultural* (pp.33-46). Madrid: La Muralla.
- Aguado Odina, T. (2005). *Pedagogía Diferencial: Diversidad y equidad. Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, T. (2006). La escuela intercultural. Estructura y organización. En M. A. Rebollo (coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp.149-167). Madrid: La Muralla.

- Aguado Odina T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2),275-292.
- Aguado Odina, T. y Velázquez, B.B. (2012). Equidad y diversidad en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (358),12-16.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aisemberg, B. & Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Albacete, C., Cárdenas, I. y Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- Alegret, J.L. (1993). *Cómo se enseñan los otros* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison- Weley.
- Alonso Muñoz, S. GlobalizaQuest (2010). *Didácticas Específicas*, 3 (Trabajo Fin de Máster). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Álvarez Castillo, J. L. y Batanaz Palomares, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alves de Carvalho, L. (2005-2006). La formación de profesores ante los retos de la sociedad multicultural. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 7, 139-148.
- Ander-Egg, E. (2001). Prólogo. En Bartolomé Pina, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía* (pp. 9-12). Madrid: Narcea.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Aneas, A., Simons, G., Lambert, J. & Myers, S. (2004) *Competencia Global*. Madrid: Diaz De Santos.
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,5.

- Aneas, A. (2009). Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Antunes, C. (2001). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Ariño, A. (2002). Cultura. En J. Connill (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 77-88). Valencia: Bancaja.
- Arnáiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22,107-119.
- Arquero Moreno, M^a. A. y Panagi, L. A. (2012). El paradigma de ser o no ser europeo. *Documentos de Trabajo Social*, 47,104-120.
- Arroyo, R. (2000). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos–Occidentales*. Granada: Universidad de Granada.
- Artavia C. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica@ Educare*, 3, (1), 53-70.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2),129-139.
- Auger, B. (1998). *La interculturalidad que viene*. Barcelona: Icaria.
- Ausubel, D.P. Novak, J. D. & Hanesian, H. (1986). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avery, P.G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Ayuste, A. et al. (1999) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graò.
- Baez Peralta, G. (2011). La Educación Intercultural y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas* (p. 232). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Balaguer, X. y Catalá, J. (1997). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (252), 80-84.
- Banks, J. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J.A. Banks & J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 2-28). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. (1989). Multicultural Education: Characteristics and Goals. En Banks, J. & Mcgee Banks, C. (Eds), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp.2-26). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En J. Banks (Ed), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp.3-24). New York: Macmillan Publishing.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Barragán Ruiz-Matas, C. (2000, octubre). ¿Qué se esconde tras la formación intercultural? En *11 Congreso sobre Migraciones en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*, Madrid.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera (2003) Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Marín, M. A., Rodríguez, M., Sabariego, M., Sandín, M. P. y Vila, R. (2007). *Método Atman. Educación Intercultural no formal*. Madrid: Fundación Atman.
- Bartolomé, M., Cabrera, F. (coords.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 361-376.

- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.71-95). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Benejam, P. (2014). *Quina educació volem?*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat.
- Benhabib, S. (2000). *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Bennett, M.J. (1986). Hacia ethnorelativism: Un modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural. En R. M. Paige (Ed.). *Orientación Cross cultural: Nuevas conceptualizaciones y usos* (pp.27-70). Nueva York: Prensa de la universidad de América.
- Bennett, M. J., & Bennett, M. J. (1993). *Intercultural sensitivity. Principles of training and development*. Portland, OR: Portland State University.
- Bennet, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. y Hammer, M. R. (1998). *The Intercultural Development Inventory Manual*. Washintong DC: The American University/ Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Bennett, M. J. (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *ESE* N°4,85-101.
- Besalú Costa, X. (2000). Interculturalidad. En Cascón, P. (Coord.), *Educar para la paz y la resolución de conflictos* (pp.99-117). Barcelona: Praxis.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú Costa, X. (2010). La Educación Intercultural y el Currículo Escolar. Ponencia en el *I^{er} Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. [Consultado el 30 de julio de 2014 en <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/besalu/>]
- Bhawuk, R. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensivity using the individualism and collectivism concepts. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coord.), *Manual de orientación y tutoría* (pp.144-183). Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco Lozano, P., Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Reguera, J. (1998). La formación inicial del profesorado en educación en valores. En AA. VV, *Los valores y la didáctica de las CCSS* (pp. 213-220). IX Simposio de Didáctica de las CCSS. Lleida: Universidad de Lleida.
- Bloom, B. S. et al (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des) territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 265-288.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bordas Alsina, I. (1999). La evaluación de programas para la innovación. En B. Jiménez Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 237-264). Madrid: Síntesis.
- Botella, J. y Barriopedro, M. I. (1995). Análisis de datos. En R. Fernández Ballesteros (ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp.173-203). Madrid: Síntesis.
- Boud, D., Cohen, R. & Walter, D. (Edits.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencial. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2011). Aprender desde la experiencia. En D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp.11-28). Madrid: Narcea.
- Bradette, S. (2009). *Éthique et culturalisme dans la profession enseignante au Québec*. Québec: Université du Québec á Chicoutimi.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Brislin, R. (1993). Understanding culture's influence on behavior. Some methodological concerns in intercultural and cross-cultural research. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Brislin, R. & Yoshida, T. (1994). The Content of Cross Cultural Training: An Introduction. En R.W. Brislin y T. Yoshida (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp.1-14). Thousand Oaks: Sage.

- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3 (2),130–146.
- Bueno, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Burns, R., Keyes, M., & Kusimo, P. (2005). *Closing the achievement gaps by creating culturally responsive schools*. Washington, DC: Edvantia Inc.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).
- Cabrera, F., Espín, M. A., Marín, A. y Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación intercultural. En M. A. Essomba, *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 75-87). Barcelona: Graò.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los Racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Call Casadesús, M. T., Haro Pérez, M. R. y Oller Freixa, M. (2015). Y nosotros ¿somos pobres?. Propuesta didáctica para dar visibilidad a la situación económica de nuestro entorno más inmediato. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.119-126). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Calla Ortega, P. (2004). Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana. En Shira, I. (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.
- Calloway-Thomas, C., Cooper, P. J. & Blake, C. (1999). *Intercultural Communication: roots and routes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Campani G. (1992). *La educación intercultural: una perspectiva pedagógica europea*. Granada: Universidad Internacional Antonio Machado.
- Campani, G. (1998). Currículum y multiculturalismo en la escuela secundaria: la cultura histórica. Aspectos del debate en Francia y en Inglaterra. En X. Besalú., G. Campani y J. M. Palaudàries, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 105-116). Barcelona: Pomares-Corredor.

- Campbell, D. y Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Campoy Aranda, T. y Pantoja Vallejo, A. (2006, mayo). La Educación Multicultural en la Provincia de Jaén. En A. Jiménez Hernández, R., Correa García, M^a. R., Cruz Díaz y M^a. D. Guzmán Franco (Coords.). *I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural. Nuevos horizontes en la formación del educador* (pp.104-115), Huelva.
- Camps, V. (1996). *Creer en la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (2001). Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural. *Revista Anthopos*, 191, 117-123.
- Canals Cabou, R. (2015). El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a problemas sociales invisibles desde el currículo. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 447-456). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Candrea, A. y Susacasa S. (2005). Demandas de atención de la multiculturalidad en el currículo de Ciencias Sociales y formación docente. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp.395-408). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Carabaña, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *Análisis del Real Instituto Elcano*, 11, 21-25.
- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada), J. Funes, I. Vila, *La inmigración extranjera en España .Los retos educativos* (pp. 99-118). Madrid: Centro de Estudios Sociales. Fundación La Caixa.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: MEC-La Catarata.
- Carr-Ruffino, N. (1996). *Managing Diversity: People skills for a multicultural workplace*. Boston: Pearson.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.

- Casanova, M. A. (2002). Evaluación de programas interculturales: un camino hacia la calidad. En E. Soriano Ayala (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 171-200). Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano Ayala (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (p. 19-41). Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). Educación intercultural: de la política al aula. En E. Soriano (ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp.93-125). Madrid: La Muralla.
- Casas Jiménez, J., García, J., y Aguilar, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)*, 3(6),1870-1477.
- Casas, M, Boch, D. y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 39-52.
- Casas Vilalta, M. y Bosch Mestres, Mº D. (2005). El concepto de diferenciación en el currículo de Ciencias Sociales. Educar para una convivencia intercultural. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 359-380). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S. y Pérez, M. (1998). *Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado*. UNED. Madrid.
- Castro, Y. (2007). La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado. *Revista Tendencias y Retos*, 12, 157-175.
- Castroviejo, A. (2014). Una introducción a la didáctica de la esclavitud y la enseñanza de la trata de seres humanos en educación secundaria. *Didácticas específicas*, 10, 83-101.
- Cid, X. M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- Clark, T. (1999). Rethinking civic education for the 21st century. En D.D. Marsh (ed.), *Preparing our schools for the 21st century* (pp. 65-87). Alexandria: ASCD.
- Claudino, S. (2015). Construir un currículo con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las CCSS del siglo XXI. En A. Hernández, C. García y J.

- Montaña (eds), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.49-65). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen-Emerique, M. (1993). Travailleurs sociaux et interculturel: quelle démarche?. En F. Groud-Dahamane (ed.), *Enfants d'ici et d'ailleurs* (pp. 9-25). Toulouse: Erés.
- Colectivo AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata/M.E.C.
- Colectivo IOÉ (W. Actis, C. Pereda y M.A. Prada). (1999). *La interculturalidad ¿va al cole?*. Granada: CIDE.Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- Colectivo IOÉ (Actis, W., Pereda, C. y Prada, M.A.). (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 78,69-76.
- Colom, A. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. *Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- Colom, F. (2005). La gestión política de la diversidad etnocultural ¿Qué modelo de integración?. En M. De Puelles (coord.), *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp. 171-185). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Coll, P. (2009). El valor de la solidaridad en tiempos de crisis. La responsabilidad de la sociedad civil. *Paradigmas: Centro de Estudios y publicaciones*, 214,30-32.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- CONSEJO DE EUROPA (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Madrid: Ministerio de Cultura de España.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Costas C. (2011). Aprendizaje experiencial y transformación social. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Cozby, P.C. (2006). *Methods in Behavioral Research*. McGraw-Hill. Recuperado de <http://methods.fullerton.edu/framesindex.html>
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Chen, G. M. (1989). Relationships of the Dimensions of Intercultural Communication Competence. *Communication Quarterly*, 37 (2), 118-133.
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: some perspectives of research. *The Howard journal of communications*, 2 (3), 243-261.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A síntesis. En B. R. Burelson y A. W. Kunkel (eds.). *Communication Yearbook 19* (pp. 353-383). Londres: Sage, Chillón.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). The development and validation of the international communication sensitivity escale. *Human Communication*, 3, 2-14.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davidman, L. & Davidman, P. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly*, 15 (2), 50-67.
- Davidson, J. (1970). *Outdoor recreation surveys: The design and use of questionnaires for site surveys*. Londres: Countryside Commision.
- De Alba, A. (1991) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Dhan, H. (1994). Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers. *Canadian Social Studies*, 28(4), 149-154.
- Deardorff, D. K. B. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Los Angeles: PhD Thesis, Raleigh.

- Deardorff, D.K.B (ed.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Los Angeles: SAGE.
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-79). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- De la Orden Hoz, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 381-389.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Olmo, M. (2000). El proyecto intercultural ¿posibilidad o utopía?. *Propuestas interculturales*, 53-68.
- Delors, J. (coord.). (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- De Miguel, Díaz, M. (1995). Indicadores de rendimiento y evaluación de programas. En R. Pérez Yuste, J., L. García Llamas y C. Martínez Mediano (coord.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp.169-192). Madrid: UNED.
- De Miguel, Díaz, M. (2000a). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- De Miguel, Díaz, M. (2000b). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (ed.). *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción* (pp.193-215). Barcelona: Estel.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz- Aguado, M. J. (2003) *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (edición 2007). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz López, M. (2003). *Apoyo social y salud mental en inmigrantes: sus efectos sobre la integración*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L., Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, R. (2009). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. *Sociedad y Discurso*, 16, 57-67. Dinamarca: Universidad Aalborg.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2006). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. León: Universidad de León.
- Dinges, N. & Baldwin, K. D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. En D. Landis and R. S. Bhagat, (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 2nd edition. (pp. 106-123). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Domingo, J. (2007). Asesoría educativa: modelos y procesos. En J.A. Costa, A. Neto-Mendes y A. Ventura (orgs.). *A assessoria na educação em debate* (pp.31-48). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander (comp.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence. Individual interactions across cultures*. Stanford, C A : Stanford University Press.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Edelhoff, C. (1987). Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht. En G. Baumgratz y R. Stephan (eds.), *Fremdsprachenlernen als beitrage zur internationalen verständigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa*. Múnich: Iudicium.
- Ehrlich, P. (2000). *Human natures. Genes, cultures, and the human prospect*. Washington D.C: Island Press.
- Eisenberg, N. (1982). *Development of prosocial behavior*. New Cork: Academia Press.
- Elzo, F. J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Ciclo Debates de Educación. Fundación Jaume Bofill y UOC. Consultado el 25 de junio 2014 desde <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41–58.
- Escarbajal, A. (2009). Racismo frente a educación en el terreno del diálogo intercultural. En A. García Martínez (coord.), *El diálogo intercultural* (pp.219-243). Murcia: Editum.
- Escudero Escorza, T. (2010). Fundamentos de la investigación evaluativa en educación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 497-523). Madrid: Dykinson.
- Espejo Villar, B. (1998). A vueltas con la inmigración. Reflexiones en torno a la diversidad cultural. *Aula*, 8, 103-108.

- Essaadi, A. (2006, mayo). La mediación intercultural. En A. Jiménez Hernández; R. Correa García.; M^a. R. Cruz Díaz, y M^a. D. Guzmán Franco (Coords.), *I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural. Nuevos horizontes en la formación del educador* (pp. 116-119), Huelva.
- Essomba, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la Escuela Intercultural*. Barcelona: Graò.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graò.
- Essomba, M. A. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graò.
- Esquivel, N. E. (2009). Reflexiones sobre el valor de la educación y educación en valores. *La lámpara de Diógenes, revista de Filosofía*, 18 y 19, 169-190.
- Esteve Barandica, P. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios: 012 (Accion Comunitaria)*. Barcelona: Graò.
- Etxeberría, F. (2002). *Sociedad multicultural y educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Etxeberría, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94
- Everett, J. L. (1994). Communication and sociocultural evolution in organizations and organizational populations. *Communication Theory*, 4, 93-110.
- Falantes L. (2004). Unidad Didáctica: Mirar al Mundo, redescubrir Europa. Una Europa plural en un mundo globalizado. En F. Olías (Dir.). *La Maleta Intercultural*. Sevilla: Comisión Europea (Sócrates.Comenius)
- Falantes, L. y Ruiz, J. (2005). Enseñar Geografía, Historia y Ciencias Sociales en tiempos de la globalización. Implicaciones didácticas para la enseñanza secundaria. Un enfoque intercultural. *Cooperación Educativa Kikirikí*, 77, 39- 44.
- Falantes, L. (2010). La red IRES (investigación y renovación escolar). *Educación (nos)*, (49), 12-15.
- Feito, R. y López, J. I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia
- Feliz, T. y Ricoy, M. C. (2002). La atención a la diversidad en el aula: Estrategias y recursos. En J. González-Pérez (coord.), *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica* (pp.123-161). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Fermoso, Estébanez, P. (1997). *Pedagogía Social o ciencia de la educación social?*. Barcelona: Ariel.

- Fernández, J. S. (2009). *Calidad en los Cuestionarios para Investigaciones por Encuestas*. Recuperado http://www.ual.es/Universidad/Depar/Sociologia/cursos/cuestionario/presentacion_cuestionario_archivos/v3_document.htm
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Fernández González, A. y Darretxe Urrutxi, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2),1-11.
- Fernández Herrerías, A. (2002). Valores para construir una ciudadanía intercultural. En E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp.39-81). Madrid: La Muralla.
- Filmus, D. y Tonucci, F. (2002). *Una escuela para la esperanza*. Madrid: Temas Grupo Editorial.
- Flecha, R. (1992) El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas. En H. A. Giroux y R. Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp.165-196). Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En M. Castell (Coord.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 55–82). Barcelona: Paidós.
- Fowler, F. J. (1988). *Survey Research Methods*. Bervely Hills, CA: Sage Pub.
- Fowler, S. & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. En D. Landis, J.M. Bennett & M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training*. Third Edition (pp.37-84). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1997) *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frías, R. J. (2010). Diversidad e igualdad de oportunidades. En M. T. Odina, B. B. Velásquez, R. J. Frías, I. G. Jaurena y P.M. Benito, *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 57-84). Madrid: UNED.
- Gadea, W. (2006, mayo). La Educación Intercultural como Fundamento para la adaptación exitosa de los jóvenes inmigrantes. En A. Jiménez Hernández.; R. Correa García; M^a. R. Cruz Díaz y M. D. Guzmán Franco (Coords.), *I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural. Nuevos horizontes en la formación del educador* (pp. 126-128). Huelva.
- Gairin, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, *Educación*, 22-23, 239-267.

- Galiano, E. (2005). *Patas arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Galiano León, M. (2005). Educar con otra mirada. Una propuesta formativa en torno al uso didáctico del cine africano. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés; J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 219-242). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Galindo, R (2001). Principios y modelos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del medio. En R. Galindo y S. Ramírez (coords.), *Constructivismo y conocimiento del medio*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Galindo, R. (2004a). La enseñanza de las Ciencias Sociales y los retos de la sociedad actual. En F. Herrera y otros (Eds.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. III. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Galindo, R. (2004b). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En D. Pérez (Ed.), *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 43-59). Alicante. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, C, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 305-344). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea e Instituto de Estudios Pedagógico Somosaguas.
- Galloway, A. (1997). *Questionnaire Design & Analysis*. Recuperado de <http://www.tardis.ed.ac.uk/~kate/qmcweb/qcont.htm>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- Gámir, A. y Valdés, C.M. (2007). Cine y geografía: espacio geográfico, paisaje y territorio en las producciones cinematográficas. *Boletín de la A.G.E.*, 45,157-190.
- García, A. L., Jiménez, J. A., y Rodríguez, E. (2009). Bases teóricas del modelo de principios científico-didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia. *Paradigma*, 30 (1), 31-62.
- García, F. J. y Granados, A. (1998). Racismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. En X. Besalú;

- G. Campani y J. M. Palaudárias, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 181-209). Barcelona: Pomares-Corredor.
- García, M^a. y Oliveras, E. (1999). Formación del profesorado en educación intercultural. Un caso práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36,199-209.
- García, R., García, J. A. y Moreno, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- García Castaño, F. J., Pulido, R. y Montes, A. (1997). La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 223-256.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A. y García-Cano Torrico, M. (1999). *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- García Castaño, F. J., Barragán Ruiz-Matas, C. y Granados Martínez, A. (1999). Inmigración extranjera, formación e interculturalidad. *Intervención Psicosocial*, 8 (2),191-220.
- García Fernández, J. A. y Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación intercultural: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Martínez, A. (2002). Educación intercultural: sentar las bases del futuro sociocultural. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 321-332.
- García Martínez, A, Escarbajal Frutos, A. y Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Medina, R., García Fernández, J. A. y Moreno Herrero, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.
- García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2005). Un currículum en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, C, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 243-254). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- García Roca, J. (2002). Integración. En J. Conill (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 203-211). Valencia: Bancaja.
- García Ruiz, A. L. (1993). Materiales y recursos didácticos. En A. L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria* (pp. 103-121). Sevilla: Algaida.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). *Managing Diversity: A complete desk reference and planning guide. Conducting a diversity audit. Evaluation and measurement: Tracking the effects of diversity initiatives*. New York: McGraw-Hill.

- Garreta, J. (1998). Minories ètniques, associacionisme i integració sociocultural. *Papers: Revista de Sociologia*, 56,197–230.
- Garreta Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and Urban Society*, 20, 327-340.
- Gay, G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. En J. Banks (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp.25-43). New York. Macmillan Publishing.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2003). *Curriculum theory and multicultural education. Handbook of Research of Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 186-192). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gil Flores, J. y Perera Rodríguez, V. H. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos. Introducción al uso del programa NUD.IST-5*. Sevilla: Kronos.
- Gillhan, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Londres: Continuum.
- Giménez, Romero, C. (2003). *¿Qué es la inmigración?*. Barcelona: Editorial RBA.
- Giménez Romero, C. (2003a). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-142.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H y Flecha, R. (1992). *La igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P., *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Barcelona: Paidós.

- Gómez Benito, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, *Metodología de la investigación en ciencias sociales* (pp. 239-310). Murcia: Universidad de Murcia.
- González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9,155-169.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González, M. T. y Santana, P. (1999). La cultura de los centros, el desarrollo del currículum y las reformas. En J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Goodenough, W. (1971). *Culture, Language and Society*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grant, C. y Sleeter, C. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. En J.A. Banks and C.A. Banks (ed.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 49-66). London: Allyn and Bacon.
- Grant, C. (1993). *Avoiding confusion and ambiguity: a definition of multicultural education*. A paper submitted for publication. New York: Wiley
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los Derechos Humanos y la Justicia Social: La Educación Intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (coord.), *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad* (pp. 25-48). Madrid: La Muralla.
- Gregorio Rodríguez, J. y Castañeda Bernal, E (2001). Los profesores en contextos de investigación innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25,103-146.
- Gronlund, N, E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2001). *Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social*. Recuperado de: http://www.geocities.com/cprgijon/piedra/dilemas_de_la_educacion_intercul.htm
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park. California: Sage.
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Y. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp.105-118). Thousand Oaks. California: Sage.
- Gudykunst, W. B. (1989). *Intercultural communication theory. Current perspectives*. Newbury Park: Sage.

- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. & Hammer, M. (1996). Designing Intercultural Training. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.124–147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25 (1), 55-71.
- Gudykunst, W. B. & Moody B. (eds.) (2002). *Handbook of international intercultural communication*. Thousand Oaks C.A.: Sage.
- Habermas, J. (1993). Alemania y la fortaleza Europea. El País, Madrid, jueves, 15 de Julio. p. 4-6.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hakansson, J. & Montgomery, H. (2002). The role of action in empathy from the perspectives of the empathizer and the target. *Current Research in Social Psychology*, 8,50-62.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. En M. K. Asante & W. B. Gudykunst (eds). *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 247-260). London: Sage.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultural y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hassanain, A. (1995). *Les fondements de l'identité culturelle des jeunes d'origine marocaine en France*. Casablanca: Imprimerie de L'Entente.
- Hernández Cardona, F. y Rojo Ariza, M. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil española. *Didácticas Específicas* 6,159-176.
- Hernando, M. Á. (1997). *Estrategias para educar en valores: propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Herrán, A. de la (2010). Conclusiones: Mirando al futuro. En A. de la Herrán, M. D. Izuzquita (coords.). *Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito* (pp. XX-XX). Madrid: Pirámide.
- Herrera García, M. E. (2010). Escalas de actitud. En S. Nieto Martín (ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.169-190). Madrid: Dykinson.

- Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural-Lecciones desde la Practica Innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hoopes, D. S. (1979). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. En M. Pusch (ed.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach* (pp. 9-38). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hopenhayn, M. (2008). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 4, 49-71.
- Huang, Y. T. (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza/aprendizaje de ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *Revista de didáctica ELE*, 20, 1-15.
- Hulsebosch, P. & Koerner, M. (1993). What does cultural identity have to do with the preparation of teachers?. Pittsburgh, PA: National Council of Teachers of English. Scores: A project for change. *International Journal of Science Education*, 9, 325-333.
- Ibarra, A. (2000). Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral. *Boletín Cinterfor/ OIT*, 149, 95-108.
- Imahori, T. T., Lanigan, M. J. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286.
- Israel, E. (1995). Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferencia. *Anàlisi*, 18, 59-85.
- Jarvis, P. (2001). *The theory and practice of learning*. Londres: Kogan.
- Jelena Vranješević, Zorica Trikić y Ružica Rosandić (2008). Conviviendo juntos. Manual de educación intercultural para jóvenes. En A. Giracca (dir.). *Cátedra Unesco. Comunicación para el fortalecimiento de la diversidad cultural en Guatemala* (pp. 25-168). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Jiménez Martínez, P. y Vila Suñe, M. (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez Jiménez, B. (ed.) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Martínez, F. y Vila Suné, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Malaga: Algibe
- Jordán, J. M. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

- Jordán, J. M. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-73). Barcelona: Graò.
- Jordán, J. M. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Teoría de la Educación*, 12, 67-83.
- Jordán, J. M. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A., Castellá E. y Pinto, C. (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural. En E. Gervisa (coord.), *Globalización, Inmigración y Educación* (pp. 93-134). Granada: Universidad de Granada.
- Jordán, J. A. y otros/as. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Catarata.
- Jordán, J. A. (2005). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? Extraído el 10 de marzo de 2012, de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (coord.), *Educar para la convivencia intercultural* (pp. 59-97). Madrid: La Muralla.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal
- Kim, Y. Y. (1992). Intercultural communication competence: A systemsthinking view. En W. B. Gudykunst & Y. Y. Kim (eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (pp.371-381). New York: McGraw-Hill.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kohlberg, L. (1986). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 27-87). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Ladson-Billings, G. (2000a). Fighting for our lives: preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206-214.
- Lamo de Espinosa, E. (1995). Fronteras culturales. En E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa* (pp. 13-80). Madrid: Popular.

- Larraín Barros, H. (1997). Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe. *Revista de Ciencias Sociales*, 7, 3-15.
- Llano, A. (2001). La otra cara de la globalización. *El País*, 27 de junio.
- Leiva J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3) 2.
- Leiva J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 21-33.
- Levin, H. (1995). Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools). En AA.VV. *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos* (pp. 80-95). Madrid: Morata.
- Liceras Ruiz, A. y Rodríguez Ratia, F. (2005). Necesidad de un currículo para la interculturalidad y dificultades para su consecución. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 381-394). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lizasoain Hernández, L. y Joaristi Olariaga, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (2), 357-379.
- López Martínez, A. (2002). El uso crítico de los medios de comunicación: una oportunidad para afianzar la educación intercultural. En E. Soriano (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (pp. 219 – 232). Madrid: La Muralla.
- López Melero, M. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: La diferencia como valor. En A.A.V.V., *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 115-150). Málaga: Aula libre.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López, A. M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC.

- Lucini, F. (2000). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lusting, M. W. & Gudykunst, W. B. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins Collage Publishers.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2003). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (4a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Maalouf, A. (2002). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Maalouf, A. (2004). *Orígenes*. Madrid: Alianza.
- Magendzo A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia: PIIE. Instituto para la Democracia, Luís Carlos Galán.
- Magendzo A. (2002). *Derechos Humanos y Currículo Escolar*. Colombia: Instituto Interamericano de Derechos Humanos
- Malik, B. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Proyecto Docente inédito. Madrid: UNED.
- Manen, V, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Manusov, V., Winchatz, M. R., & Manning, L. M. (1997). Acting out our minds: Incorporating behavior into models of stereotype-based expectancies for cross-cultural interactions. *Communication Monographs*, 64,119-139.
- Margalef, L. y Martín Bris, M. (2000) La organización educativa como marco para la educación en y para la diversidad. En M. Martín Bris y L. Margalef (Coords.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp.167-183). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. Nieto Martín (ed), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- Martín, P., Ortíz, N., Palacios, A. M., Merino, D. y Gallo, A. (1993). *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, C. y Loncon, E. (2000). *Guía Intercultural para la Educación Preescolar*. Temuco: Programa de EIB Mapuche, SIEDES.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.

- Martínez, N., Miralles, P. y Navarro, E. (2009). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348, pp. 413-433.
- Mato, D. (ed.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Maturana, H. (1996). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mauviel, M. (1985). Ou'appellet on Études Interculturelles?. En C. Clanet *L'Interculturel en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse: Université Toulouse.
- Mayor Ruiz, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora. Evaluación de programas, centros y profesores*. Sevilla: Kronos.
- Mayor Zaragoza, F. (2005, abril). Diversidad, Unicidad y Valores Universales. En *III Congreso Nacional de Atención a la Diversidad*, Elche.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1993). Interpersonal processes, cognitions, and predispositions identifying compulsive communicators: the talkaholic scale. *Communication Research Reports*, 10, 107-114.
- McCroskey, J. C. & Neuliep, J. W. (1997). The development of Intecultural and Interrthnic Communication Apprehension Scales. *Communication Resarch Reports*, 14 (2),145-156.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mèlich, J. C. (1998). *Totalitarismos y fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merino, S. (2005). La escuela y la diversidad. Un debate necesario en la formación docente del profesorado. En C. García Ruiz., E. Gómez Rodríguez, M^a. D. Jiménez, J. M^a. López, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 43-58). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación*, 307,127-162.

- Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 1-40.
- Milles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Bervely Hills, CA: Sage Publications.
- Milles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded surcebook*. Thounsand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miralles Martínez, P; Molina Puche S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1),149-174.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (1),19-26.
- Molina Neira, J. (2016). *La educación para la Ciudadanía Democrática en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria: configuraciones de las ideas y actitudes sociopolíticas e interculturales del alumnado de Cataluña* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Monedero Moya, J. J. (1999). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J. I. Del Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 357-374). Madrid: Santillana.
- Montero Mesa, M. L. (2000). La formación del profesorado entre los retos de la multiculturalidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1),1-20.
- Montmollin, M. (1996). *Introducción a la ergonomía*. México: Limusa.
- Morales Vallejos, P. (2012). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>.
- Morgan, H. (2010). Improving schooling for cultural minorities: The right teaching styles can make a big difference. *Educational Horizons*, 88 (2),114-120.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Moon, D. G. (1996). Concepts of "culture": Implications for intercultural communication discourse. *Communication Quarterly*, 44, 70-84.
- Muñoz Bata, S. (2008). We are all immigrants now. *Americas Quarterly*, 2 (3), 34-39.
- Muñoz-Repiso, R. y Murillo, F. J. (Coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Madrid: CIDE.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En A. C. Del Canto, R. Cleminson, A. J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (Coords.), *La educación intercultural* (pp.43-53). Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Nash, M. (1999). Prefacio. En E. Kinchelo & S.R. Eteinberg, *Repensar el multiculturalismo* (pp. 9-17). Barcelona: Octaedro.
- Newman, F. M. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of Study of Sixteen High School Departaments. *Theory and Research in Social Education*, XIX, 4, 324-340.
- Nieto Martín, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nieto, S y Santos Rego, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro (traducción del libro What keeps teachers going?) New York: Teachers Collage Press.
- Nieto, S. (2011). El caso de la Educación Multicultural en Estados Unidos: ¿Qué lecciones hay para la Educación Intercultural?. En E. Soriano (ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 25-45). Madrid: La Muralla
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. NewYork: McGraw-Hill.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence. *Child Development*, 52, 413-429.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen S.A.
- Olveira, E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2003). Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*, 10 (8), 9-20.
- Olveira, M^a E., Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. En S. Peiró, I. Gregori (coord.), *Nuevos espacios y nuevos retos entornos de educación* (pp.165-183). Alicante: Ecu.
- Oller, M. y Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar: Revista Trimestral de Historia*, 3,172–187.
- Oller i Freixa, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Onosko, J. J. (1996). Exploring Issues with Students Despite the Barriers. *Social Education* 60 (1), 22-27.
- Oppenheim, A. N. (1994). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Management*. Londres: Continuum.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En A.A.V.V., *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad* (pp.47-80). XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia.
- Ortega, P. (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas para la convivencia. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 25-58). Madrid: La Muralla.
- Ortiz, C. y Lobato, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, *Bordón*, 1 (5), 27-39.
- Osuna Nevado, C. En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Ovando, C & McLaren, P. (eds.) (2000). *The politic of multiculturalism and bilingual education: Student and teachers caught in the cross fire*. Boston: McGraw Hill.

- Padilla Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Pagès (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Introducción. A.A.V.V., *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.7-20). X Simposium AUPDCS. Lleida: Universitat de Lleida.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Barcelona: ICE/HORSORI.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: UAB.
- Paige, R. M. (1995). Intercultural trainer competencies. En D. Landis & R.S.Bhagat, (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 2nd edition. (pp. 148-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Paige, R. M. (2004). Instrumentation in intercultural training. En D. Landis, J.M. Benett & M.J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training*. Third Edition (pp.85-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paniego, J.A. y Llopis, C. (1998). *Educar para la Solidaridad*. Madrid: CCS.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En R. González y G. Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Parekh, B. (1986). *The concepts of multicultural education*. *Multicultural Education*. New York: New York Press.
- Pastor Blázquez M. (2005). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En C. Domínguez Garrido, *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 150-197). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pedersen, P. (1994). *Handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria: American Counseling Association.
- Pérez, G. (2003). Viaje hacia la interculturalidad. Coordenadas básicas desde los bosques culturales. *Educación y futuro*, 8,79-80.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.63.-77). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Popular.
- Pérez Yuste, R. (1994). Investigación evaluativa. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 405-418). Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. y otros (1995). *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Cincel.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Perry, T., & Fraser, J. W. (1993). Reconstructing schools as multiracial/multicultural democracies. *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom*, 3-24.
- Pineda Alfonso, J.A. (2016). ¿Qué puede aportar la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales a nuestros jóvenes estudiantes de ESO? Una experiencia en el "Canal de los Presos". En A.A.V.V. *XI Congreso Nacional Didáctica de la Geografía. Nativos digitales y Geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje* (pp. 406-420). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide: Grupo de Didáctica de la AGE.
- Pivetta, B. (2009). Las Ciencias Sociales: una herramienta para conocer nuestros alumnos en la diversidad. En M. A. Sagastizabal, M. A., C. Perlo, B. Pivetta y P. San Martín, *Enseñar y aprender en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 201-216). Madrid: Editorial CEP.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The store of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press and New York: Russell Sage Foundation.
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Edits.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-59). Madrid: Narcea.
- Prats, E. (2001). *Racismo en tiempos de globalización*. Bilbao: Desclée.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales, enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. En V.V.A.A., *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial. Vol. III.

- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó, vol II.
- Pretceille, M. (2001). *Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Priegue Caamaño, D. (2011). La tecnología al servicio de la equidad educativa: un análisis desde y para una pedagogía intercultural. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 15 (3),363-378.
- Pujolás, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 340, 92-96.
- Quassoli, F. (2006). *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*. Milan: Raffaello Cortina Editore.
- Quinquers, D. (2004). Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.97-121). Barcelona: ICE-Horsori.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Restrepo, B. (1996). La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación. En V.V. A.A, *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación* (pp. 57-72). Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Reyzábal, M. V. y Sanz, A. I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- Reyzábal, M. V. (2009). Competencias lingüísticas y educación inclusiva. En M. A. Casanova y H. J. Rodríguez (coords.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 47-74). Madrid: La Muralla.
- Richard, P. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Tomales, CA, EE. UU: The Foundation for Critical Thinking.
- Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rojas Ruiz, G. R. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Aldaba*, 29, 71-88.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthorpos.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Afer Internacionals*, 36,129 -139.
- Rodríguez, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. En A. R. Céspedes y R. M. Torres, *El maestro, protagonista del cambio educativo* (pp.79-159). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21-30.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). El reto de la ciudadanía intercultural: perspectivas educativas. *Revista Curriculum*, 18, 39-56.
- Rodríguez- Marín, F. y Moreno, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? El currículo de los grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 307-313). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Rodríguez Rodríguez, J. (1997). Materiales y recursos. En A. L. García Ruiz (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (pp. 231-263). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema Transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 115-137.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículo. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Romero Morante, J. y Luís Gómez, A. El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/372.htm>>
- Ross, E. W. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 28 (3), 306-310
- Rueda Parras, C. y Gámez Carmona, M^a. D. (2005). La educación intercultural en los centros escolares andaluces: programas y actuaciones desarrolladas por la Junta de Andalucía. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M. D. Jiménez Martínez, J. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró, *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 433-444). XVI Simposio AUPDCS. Almería: Universidad de Almería.
- Ruiz, J., Izquierdo, M. y Piñera, J. T. (1998). *El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales*.

- Comunicación presentada a las VI Jornadas Españolas de Documentación: FESABID 98. Recuperado http://www.ciepi.org/fesabid98/Comunicaciones/j_ruiz1/j_ruiz1.htm
- Ruiz Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Sabariego, M. (2002). *La educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Vizcaya: Editorial Desclée de Brouwer.
- Sáez Alonso, R. (2006). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: Editorial CCS.
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García Martínez (Coords), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-36). Málaga: Aljibe.
- Sagastizabal, M. A. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. En M. A. Sagastizabal, C. Perlo, B. Pivetta y P. San Martín, *Aprender y enseñar en contextos complejos* (pp. 21-102). Madrid: Editorial CEP.
- Sales Giges, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales Ciges, A. (2006). Educación Intercultural: dilemas, opciones y propuestas. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. "Hacia una educación sin exclusión"*, Murcia.
- Sales Giges, A (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Salinas, D. M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 5-38.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. & Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Sánchez Fernández, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Revista Aldaba* 29, 13-32.
- Sánchez, M., Fernández, M., García, R., Oliver, E., y Sordé, T. (2010). ROM-IN: Participació de la joventut gitana cap a la inclusió social. *E-Quaderns*, 8, 1-40.
- Sánchez, S. y Mesa, M. C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y*

- modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Rojo, A. (2010). Educación intercultural. Hacia una convivencia pacífica en la escuela. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (5),1-31.
- Sanhueza Henríquez, S. V. y Cardona Moltó, M^a. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 247-262.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos-UAB.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 85-103). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña Conchiña (Eds), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). XVI Simposio AUPDSC. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- Santos Guerra, M. A. (1999). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Perspectiva*, 1, 19-38.
- Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, número extraordinario,123-145
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural. En M. Byram & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Madrid: Cambridge University Press (traducción de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan).
- Serrano Pastor, F.J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. Ponencia presentada al *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas Prosper*. Badajoz.

- Serrano Pastor, F. J. (2009). Análisis de relatos. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (coords.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: Diego Marín.
- Sheatsley, P.B. (1983). Questionnaire Construction and Item Writing. En P.H. Rossi, J.D. Wright y A.B. Anderson (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp. 195-230). New York: Academic Press.
- Sierra Bravo, R. (1983). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Siracusa, C. (2006). Segregar, integrar, incluir... posicionamiento psicopedagógico ante las diferencias culturales. En A. Jiménez Hernández, R. Correa García, M. R. Cruz Díaz, M. D. Guzmán Franco (coord.), *Intervención socioeducativa e intercultural. I Jornadas Andaluzas de intervención socioeducativa e intercultural. Nuevos horizontes en la formación del educador* (pp. 151- 159). Huelva: Accem.
- Sleeter, C.E. (1991). *Empowerment through multicultural education*. New York: Press.
- Sobejano Sobejano, M. J. (1998). El profesor de CCSS ante los valores. En J. E. Giménez, C. D. Domínguez y J. M. López, *Los valores y la didáctica de las CCSS*. IX Simposio de Didáctica de las CCSS (pp. 245-253). Lleida: Universidad de Lleida.
- Solé, C. (2002). Inmigración. En J. Conill (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 197-202). Valencia: Bancaja.
- Soriano, Ayala E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. En VV. AA, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad* (pp. 187-218). Valencia: XII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía.
- Soriano Ayala, E (2006). La interculturalidad: una oportunidad para aprender. Propuestas metodológicas para una educación intercultural. En M. A. Rebollo, *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 171-194). Madrid: La Muralla.
- Soriano, Ayala, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano Ayala (coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83). Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2011). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano (ed.), *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 69-93). Madrid: La Muralla.
- Souto, X. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-129). Barcelona: Graó, vol II.
- Souto González, X. Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 10 de diciembre de 2013, vol. XVII, nº 459. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-459.htm>>.

- Souto, X. (2015). Hacemos visible la hipocresía social en las actividades escolares. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 23-48). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. *A reader*, 9, 375-387.
- Stapleton, C. (1997). Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis. Trabajo presentado en la conferencia de la Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Texas. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED 407416.pdf>
- Stewart, E. C. (1978). Outline of intercultural communication. En F. L. Casmir (Ed.), *Intercultural and international communication* (pp. 214-244). Washington: University Press of America.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Storti, C. (1990). *The art of crossing cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfiel, A. J. (1993). Evaluación sistemática. *Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, M, Orozco, M & Satín, C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership, Association for Supervisión and Curriculum Development*, 64 (7), 58-60.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Sudman, S. & Bradburn, N. M. (1984). Improving Mailed Questionnaires Design. En D.C. Lockhart (Ed.). *Making Effective Use of Mailed Questionnaire* (pp. 33- 47). San Francisco: Jossey-Bass.
- Surian, A. (2012). Aprendizaje y competencias interculturales. *Revista Ra-Ximhai*, 8 (2), 205-223.
- Suzuki, B.H. (1984). Curriculum transformation for multicultural education. *Education and Urban Society*, 16, 294-322.
- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (1993). Preparing Teachers for Cultural Diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19(4), 113-124.
- Taylor, C. (1992). *The politics of recognition*. Princenton: University Press.

- Tedesco, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Tedesco, J. C. (2002). Educació i ciutadania paritaria. En F. Imbernón (coord.), *Cinc ciutadanes per a una nova educació* (pp. 45-60). Barcelona: Graò.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Tenti, E. (2008). Universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas. En E. Soriano (coord.), *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 21-48). Madrid: La Muralla.
- Ting-Toomey S. (2004). Translating conflict face-negotiation theory into practice. En D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training. Third Edition* (pp.217-248). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Tójar Hurtado, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Torrallba, F. (2002). *I si la mare de Gandhi tingués raó?*. Barcelona: Editorial Portic.
- Torres, C. A. (2001). Globalization & comparative education in the World system. *Comparative Education Review*, 45 (4), 3-10.
- Torres, C. y Morrow, R. (2005). Estado, globalización y política educacional. En N. Burbules y C.A. Torres, *Globalización y Educación. Manual crítico* (pp.31-58). Madrid: Editorial Popular.
- Torres, X. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 8-110. Madrid: MEC.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?*. París: Fayard.
- Touriñán López, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la Educación. *Bordón*, 56 (1), 25-47.
- Touriñán López, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega de Ensino*, 47,1367-1418.
- Touriñán López, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Touriñán López, J. M. (2013). Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 7-32.
- Trechera, J. L. (2004). *Como gota de agua. La psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: De Brouwer.

- Trueba, H (2002). Líderes de ayer frente a los problemas de hoy: corrientes mundiales migratorias y las consecuentes relaciones interculturales, interétnicas e interraciales. En E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 19-35). Madrid: La Muralla.
- Tulchin, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and intructio*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial de Políticas Culturales*. México D.F. y París.
- UNESCO (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones*. Conferencia Internacional de Educación. 46ª reunión. Ginebra.
- Urbón Caballero, N. (2009). La Red Inter-Labor@. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 22, 57-70.
- Vignoles, A. (2012). Surveys and longitunal research. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 114-118). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vallescar Palanca, D. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*. Madrid: Perpetuo Socorro.
- Valls, R. (2001). La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Estepa, F. Frieria, R. Peñero (eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 485-494). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las CCSS. Oviedo: KRK Ediciones.
- Vargas Peña, J. M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2, 3-11.
- Vera, J., Muñoz, A., Buscarais, M. y Merino, D. (2002). Inmigración y educación en España. En E. Gervilla (coord.), *Globalización, inmigración y educación* (pp. 135-204). Granada: Universidad de Granada.
- Vigna Vilches, S. (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Madrid: Intermón Oxfam. Colección Ciudadanía Global.

- Viché González, M. (2011). De la Gestión Cultural a las dinámicas identitarias.; en <http://quadernsanimacio.net>; 14, julio.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- Vilà, R. (2011). Relaciones Interpersonales Interculturales en Educación Secundaria Obligatoria. En VV. AA. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Investigación y Evaluación en la sociedad del conocimiento*. A Coruña: AIDIPE.
- Vilà, R. (2007). Comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano Ayala (coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp.260-294). Madrid: La Muralla.
- Vilà, R. (2007). *Comunicación intercultural. Materiales para Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Warren, D. & Adler, P. (1977). An experiential approach to instruction in intercultural communication. *Communication Education*, 26 (2),128-134.
- Weinberg, M. (1982). Notes From the editor. *A Chronicle of Equal Education* 4 (3), 7-8.
- Wiseman, R. L. & Koester, J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation*. Nueva York: Longman.
- Yum, J. O. (1994). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. En L.A. Samovar, R.E. Porter (eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 75-86). Belmont CA: Wadsworth.
- Yurén, M. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.
- Yus, R. (1996). *Temas Transversales: hacia una Nueva Escuela*. Barcelona: Graò.
- Yuste Muné, M. y Oller Freixa, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de Primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En A. Hernández, C. García y J. Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajarla invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.345-352). XXVI Simposio AUPDCS. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: Ministerio de Educación PROEDUCA-GTZ

ANEXOS

I. ÍNDICE E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Anexo 1. CUESTIONARIO INTERCULTURAL DEL ALUMNADO

Anexo 2. CUESTIONARIO INTERCULTURAL DEL PROFESORADO

Anexo 3. CUESTIONARIO INTERCULTURAL FAMILIAS

Anexo 4. GRUPO DE DISCUSIÓN

Anexo 5. DIARIO DE CAMPO

Anexo 6. CUESTIONARIO ABIERTO DE REFLEXIÓN EN COMPETENCIA INTERCULTURAL

Anexo 7. CUESTIONARIO ABIERTO DE CONCEPCIONES DEL ALUMNADO EN COMPETENCIA INTERCULTURAL (PRETEST Y POSTEST)

Anexo 8. TEST DE APRENDIZAJE

Anexo 9. ESCALA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE VALORACIÓN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL COMPORTAMENTAL

Anexo 10. ESCALA DE COMPETENCIA INTERCULTURAL GENERAL

Anexo 11. ESCALA DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA *LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO* POR EL ALUMNADO PARTICIPANTE

ANEXO 1. CUESTIONARIO INTERCULTURAL DEL ALUMNADO



Departamento de Didáctica de las
Ciencias Matemáticas y Sociales
Facultad de Educación

Estimado/a estudiante:

En nuestro Instituto estamos realizando una investigación para ayudar a diseñar actividades que favorezcan la Educación Intercultural. Pero es fundamental conocer tu opinión sobre este tema. Te pido que respondas con sinceridad a las cuestiones planteadas, y no te preocupes, el tratamiento que vamos a dar a esta información es totalmente confidencial. Si tienes alguna duda puedes consultar a tu profesor/a.

Muchas gracias por tu valiosa participación.

Rita Matencio

1. SEXO: Chica ☐ Chico ☐ 2. CURSO: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐

3. ¿En qué año naciste?: _____

4. ¿En qué país naciste?: _____

5. ¿Cuál es tu nacionalidad actual? _____

6. ¿Cuál es la nacionalidad de tu padre?: _____

7. ¿Cuál es la nacionalidad de tu madre?: _____

A continuación, señala una sola respuesta teniendo en cuenta que 1 se considera “nada”, 2 “poco de acuerdo”, 3 “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”

		1	2	3	4
8.	El Instituto debería permitir adaptarse a la cultura mayoritaria del país, quienes proceden de otras culturas o países	☐	☐	☐	☐
9.	El Instituto debería potenciar la cultura de las compañeras y compañeros de otros países y culturas	☐	☐	☐	☐
10.	Las compañeras y compañeros de otras culturas distinta a la mayoría del país deberían seguir cultivando su cultura y su lengua propias sólo en su casa	☐	☐	☐	☐
11.	En el Instituto se debe aprender sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España	☐	☐	☐	☐
12.	En el Instituto se deben conocer otras culturas, puesto que estamos en una sociedad multicultural	☐	☐	☐	☐
13.	Me gusta relacionarme con personas de otras culturas	☐	☐	☐	☐
14.	Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	☐	☐	☐	☐
15.	Creo que los valores de todas las personas son importantes sea cual sea su país de origen o cultura	☐	☐	☐	☐

Anexos

		1	2	3	4
16.	Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por las ideas que tengo sobre dicha cultura	☐	☐	☐	☐
17.	Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países o culturas	☐	☐	☐	☐
18.	Confío más cuando me relaciono con personas de mi cultura, que cuando lo hago con personas de mi otra cultura	☐	☐	☐	☐
19.	Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	☐	☐	☐	☐
20.	Cuando converso con una persona de otra cultura, me preocupo por mostrarle que le comprendo	☐	☐	☐	☐
21.	Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras o de otra cultura, que cuando son de mi propia cultura	☐	☐	☐	☐
22.	Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda	☐	☐	☐	☐
23.	Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas	☐	☐	☐	☐
24.	La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas de otros países	☐	☐	☐	☐
25.	La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas según el color de la piel	☐	☐	☐	☐
26.	La gente de mi barrio o de mi pueblo piensa que se discrimina a las personas que tienen menos dinero	☐	☐	☐	☐
27.	La gente de mi barrio o pueblo piensa que no hay discriminación	☐	☐	☐	☐
28.	A mi familia no le gusta que lleve amigos a mi casa	☐	☐	☐	☐
29.	A mi familia le parece bien que lleve amistades a mi casa pero sólo si son españoles/as	☐	☐	☐	☐
30.	A mi familia le parece bien que lleve amigas o amigos gitanos a casa	☐	☐	☐	☐
31.	A mi familia le gusta que vengan amistades a mi casa, sean de donde sean	☐	☐	☐	☐
32.	Creo que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente	☐	☐	☐	☐
33.	Considero que es mejor para mí estar en un grupo con compañeras/os con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje, siempre que la metodología nos ayude a progresar adecuadamente	☐	☐	☐	☐
34.	Me da igual estar en un grupo con compañeras/os de igual o distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje	☐	☐	☐	☐
35.	En la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos sólo referidos a la cultura española	☐	☐	☐	☐
36.	En la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar los contenidos de otras culturas, sólo si hay alumnos de otras nacionalidades o culturas	☐	☐	☐	☐
37.	En la asignatura de Ciencias Sociales se deben trabajar contenidos de otras culturas aunque no haya alumnos de otras nacionalidades	☐	☐	☐	☐
38.	Cada uno puede llevar a clase la ropa característica de su cultura	☐	☐	☐	☐
39.	La cultura europea ha demostrado a lo largo de la historia ser la más evolucionada	☐	☐	☐	☐
40.	Tendría que haber un idioma único y una sola cultura	☐	☐	☐	☐
41.	Las personas de mi entorno creen que unas culturas son superiores a otras	☐	☐	☐	☐
42.	Todas las culturas reciben influencias de otras	☐	☐	☐	☐
43.	Me gustaría pertenecer a algún grupo que ayude a resolver los problemas de la gente más necesitada	☐	☐	☐	☐
44.	Es importante para mí ser solidario con las personas que necesitan ayuda	☐	☐	☐	☐
45.	De haber podido elegir mi apariencia física, me hubiera gustado tener otros rasgos físicos distintos a los que tengo	☐	☐	☐	☐
46.	Es importante para mí aprender otros idiomas	☐	☐	☐	☐
47.	En cada par de adjetivos, señala aquel de los dos que mejor defina a los ciudadanos de las nacionalidades indicadas: por ejemplo, si consideras que los españoles son responsables pon una X en la celdilla correspondiente; si consideras que son irresponsables indica en este mismo lugar una Y.				

Anexos

X	Españoles	Latinoamericanos	Magrebíes	Orientales (chinos, japoneses)	Del Este de Europa	Del África Subsa- hariana o negra	Y
Responsables							Irresponsables
Alegres							Serios
Trabajadores							Vagos
Confiados							Desconfiados
Honrados							Aprovechados
Inteligentes							Ignorantes
Amables							Desagradables
Simpáticos							Antipáticos
Cultos							Incultos
Tolerantes							Fanáticos

48. Utilizas las redes sociales para conocer a gente de otros países, nacionalidades y culturas:
NO ☐ SI ☐ En caso afirmativo contesta a las siguientes preguntas; si tu respuesta es negativa pasa a contestar directamente a la pregunta 50.

49. ¿Qué redes sociales utilizas?

50. De forma aproximada ¿cuántas amigas/os tienes en las redes sociales?

51. Indica el número aproximado de amigos en las redes que son de:

España ☐ Oriental (Chinos, Japoneses) ☐ De otras
procedencias:
Latinoamerica ☐ Este de Europa ☐ Indícalas: -----

Magreb ☐ África subsahariana o negra

CONTINUA RESPONDIENDO EN EL CASO DE QUE TU FAMILIA HAYA NACIDO EN ESPAÑA

	1	2	3	4
52. Prefiero tener compañeras/os que sean sólo payos	☐	☐	☐	☐
53. Prefiero tener compañeras/os que sean payos y gitanos	☐	☐	☐	☐
54. Me da igual el origen de mis compañeras/os	☐	☐	☐	☐
55. Prefiero tener amigas/os de aquí y de mi cultura	☐	☐	☐	☐
56. Prefiero tener amigos de otros países y de otras culturas	☐	☐	☐	☐
57. Prefiero tener amigas/os de aquí y de otros países y culturas	☐	☐	☐	☐
58. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido conocimientos, costumbres y valores distintos	☐	☐	☐	☐
59. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otra forma de ver las cosas	☐	☐	☐	☐
60. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a aceptar y a respetar a cada uno como es	☐	☐	☐	☐
61. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido otros idiomas y otra forma de comunicarse	☐	☐	☐	☐
62. De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas tenemos los mismos derechos	☐	☐	☐	☐

Anexos

		1	2	3	4
63.	De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a apreciar que todas las personas somos iguales y diferentes, al mismo tiempo	☐	☐	☐	☐
64.	De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido a valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para mi formación personal y académica	☐	☐	☐	☐
65.	De las/os compañeras/os de otras culturas he aprendido las mismas cosas que de otros compañeros	☐	☐	☐	☐
66.	A las/os compañeras/os de otras culturas, generalmente, no les gusta estudiar	☐	☐	☐	☐
67.	Las/os compañeras/os de otras culturas fomentan la conflictividad en las clases y en el centro	☐	☐	☐	☐
68.	Las/os compañeras/os de otras culturas disminuyen el rendimiento académico del resto del grupo de la clase	☐	☐	☐	☐
69.	Las/os compañeras/os de otras culturas deben estar en clases separadas del resto	☐	☐	☐	☐
70.	Las/os compañeras/os de otras culturas no quieren integrarse en nuestra cultura	☐	☐	☐	☐
71.	La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque sus costumbres son muy distintas a las nuestras	☐	☐	☐	☐
72.	La convivencia con personas de otras culturas no supone perder nuestras tradiciones y es siempre enriquecedora	☐	☐	☐	☐
73.	La convivencia con personas de otras culturas puede hacernos perder nuestras tradiciones porque cada vez son más	☐	☐	☐	☐
74.	Hay la misma proporción de terroristas o traficantes de drogas entre las personas que han nacido aquí o fuera	☐	☐	☐	☐
75.	La inseguridad en las calles ha crecido por la llegada de personas de otros países o culturas	☐	☐	☐	☐
76.	Los barrios a donde han llegado personas de otros países y culturas se han vuelto peligrosos	☐	☐	☐	☐

77. Cita algunos ejemplos de:

	Latinoamérica	Magreb
Acontecimiento o hecho histórico		
Régimen político		
Datos geográficos: relieve, río y clima		
Monumento histórico-artístico		
Personajes de la política, música, pintura, deporte		
Comidas típicas		
Fiestas		

EN EL CASO DE QUE TÚ O ALGUNO DE TUS FAMILIARES CON LOS QUE CONVIVES HAYA NACIDO FUERA DE ESPAÑA, CONTESTA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES

78. AÑO QUE LLEGASTE A ESPAÑA: _____

79. AÑO QUE COMENZASTE LA ESCOLARIDAD: _____

80. PAÍS EN QUE HAS ESTADO ESCOLARIZADO ANTES: _____

81. ¿Te hubiera gustado nacer en ?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Aquí	☐	☐	☐	☐
En otro país	☐	☐	☐	☐
En el país de mi familia	☐	☐	☐	☐

82. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

83. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

84. ¿Estás de acuerdo con las formas de ser de las personas?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

85. ¿Cuánto te gustan las comidas típicas?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

86. ¿Cuánto te gusta la música y el baile?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

87. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho

Anexos

De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

88. ¿Cuánto te gustan las fiestas?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

89. ¿Qué importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

90. ¿Te gustaría casarte con una persona?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

91. ¿Cuántas amigas/os tuyos son...?

	Hijos de familias de aquí	Hijos de familias de mi país
Entre 1 y 2	☐	☐
Entre 3 y 4	☐	☐
Entre 5 y 6	☐	☐
Más de 6	☐	☐

92. Cuando tus familiares se reúnen con amigas/os ¿son?

Del país donde nacieron	☐
De otros países	☐
Tanto del país donde nacieron como de otros países	☐
NS/NC	☐

93. Cita algunos personajes, fiestas... de tu país y de aquí:

	De mi país	De aquí

Anexos

Hecho histórico		
Régimen político		
Datos geográficos: relieve, río y clima		
Monumento histórico-artístico		
Personajes de la política, música, pintura, deporte		
Comidas típicas		
Fiestas		

94. ¿Por qué motivos prefieres vivir en España?: (marca con una x las opciones que consideres)

☐ Para vivir con mi familia	☐ Por trabajo, estudios o un futuro mejor
☐ Por la forma de vida, las costumbres, la gente	☐ Por motivos políticos
☐ Porque nací allí	☐ Porque hay menos discriminación
☐ Porque tengo a mis amigos	☐ Por el clima, las playas...
☐ NS/NC	☐ Otra (especificar):

95. ¿Por qué motivos prefieres vivir en el país de origen de mi familia?

☐ Para vivir con mi familia	☐ Por trabajo, estudios o un futuro mejor
☐ Por la forma de vida, las costumbres, la gente	☐ Por motivos políticos
☐ Porque nací allí	☐ Porque hay menos discriminación
☐ Porque tengo a mis amigos	☐ Por el clima, las playas...
☐ NS/NC	☐ Otra (especificar):

96. Te sientes ciudadano:

☐ Del país donde nací	☐ Del país donde vivo
☐ De Europa	☐ Del mundo

EN EL CASO DE QUE TÚ O ALGUIEN DE TU FAMILIA CON QUIEN CONVIVAS HAYA NACIDO FUERA DE ESPAÑA Y HABLE UN IDIOMA DISTINTO AL CASTELLANO, CONTESTA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES

97. ¿Qué razones tienes para aprender el español y no olvidar la lengua de tu país?

Anexos

- Es mejor saber dos lenguas y dos culturas ☐
- Es injusto, tengo derecho a conservar mi lengua y mis costumbres ☐
- Quiero aprender, pero no quiero olvidar ☐
- Me gusta la lengua y cultura de mi país ☐
- Si la olvido, no podré comunicarme con mi familia ☐
- Para ser igual que las demás personas y no estar discriminado ☐
- Porque me identifico con el país que nací ☐
- Por si algún día regreso a mi país ☐
- Porque vivimos en España y debo saber español ☐
- Porque el español es mejor que mi idioma ☐
- He olvidado la lengua de mi país ☐
- NS/NC ☐
- Otra (especificar): _____

98. Con tu familia ¿hablas en?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

99. Con tus amigos ¿hablas en ...?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

100. Cuando escribes una carta personal ¿en qué idiomas lo haces?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

101. Cuando te enfadas ¿en qué lenguas hablas?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

102. Cuando piensas, ¿lo haces en...?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐

Anexos

El idioma de mi p. ☐ ☐ ☐ ☐

103. Cuándo rezas ¿lo haces en...?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

104. Las emisoras de radio o la televisión que oyes ¿hablan en ...?

	Nunca/Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Castellano	☐	☐	☐	☐
El idioma de mi p.	☐	☐	☐	☐

105. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, de fiestas, de personajes, historia...?

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
De aquí	☐	☐	☐	☐
De mi país	☐	☐	☐	☐

SI QUIERES HACER ALGUNA ACLARACIÓN O REFLEXIÓN SOBRE LA TEMÁTICA DE ESTE CUESTIONARIO PUEDES HACERLA EN ESTE ESPACIO:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2. CUESTIONARIO INTERCULTURAL DEL PROFESORADO



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Departamento de
Didáctica de las Ciencias Matemática y Sociales

Cuestionario de Educación Intercultural del Profesorado

Vivimos en una sociedad pluricultural y los centros educativos son reflejo de esta realidad. Desde hace unos años nuestras aulas han pasado de ser monoculturales a multiculturales, lo que plantea al profesorado nuevas situaciones en torno al modelo intercultural. En este marco se encuadra la realización del presente cuestionario, cuyo objetivo es conocer su opinión sobre el tema y otra información de carácter personal. Es por lo que se solicita su colaboración por ser imprescindible para el desarrollo de esta investigación.

Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas por ello se ruega sinceridad en las mismas. En caso de que le surja alguna duda, por favor comuníquemelo. Muchas gracias por su valiosa participación.

Rita Matencio
ritamaria.matencio@um.es

1. Sexo:

☐ Hombre

☐ Mujer

2. Edad:

☐ Hasta 30 años

☐ Entre 31 y 40

☐ Entre 41 y 50

☐ Entre 51 y 60

☐ 61 en adelante

3. Situación administrativa:

☐ Interinidad
☐ Cátedra

☐ Funcionariado en prácticas

☐ Funcionariado de carrera

4. Años de experiencia docente:

☐ Entre 1 y 5 años
años

☐ Entre 6 y 11 años

☐ Entre 12 y 20 años

☐ Entre 21 y 30 años

☐ Más de 31 años

5. Formación académica:

☐ Licenciatura☐ Máster☐ Doctor*Cumplimente este cuestionario:*

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta que 1 se considera “nada o poco de acuerdo”, 2 “de acuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”

6	Los institutos que tienen alumnado de grupos culturales minoritarios deben:	1	2	3	4
	Dedicarse, sobre todo, a integrar al alumnado de familias culturalmente minoritario en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad	☐	☐	☐	☐
	Garantizarles la adaptación a nuestra cultura y mantener, a la vez, la suya propia	☐	☐	☐	☐
	Seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto	☐	☐	☐	☐
7	La educación intercultural supone:	1	2	3	4
	Una buena idea sin aplicación práctica	☐	☐	☐	☐
	Una reflexión profunda sobre la educación actual	☐	☐	☐	☐
	Un compromiso en la construcción de una sociedad democrática	☐	☐	☐	☐
	Una propuesta crítica en educación	☐	☐	☐	☐
	Una necesidad práctica que exige una reflexión del profesorado	☐	☐	☐	☐
	Una idea romántica sobre la interacción cultural	☐	☐	☐	☐
8	La diversidad cultural:	1	2	3	4
	Es una dificultad que puede verse superada con buena voluntad y comprensión por parte de todos	☐	☐	☐	☐
	Limita las posibilidades de entendimiento y de compartir lazos comunes dentro de una comunidad concreta	☐	☐	☐	☐
	Es una riqueza que debe ser respetada, defendida y fomentada	☐	☐	☐	☐
9	Se puede abordar la interculturalidad en los centros educativos:	1	2	3	4
	Suficientemente con actividades interculturales puntuales	☐	☐	☐	☐
	Desde el Proyecto Educativo de Centro	☐	☐	☐	☐
	Cada profesor/a desde su área	☐	☐	☐	☐
	Fundamentalmente, desde el área de CCSS, Geografía e Historia	☐	☐	☐	☐
	De forma integrada desde todas las áreas de conocimiento	☐	☐	☐	☐
10	La responsabilidad educativa del alumnado culturalmente minoritario es :	1	2	3	4
	De especialistas en minorías étnicas y mediación intercultural	☐	☐	☐	☐
	Del profesorado de español para alumnado extranjero	☐	☐	☐	☐
	De toda la comunidad educativa	☐	☐	☐	☐
	Del equipo docente	☐	☐	☐	☐
11	La presencia de alumnado de otras culturas en el Centro:	1	2	3	4
	Supone una situación conflictiva en las clases y en el Centro	☐	☐	☐	☐
	Incrementa la dificultad para desarrollar un currículo ordinario, puesto que tienen niveles y ritmos de aprendizaje diferentes y difíciles de compaginar con el alumnado culturalmente mayoritario	☐	☐	☐	☐
	Disminuye el rendimiento académico del grupo de clase	☐	☐	☐	☐
	Constituye un reto educativo para el desarrollo del proyecto educativo y curricular del Centro	☐	☐	☐	☐
	Contribuye a potenciar el trabajo en equipo del profesorado, al exigir mayor coordinación y diseño de nuevas metodologías en general	☐	☐	☐	☐
12	Considero que en España, por lo general:	1	2	3	4
	Somos tolerantes con la población culturalmente minoritaria	☐	☐	☐	☐

Anexos

	Ha empeorado la situación de orden público con el aumento de población culturalmente minoritaria	☐	☐	☐	☐
	Ha aumentado el racismo y la discriminación en los últimos años	☐	☐	☐	☐
	Coexistimos pero no convivimos con la diversidad cultural	☐	☐	☐	☐
13	El principal problema que se afronta en la atención educativa del alumnado culturalmente diverso es:	1	2	3	4
	La falta de comunicación por desconocimiento de la lengua	☐	☐	☐	☐
	La baja motivación hacia la actividad académica	☐	☐	☐	☐
	El absentismo escolar	☐	☐	☐	☐
	La incorporación tardía al sistema educativo	☐	☐	☐	☐
	Los diferentes valores y creencias	☐	☐	☐	☐
	Las distintas pautas de conducta o costumbres	☐	☐	☐	☐
14	Las expectativas que tengo del alumnado culturalmente diverso:	1	2	3	4
	Son bajas, puesto que presenta, por lo general, problemas de aprendizaje que hacen imposible una escolarización con normalidad	☐	☐	☐	☐
	Son medias, porque aunque presenta, por lo general, algunas lagunas de contenidos pueden ser subsanadas mediante adaptaciones curriculares específicas	☐	☐	☐	☐
	Son las mismas que para el resto del alumnado	☐	☐	☐	☐
	Son elevadas porque, por lo general, presenta una fuerte motivación por sentirse incluido en el centro y seguir el currículo con normalidad, a pesar del esfuerzo que debe realizar	☐	☐	☐	☐
	Son elevadas, porque este alumnado tiene puntos fuertes que pueden ser aprovechados para ir acercándole progresivamente a los contenidos del currículo	☐	☐	☐	☐
15	Considero conveniente realizar agrupamientos:	1	2	3	4
	Homogéneos en función del rendimiento académico y de los ritmos de aprendizaje	☐	☐	☐	☐
	Heterogéneos con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje	☐	☐	☐	☐
16	En mi práctica profesional:	1	2	3	4
	Me suelo coordinar con el equipo docente para atender a la diversidad cultural	☐	☐	☐	☐
	Se recogen en la programación de aula actividades específicas interculturales	☐	☐	☐	☐
	Tengo en cuenta las diferencias culturales para evaluar	☐	☐	☐	☐
	Realizo actividades específicas para el alumnado culturalmente diverso con problemas de aprendizaje	☐	☐	☐	☐
	Contemplo el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de la interculturalidad	☐	☐	☐	☐
	Promuevo contenidos específicos para dar a conocer las diversas culturas presentes en el Centro	☐	☐	☐	☐
	Contemplo objetivos comprometidos con la diversidad cultural	☐	☐	☐	☐
	Introduzco modificaciones en el currículo para hacerlo intercultural, aunque suponga un cambio radical en el proceso de enseñanza y aprendizaje	☐	☐	☐	☐
17	Los padres y madres de culturas minoritarias tienen expectativas académicas sobre sus hijos diferentes a las familias de la cultura mayoritaria	1	2	3	4
		☐	☐	☐	☐
18	La escasa participación de las familias de grupos culturalmente minoritarios en el Instituto se debe a:	1	2	3	4
	Desconocimiento de las políticas educativas	☐	☐	☐	☐
	Sentimiento de inferioridad e intimidación respecto al profesorado y el equipo directivo	☐	☐	☐	☐
	Su percepción de no ser bien recibidos	☐	☐	☐	☐
	Falta de interés	☐	☐	☐	☐
	Dificultades por horarios laborales	☐	☐	☐	☐
	Problemas de comunicación	☐	☐	☐	☐
19	El alumnado autóctono percibe la diversidad cultural en el Centro:	1	2	3	4
	De igual manera tanto si se trata de inmigración procedente de Europa, África, Latinoamérica o Asia	☐	☐	☐	☐
	Un problema porque baja el nivel académico de la clase	☐	☐	☐	☐
	Una amenaza porque se incrementa la conflictividad en el Centro	☐	☐	☐	☐

Anexos

	Una dificultad para su aprendizaje	☐	☐	☐	☐
	Un enriquecimiento para su formación integral desde el punto de vista personal y grupal	☐	☐	☐	☐
	Un reto para aprender a convivir en una sociedad multicultural	☐	☐	☐	☐
	Un problema resuelto con atender educativamente al alumnado culturalmente minoritario en aulas distintas	☐	☐	☐	☐
20	El alumnado de otras culturas contribuye al Centro a:	1	2	3	4
	Aprender conocimientos, costumbres y valores distintos	☐	☐	☐	☐
	Conocer otras formas de ver las cosas	☐	☐	☐	☐
	Aceptar y a respetar a cada uno como es	☐	☐	☐	☐
	Conocer otros idiomas y otras formas de comunicarse	☐	☐	☐	☐
	Apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos	☐	☐	☐	☐
	Valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para la formación personal y académica	☐	☐	☐	☐
21	El alumnado culturalmente minoritario muestra, por lo general, en el Centro:	1	2	3	4
	Sentimientos de estar discriminado	☐	☐	☐	☐
	Expectativas menores sobre el éxito en los estudios	☐	☐	☐	☐
	Estar integrado	☐	☐	☐	☐
22	Creo que la educación intercultural en nuestro Instituto:	1	2	3	4
	Se está favoreciendo adecuadamente	☐	☐	☐	☐
	Debe contemplar la realización de actividades con ONG que favorezcan la integración de las culturas	☐	☐	☐	☐
	Está garantizada porque se dispone de suficientes recursos educativos de apoyo lingüístico y curricular	☐	☐	☐	☐
	Está garantizada porque la Administración Educativa provee de recursos suficientes (Servicio de Atención a la Diversidad, CADI...)	☐	☐	☐	☐
		1	2	3	4
	Se puede mejorar con la colaboración con entidades y asociaciones culturales que apoyan la realización de actividades interculturales	☐	☐	☐	☐
	Se puede mejorar con la participación de las familias en actividades interculturales	☐	☐	☐	☐
23	El profesorado que enseña directamente al alumnado culturalmente minoritario necesita una información y formación específica en educación intercultural	1	2	3	4
		☐	☐	☐	☐
24	Es preciso formarse en educación intercultural independientemente de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente diverso en el Centro	1	2	3	4
		☐	☐	☐	☐
25	Ante la acción educativa que debo desarrollar con el alumnado culturalmente minoritario, siento que mis competencias profesionales son:	1	2	3	4
	Nulas. En mi formación no he tratado estos temas ni creo que me corresponda tratarlos	☐	☐	☐	☐
	Limitadas, y la realidad me exige un esfuerzo de formación permanente que no siempre se ve recompensado con los recursos adecuados	☐	☐	☐	☐
	Suficientes. Procuero tratarlos como el resto del alumnado, introduciendo elementos diferenciales cuando la situación lo requiere (igual que con el resto del alumnado)	☐	☐	☐	☐
	Aceptables. Poseo un dominio sobre el tema bastante amplio	☐	☐	☐	☐
	Necesarias. Soy yo quien asume la responsabilidad de mi docencia con este alumnado, y allí donde consigo llegar me rodeo de profesionales con quienes trabajo de forma conjunta	☐	☐	☐	☐
26	En mi labor docente estoy dispuesta/o a:	1	2	3	4
	Contemplar la diversidad cultural en los contenidos escolares que transmito	☐	☐	☐	☐
	Fomentar los mayores niveles posibles de conciencia en el alumnado en relación a la diversidad cultural	☐	☐	☐	☐
	Trabajar la representación y el análisis o reflexión acerca de los conflictos de naturaleza étnico-cultural	☐	☐	☐	☐
	Ayudar con mi trabajo en el aula a la emancipación cultural y social de los grupos culturalmente minoritarios de nuestra sociedad	☐	☐	☐	☐
	Contribuir con mi trabajo a desvelar las causas y consecuencias sociopolíticas y económicas del racismo y la discriminación	☐	☐	☐	☐
27	Normalmente, las actividades que desarrollo en mis clases:	1	2	3	4
	Se orientan a trabajar contenidos de tipo conceptual	☐	☐	☐	☐

Anexos

	Se organizan siguiendo una estructura lineal del contenido apoyados por medios audiovisuales que clarifican y hacen más ameno algún aspecto de la unidad didáctica	☐	☐	☐	☐
	Favorecen los debates abiertos y vitales, rompiendo el orden o las convenciones...	☐	☐	☐	☐
	Fomentan actividades de indagación y demostraciones	☐	☐	☐	☐
28	Para desarrollar los contenidos utilizo una metodología:	1	2	3	4
	Instruccional. Me gusta proporcionar el contenido bien acabado y creo tener una buena capacidad de síntesis y de exposición oral	☐	☐	☐	☐
	No tengo una metodología concreta, me interesa encontrar la mejor forma para hacer entender a mis alumnos lo que explico	☐	☐	☐	☐
	Por indagación. En la que no faltan el trabajo por proyectos, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo	☐	☐	☐	☐
	Aprendizaje significativo. Parto de las ideas previas del alumnado, destaco la funcionalidad de los aprendizajes y contrasto la nueva información con la que ya tienen	☐	☐	☐	☐
29	En mi clase ideal:	1	2	3	4
	Se realizan debates, siempre y cuando éstos sean ordenados	☐	☐	☐	☐
	El alumnado trabaja de forma cooperativa y autónoma con la mediación del/de la docente	☐	☐	☐	☐
	El libro de texto es una herramienta básica ya que, entre otros aspectos, me proporciona una seguridad personal que necesito	☐	☐	☐	☐
	Cada alumna/o trabaja libremente por su cuenta, aprendiendo, si es posible, un procedimiento	☐	☐	☐	☐
	Tiene que haber alumnado de Bachillerato	☐	☐	☐	☐
30	El alumnado que más valoro es aquel que:	1	2	3	4
	Me exige pensar. Intento que desarrolle la capacidad crítica, pero siempre a través de la lógica	☐	☐	☐	☐
	Sigue mi esquema: ordenado, respetuoso con los roles, las normas del Centro	☐	☐	☐	☐
	Prefiere materias poco definidas o cerradas, ya que eso permite expresarse libremente a todo el mundo	☐	☐	☐	☐
	Establece conmigo más relaciones y lazos afectivos	☐	☐	☐	☐
31	Creo que el alumnado que me valora más positivamente es aquel que:	1	2	3	4
	Está interesado en el contenido de la materia que imparto	☐	☐	☐	☐
	Necesita la seguridad personal que proporciono en el aula	☐	☐	☐	☐
	Valora mi estilo inclusivo	☐	☐	☐	☐
	Considera y aprecia las relaciones y los lazos afectivos que establezco con él, ya que se siente comprendido y ayudado	☐	☐	☐	☐
32	De las siguientes actividades de formación específica en educación intercultural, señale las que ha realizado:				
	☐ Asistencia a cursos				
	☐ Asistencia a congresos y/o jornadas				
	☐ Grupos de trabajo				
	☐ Proyectos de innovación educativa				
	☐ Seminarios o formación en centros				
	☐ Participación en investigaciones sobre la propia práctica				
	☐ Intercambio de experiencias en foros de debate				
	☐ Ninguna formación en interculturalidad				
	☐ Otras. Especificar:				

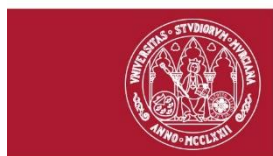
SI QUIERE REALIZAR ALGUNA ACLARACIÓN O REFLEXIÓN SOBRE LA TEMÁTICA DE ESTE CUESTIONARIO PUEDE HACERLA EN ESTE ESPACIO:

Anexos



MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3. CUESTIONARIO INTERCULTURAL FAMILIAS



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

El centro está interesado en diseñar actividades que favorezcan la educación multicultural. Para ello es fundamental conocer su opinión sobre este tema y otra información de carácter personal. No se preocupe, el tratamiento que vamos a dar a esta información es totalmente confidencial. Muchas gracias por su valiosa participación.

Cumplimente este cuestionario:

Padre ☐

Madre ☐

Ambos ☐

Tutor/a ☐

Edad:

	Padre	Madre
Hasta 30 años		
31 y 40 años		
41 y 50 años		
51 y 60 años		
61 en adelante		

La nacionalidad del padre es: y la nacionalidad de la madre es:.....

El nivel de estudios es:

	Padre	Madre
Sin estudios		
Primaria		
ESO/EGB		
Bachillerato		
Estudios universitarios		

La ocupación laboral del padre es:.....y la ocupación laboral de la madre es:.....

Religión:

Su hijo es un: Chico ☐ Chica ☐

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta que 1 se considera “nada o poco de acuerdo”, 2 “de acuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”

1	Los institutos que tienen alumnos de familias inmigrantes deben:	1	2	3	4
	Dedicarse, sobre todo, a integrar a los alumnos de familias inmigrantes en nuestra cultura social y escolar, dado que se han instalado en nuestra sociedad				
	Garantizar a los alumnos de familias inmigrantes adaptarse a nuestra cultura y mantener a la vez, la suya propia				
	Los alumnos de familias inmigrantes deben seguir cultivando su cultura y lenguas propias en su casa y no en el instituto				
2	Cree que en el instituto su hijo debe aprender:	1	2	3	4
	Sólo las costumbres, los valores y los conocimientos de la cultura de España				
	Conocer otras culturas puesto que estamos en una sociedad multicultural				
	Sólo con compañeros de su cultura				
3	Pienso que es mi responsabilidad como padre/madre:	1	2	3	4
	Participar en las actividades que organiza el instituto				
	Pedir cita con los profesores para compartir con ellos el progreso escolar de mi hijo				
	Ayudar a mi hijo directamente o indirectamente en las tareas escolares cuando veo que lo necesita				
	Enseñar a mi hijo buenos modales (respeto, cuidar el lenguaje...)				
	Comprar a mi hijo todo lo que le gusta				
	Transmitir a mi hijo la cultura, religión y lengua de nuestro país				
	Participar en la formación de mi hijo tanto a nivel académico como afectivo				
4	¿Qué expectativas tengo del instituto para mi hijo/s?	1	2	3	4
	Adquirir una cultura general				
	Tener trabajo en el futuro				
	Integrarse en la sociedad siendo un ciudadano activo y responsable de la misma				

	Favorecer el espíritu de superación				
	Formación integral				
5	Considera que los alumnos de otras culturas:	1	2	3	4
	Generalmente, no les gusta estudiar				
	Fomentan la conflictividad en las clases y en el centro				
	Disminuyen el rendimiento académico del resto de los compañeros				
	Deben estar en clases separadas del resto				
	No quieren integrarse en nuestra cultura				
6	Donde vivo se discrimina a la gente:	1	2	3	4
	De otros países				
	Según el color de la piel				
	Por tener menos dinero				
	No hay discriminación				
7	Su hijo prefiere compañeros de origen:	1	2	3	4
	Español				
	Da igual el origen				
8	¿Qué tipo de amistades cree que tendrá su hijo al finalizar los estudios?	1	2	3	4
	Amigos de aquí y de mi cultura				
	Amigos de otros países y de otras culturas				
	De ambos				
9	¿Cree que los padres de otras culturas tienen expectativas sobre sus hijos diferentes a las suyas?	1	2	3	4
10	Considera que la escasa participación de las familias inmigrantes en el instituto se debe a:	1	2	3	4
	Desconocimiento de las políticas educativas				
	Sentimiento de inferioridad e intimidación respecto a los profesores y el equipo directivo				
	Su percepción de no ser bien recibidos				
	Falta de interés				
	Dificultades por horarios laborales				
	Problemas de comunicación				
11	Cuando mi hijo trae a sus amigos a nuestra casa:	1	2	3	4
	No me gusta				
	Me gusta pero si son españoles				

	Me gusta, sean de donde sean				
12	De los compañeros de otras culturas valoro que mi hijo aprenda:	1	2	3	4
	Conocimientos, costumbres y valores distintos				
	Otra forma de ver las cosas				
	A aceptar y a respetar a cada uno como es				
	Otros idiomas y otra forma de comunicarse				
	A apreciar que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos				
	A valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para su formación personal y académica				
13	Creo que la educación intercultural en el instituto:	1	2	3	4
	Se está favoreciendo adecuadamente				
	Debe contemplar la realización de actividades con ONGs que favorecieran la integración de las culturas				
	Debe integrarse en todas las asignaturas				
	Como padre/madre estaría dispuesto a participar en el centro en actividades interculturales con otros padres				
	Deseo que en las distintas asignaturas se fomente una educación intercultural para mi hijo				
14	Creo que es mejor para mi hijo que esté en un grupo con:	1	2	3	4
	Compañeros de igual rendimiento académico y ritmo de aprendizaje				
	Compañeros con distinto rendimiento académico y ritmo de aprendizaje				
	Me resulta indiferente				
15	Considera que en la asignatura de Ciencias Sociales se debe trabajar contenidos de otras culturas:	1	2	3	4
	No, sólo los referentes a la cultura española				
	Sólo si hay alumnos de otras nacionalidades y culturas				
	Sí, aunque no haya alumnos de otras nacionalidades				

16. En cada par de adjetivos, señale aquel de los dos que mejor defina a los ciudadanos de las nacionalidades indicadas: por ejemplo, si considera que los españoles son responsables ponga una X en la celdilla correspondiente; si considera que son irresponsables indique en este mismo lugar una Y

X	Españoles	Latinoamericanos	Magrebíes	Orientales (chinos, japoneses)	Del Este de Europa	Del África subsahariana o negra	Y

Anexos

Responsa- bles							Irresponsables
Alegres							Serios
Trabajado- res							Vagos
Confiados							Desconfiados
Honrados							Aprovechados
Inteligentes							Ignorantes
Amables							Desagradables
Simpáticos							Antipáticos
Cultos							Incultos
Tolerantes							Fanáticos

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4. GRUPO DE DISCUSIÓN

1. ¿Los estereotipos sociales que posee el alumnado actúan como filtros/sesgos y como obstáculos para comprender la realidad social?
2. ¿Qué concepto de ciudadanía se desea para nuestro alumnado?
3. ¿Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se parte del contexto social, económico y cultural del centro?
4. ¿Cree que el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia aborda suficientemente la educación intercultural o se sigue primando una visión etnocéntrica?
5. ¿Qué problemas se puede encontrar el profesorado para desarrollar un currículo intercultural?
6. ¿Existe alguna reparación hacia el alumnado culturalmente minoritario ante prácticas etnocéntricas?
7. ¿La presencia de alumnado culturalmente minoritario ha influido/condicionado su trabajo? Especificar
8. ¿Se utilizan ejemplos e informaciones procedentes de diversas culturas, otros referentes cronológicos o espaciales además de los occidentales, cuando se trabajan conceptos básicos de CCSS?
9. ¿Qué tipo de metodología se desarrolla para favorecer las relaciones interculturales?
10. ¿Prefiere realizar grupos homogéneos o heterogéneos en función del rendimiento académico y ritmo de aprendizaje?
11. ¿La presencia de alumnado de origen inmigrante potencia el trabajo en equipo del profesorado?
12. Al evaluar ¿se tiene en cuenta la diversidad cultural del aula? ¿Cómo?
13. Al evaluar ¿se valora más los contenidos procedimentales y actitudinales que los contenidos conceptuales? ¿Se evalúa en función de su nivel y no en curso en el que están?
14. Al evaluar ¿se valoran las posibilidades laborales y académicas posteriores y la situación particular del alumnado?
15. ¿Solicita ayuda este alumnado? ¿Reconoce sus carencias? ¿Evita realizar actividades distintas?
16. ¿Existencia o no de aulas de acogida?
17. ¿Por lo general, cuál es el grado de integración del alumnado culturalmente minoritario? ¿Existen diferencias por género entre las minorías étnicas?
18. ¿Participa el alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares programadas por el departamento de Geografía e Historia?
19. ¿Participa el alumnado culturalmente minoritario en las actividades extraescolares programadas por el departamento de Geografía e Historia?
20. ¿Todo el profesorado debería formarse en interculturalidad con independencia de la mayor o menor presencia de alumnado culturalmente minoritario?
21. ¿Se posee alguna formación de este tipo? ¿A través del CPR, seminarios,...?
22. ¿Cuál es el grado de comunicación con estas familias? Tipos de contacto ¿Qué grado de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje?

ANEXO 5. DIARIO DE CAMPO

Actividad _____

Sesión: _____ Fecha: _____

Clima social de la clase

Valoración de las actividades del programa

Contenidos

Metodología

Recursos y materiales

Temporalización

Grado de interés por el programa

Compromiso social y ciudadana

ANEXO 6. CUESTIONARIO ABIERTO DE REFLEXIÓN EN COMPETENCIA INTERCULTURAL

- 1. ¿Observas alguna actitud diferente hacia alguien a tu alrededor (familia, barrio, amigos)? ¿Explica en qué situación tiene lugar y por qué crees que ocurre?**
- 2. Dentro del instituto ¿observas algún trato diferente hacia algún alumno/a por parte de profesores, padres u otros alumnos/as? ¿Tiene algo que ver con su etnia o nacionalidad? ¿Por qué?**
- 3. ¿A la hora de realizar un trabajo en grupo cuentas con personas de diferente etnia o nacionalidad? ¿Por qué?**
- 4. ¿Cómo son los inmigrantes para ti?**
- 5. ¿Por qué son así?**
- 6. ¿Cómo sabes que son...?**
- 7. ¿Los inmigrantes ¿son todos iguales o no?**
- 8. Los inmigrantes ¿son peores o mejores que los españoles? ¿por qué?**
- 9. ¿Has tenido tú o alguna persona que tú conozcas algún problema con algún inmigrante?**
- 10. ¿Has tenido alguna vez algún problema parecido con un español ¿ ¿con quién?**
- 11. ¿Qué piensan las personas que tú conoces (padre, compañeros...) de los inmigrantes?**
- 12. ¿Podría cambiar la situación de los inmigrantes que lo pasan mal? ¿Cómo?**
- 13. ¿Qué podría hacerse desde la educación para mejorar la convivencia entre las diferentes culturas?**

**ANEXO 7. CUESTIONARIO ABIERTO DE CONCEPCIONES EN
COMPETENCIA INTERCULTURAL (PRETEST Y POSTEST)**

- 1. ¿Piensas que somos todos iguales? ¿Por qué?**
- 2. ¿Crees que por ser de distinta etnia o nacionalidad tenemos que tener diferentes derechos? ¿Por qué?**
- 3. ¿Qué solución o soluciones propondrías para evitar el trato diferente hacia otras personas que observas a tu alrededor?**
- 4. ¿Qué opinas de las costumbres que tienen diferentes países respecto a las de aquí?**
- 5. Cuando se habla de inmigrantes extranjeros que viven en España ¿en quién piensas, con quién los asocias?**
- 6. Los inmigrantes ¿son diferentes a los españoles o tienen también cosas iguales? ¿Por qué?**
- 7. ¿Qué podrías hacer para cambiar la situación de algunos inmigrantes?**
- 8. ¿Qué podría hacerse políticamente para mejorar la situación de los inmigrantes con menos recursos (desde el gobierno, la comunidad o ayuntamiento)?**

**9. ¿Crees que un problema se puede abordar desde distintas perspectivas?
Justifica tu respuesta**

10. ¿Qué entiendes por racismo? Pon ejemplos

11. ¿Qué son los prejuicios y los estereotipos? Pon ejemplos

12. ¿Qué causas generan actitudes discriminatorias hacia otros?

**13. ¿Qué consecuencias pueden tener las actitudes discriminatorias en la
sociedad?**

**14. Expón algunos productos, costumbres, modas, palabras que vengan de
otras culturas**

15. ¿Crees que las migraciones son un fenómeno reciente? ¿Por qué?

16. Indica algunas razones por las que las personas emigran de su país

- 17. Expón algunas consecuencias de los movimientos migratorios tanto para el país emisor como para el país receptor**

- 18. ¿De qué países proceden, mayoritariamente los emigrantes que llegan a España?**

- 19. ¿Crees que en nuestro país se pone obstáculos a la inmigración? Justifica tu respuesta**

- 20. ¿Sabes lo que la multiculturalidad?**

ANEXO 8. TEST DE APRENDIZAJE

Asignatura Geografía

3º ESO

Nombre y apellidos.....

Grupo.....

Fecha.....

Test de aprendizaje: Los movimientos migratorios

1. ¿Qué entendemos por una persona inmigrante? (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Aquella que abandona su país de origen
- b) Aquella que llega a otro país
- c) Aquella que vive en su país

2. Entre las dificultades que se encuentran la mayoría de la población inmigrante: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) La falta de integración
- b) El ser considerados ciudadanos de segunda
- c) Estas personas no suelen encontrar problemas relevantes

3. Las personas inmigrantes generan, normalmente: (Señala la respuesta incorrecta):

- a) Beneficios para la economía del país
- b) Beneficios para la cultura del país receptor
- c) Problemas de inseguridad y delincuencia

4. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

- a) Las migraciones han existido desde el comienzo de la humanidad
- b) Las migraciones son un asunto reciente
- c) Las migraciones responden a varios factores que se repiten a lo largo de la historia
- d) Las causas de las migraciones del pasado son diferentes respecto a las causas actuales
- e) EEUU es un país de inmigrantes
- f) EEUU solo ha recibido población inmigrante de Europa
- g) Cuando los españoles conquistaron América se protegió y respetó a la población autóctona

Anexos

h) Para muchos indígenas americanos la visión de los españoles fue muy negativa durante la colonización

5. Copia la siguiente tabla en el cuaderno. Lee cada frase de la lista de causas y ubícala dentro del tipo que corresponda:

Tipo	Causas de las migraciones
Demográficas	
Económicas	
Políticas	
Culturales	
Sociales	
Personales	

Causas de las migraciones

- La búsqueda de trabajo
- La pobreza
- La falta de mano de obra en los países ricos debido a la baja natalidad
- La superpoblación de los países pobres
- El paro crónico en los países pobres
- El rechazo hacia algunos trabajos por parte de la población de los países ricos
- La posibilidad de un futuro mejor para los hijos
- La búsqueda de mejores condiciones de vida
- La guerra
- La existencia de regímenes dictatoriales en los países subdesarrollados
- La persecución policiaca
- La inestabilidad política, la violencia y la inseguridad en muchos países pobres
- El integrismo en los países islámicos
- La seducción de los modelos de vida que muestran los medios de comunicación
- Las ansias de vivir la aventura en nuevas tierras

6. Las políticas migratorias: (Señala la respuesta correcta)

- a) Se dividen en cuatro opciones: política de puertas abiertas, política de puertas cerradas, política de cupos y codesarrollo
- b) Solo existen dos tipos de políticas migratorias: la política de puertas abiertas y la política de puertas cerradas
- c) El gobierno español actual sigue la política de puertas abiertas

7. Una persona sin permiso de residencia en España: (Señala la respuesta correcta)

- a) Puede acceder a todos los servicios en España, incluidos la sanidad y educación en todos los niveles
- b) Sus hijos solo pueden estudiar hasta la ESO

c) Sus hijos pueden estudiar todos los niveles educativos que deseen

8. Para conseguir un inmigrante el permiso de residencia se debe tener: (Señala la respuesta correcta)

- a) Un contrato de trabajo solamente
- b) Un contrato de trabajo, una vivienda y un salario digno
- c) No se pide ningún requisito

9. Las personas refugiadas: (Señala la respuesta correcta)

- a) Son un colectivo solo integrado por hombres
- b) Huyen de la guerra, la persecución o la discriminación en su país
- c) Las personas refugiadas son un colectivo muy protegido por los países de origen
- d) La situación de las personas refugiadas suele ser buena
- e) Abandonan su país por no tener trabajo

10. La mayor parte de los inmigrantes que vienen a España proceden de: (Señala la respuesta correcta)

- a) América Latina y Oceanía
- b) Europa y América Latina
- c) Europa, América Latina y África
- d) África

11. Las mujeres inmigrantes que llegan a España: (Señala la respuesta correcta)

- a) Son una parte importante del colectivo de inmigrantes
- b) Apenas son representativas
- c) Antiguamente eran muchas, pero ahora son pocas

12. España ha sido tradicionalmente un país de emigrantes: (Señala la respuesta correcta)

- a) No es cierto
- b) Sí es cierto, y ahora vuelve a serlo
- c) Sí es cierto, aunque ahora ya no

13. Las mujeres que emigran a España: (Señala la respuesta correcta)

- a) Trabajan en puestos de responsabilidad
- b) Son mayormente analfabetas
- c) Proceden fundamentalmente de Europa y Latinoamérica

14. Los prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos culturales y países: (Señala la respuesta correcta)

- a) Están razonablemente justificados
- b) Son producto de elementos afectivos más que lógicos
- c) Solo existen estereotipos negativos

15. Los medios de comunicación pueden: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Ofrecer una imagen estereotipada de ciertos grupos culturales y nacionales
- b) Son siempre bastante objetivos en informar

- c) En función de su ideología pueden orientar la información de una manera u otra a la hora de informar
- d) Ofrecer publicidad que puede esconder algunos prejuicios y estereotipos aunque de manera camuflada

16. Muchas de las palabras que utilizamos: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Proceden solo del castellano
- b) Proceden de distintos idiomas
- c) Nuestro idioma se enriquece constantemente con aportaciones de otros lugares

17. Algunos productos de consumo habitual en nuestra dieta proceden de: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Distintos países introducidos a lo largo de la historia
- b) Únicamente de España
- c) En la actualidad siguen llegando productos alimenticios nuevos en España de otros países

18. Los inmigrantes se clasifican según su situación laboral y política en: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Legalizados
- b) Refugiados
- c) Indocumentados (sin papeles)
- d) Todos los inmigrantes son iguales

19. Entre las consecuencias de la inmigración en España destacan: (Señala la respuesta incorrecta)

- a) Crecimiento económico
- b) Solo trabajan, pero apenas consumen
- c) Crecimiento de la natalidad
- d) Diversidad cultural

20. La inmigración extranjera en España se puede clasificar en: (Señala la respuesta correcta)

- a) Económica-laboral, residencial, de alto nivel profesional y estudiantes
- b) Solo en inmigración económica-laboral y estudiantil
- c) Solo en inmigración residencial y económica-laboral

21. ¿Qué has aprendido sobre las migraciones? ¿Qué opinión tienes ahora sobre los inmigrantes y los movimientos migratorios?

**ANEXO 9. ESCALA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL DE VALORACIÓN LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL COMPORTAMENTAL**

1. Imagina que tienes un compañero de clase nacido en Guatemala, que siempre se acerca mucho para hablarte. Incluso te has fijado que cuando habla con otras personas también lo hace. ¿Qué pensarías de él?

A. Es una persona un poco desequilibrada o con problemas

B. No sabría que pensar

C. Será la manera más habitual de su país

D. No actúa con normalidad

2. En un chat, imagina que contactas con una persona joven de Argentina que parece interesante, pero a lo largo de la conversación hay expresiones que no acabas de entender. ¿Qué harías?

A. Me disculpo, corto la conversación y me voy a un chat con personas de mi país

B. Le pregunto qué significan algunas cosas básicas que no entiendo

C. Le pido que escriba bien el castellano

D. No sabría qué hacer

3. Llega una nueva alumna a clase procedente de otro país. Imagina que te proponen que se siente a tu lado en lo que queda de curso, y sabes que no habla muy bien tu idioma. ¿Qué harías?

A. Aceptaría, ya nos las arreglaremos para entendernos

B. No sabría qué contestar

C. Aceptaría, ya hablaré con ella cuando aprenda mi idioma

D. Propondría que se siente con alguien que entienda su idioma o sea de su país

4. Estás en un grupo de trabajo y tienes diversas prácticas para realizar en fichas. Fátima propone empezar por la primera y realizar progresivamente las siguientes. Les parece a todos bien, pero cuando empiezan a trabajar, Ibrahim repasa algunos errores en fichas que ya están acabadas para mejorarlas. Se entabla cierta discusión entre Fátima e Ibrahim sobre cómo seguir trabajando. ¿Qué harías?

A. No sabría qué hacer

Anexos

- B. Propondría trabajar de la forma más normal
- C. Pensar en las ventajas de trabajar de las dos maneras, para que nadie se incomode
- D. Cambiarme de grupo de trabajo
5. En un campamento de verano, hay chicos y chicas de diferentes regiones (una chica catalana, un chico alemán, un chico americano, una chica italiana, una chica francesa y tú). ¿Qué harías para entenderte con ellos?
- A. No sabría qué hacer
- B. Cambiaría de amistades para que fuese más fácil comunicarnos
- C. Intentaría comunicarme sólo con quien sepa mi lengua
- D. Hablamos cada uno en nuestro idioma y utilizamos palabras de los otros idiomas
6. Imagina que tienes una compañera de clase nueva que, aunque habla muy bien el castellano, acaba de llegar de Japón. Tienen que trabajar juntos, y notas que no habla mucho, no aporta ideas al trabajo y sólo hablas tú... ¡Parece que estás haciendo tú todo el trabajo! ¿Qué harías?
- A. No me precipito al hablar tanto y espero a que participe a su ritmo
- B. Intentaré no hacer más trabajos con ella
- C. No sabría qué decirle
- D. Le presiono para que participe más y podamos trabajar con normalidad
7. Los han cambiado de sitio en la clase y te ha tocado estar al lado de una chica que viene de Noruega y que no conoces mucho. Poco a poco te das cuenta de que cada vez que te acercas para hablarle, se aleja exageradamente. ¿Qué harías?
- A. No le hablo más
- B. No sabría qué hacer
- C. Espero a que cuando cuente algo que le interese más, se acercará para escuchar
- D. Intentaré no acercarme tanto para hablarle
8. Imagínate que Toni, uno de tus mejores amigos, siempre habla en Inglés, incluso con Luis que a pesar de entenderlo no lo habla muy bien. ¿Qué pensarías de Toni?
- A. Que su lengua es el inglés y es como se expresa mejor
- B. Que es un poco mal educado al hablarle en Inglés a Luis

Anexos

C. No sabría qué pensar

D. Que lo normal es que hablara en español, ya que Luis no habla inglés

9. Imagina que tienes un amigo de Argentina y te invita a su casa a cenar. Toda su familia durante la cena entablan, una animada conversación. El tema te interesa, pero no acabas de entender lo que dicen: hablan muy rápido y algunos simultáneamente. ¿Qué crees que está pasando?

A. No hablan muy bien el español, ya lo aprenderán cuando se den cuenta de que muchas personas no los entienden

B. La manera que tienen de interrumpirse y de cambiar de tema me desconcierta

C. Seguramente lo hacen adrede para que no pueda entenderlos

D. No sabría qué pensar

10. Imagínate que has hecho una nueva amiga procedente de Estados Unidos que hace poco que vive en tu ciudad. Quedan a menudo para ir al cine los sábados. Normalmente se encuentran directamente en el centro comercial, pero hoy has llegado tarde 10 minutos y ya no estaba allí. Ella es siempre escrupulosamente muy puntual. Te das cuenta de que llegó a tiempo y no te ha esperado. ¿Qué pensarías?

A. Ella se marchó porque y no había podido ir

B. No sabría qué pensar

C. Ella se marchó porque es un poco rara

D. Ella se marchó porque habrá cambiado de idea y no querrá hoy ir al cine

11. Imagina que estás de vacaciones en una ciudad europea y deseas comprar una revista en un quiosco. Hay una señora atendiendo a una chica y ésta no acaba de decidirse por qué producto comprar. Tú tienes muy claro qué revista quieres e incluso tienes el dinero justo para pagar, así que decides preguntarle a la señora si sería tan amable de cobrarte. Pero ella con una cara enrojecida y muy sorprendida te dice que tienes que esperar tu turno. ¿Por qué crees que ha reaccionado así?

A. No entiendo por qué ha reaccionado así

B. Ella ha interpretado que yo no quería pagar lo que me llevo

C. Ella piensa que no es cortés dejar de atender a quien va primero

D. Ella no ha actuado con normalidad

Anexos

12. Imagínate que te vas una temporada de vacaciones a Londres y allí haces un grupo de amigos y amigas. En vuestras conversaciones, te das cuenta de que a menudo sólo hablas tú y nunca te interrumpen. Cuando hablan los demás, si tienes algo que decir y lo dices, todos se callan y te escuchan, incluso la persona que estaba hablando en ese momento. Sientes cierta incomodidad. ¿Qué harías?

- A. Cambiaría de amigos y de amigas
- B. No sé que haría en estas circunstancias
- C. Me callaría un poco, para que se dieran cuenta de que estoy molesto/a
- D. Dejaría de interrumpir, hablaría cuando fuera mi turno

13. Los han cambiado de sitio en la clase y te ha tocado estar al lado de un chico procedente de Pekín. Poco a poco te das cuenta de que cada vez que hablan te mira poco a los ojos. ¿Qué pensarías?

- A. Para él no debe ser tan necesario mirar a los ojos
- B. Debe ser un poco maleducado
- C. No sabría qué pensar de él
- D. Quizás más adelante actúe con normalidad

14. Estás trabajando en un proyecto de ciencias con un compañero de clase que hace poco que reside en Colombia. Te das cuenta de que te mira fijamente a los ojos cuando le comentas tu opinión sobre el trabajo. ¿Qué harías?

- A. No haría más trabajos con él
- B. Le pedería que dejara de hacer eso y actuara con normalidad
- C. No sabría qué hacer en estas circunstancias
- D. No le daría importancia, ya que debe ser su modo de prestar atención

15. Imagina que tienes una nueva compañera de clase que hace poco que vive en tu ciudad. Te cae bien, pero cuando estás con ella te sientes incómodo/a ya que tiene la costumbre de tocarte las manos y a veces incluso los brazos, mientras te habla. ¿Qué harías?

- A. Intentaría evitar hablar con ella ya que es muy molesto que me toquen tanto
- B. No sé qué haría en estas circunstancias
- C. No le diría nada ya que entendería que es habitual de su cultural
- D. Haría lo mismo con ella, para que se diera cuenta de lo molesto que es

Anexos

16. Imagina que estás en dibujo técnico y tienes todo el material disperso por la mesa, incluso has puesto algunos lápices en la mesa de tu compañera Sophie. Ésta, sin decirte nada, al verlos, los pone de nuevo en tu mesa. ¿Por qué crees que lo ha hecho?

- A. No entiendo por qué lo ha hecho
- B. Para ella es importante que respete su espacio personal
- C. Es un poco estúpida
- D. Debe tener un mal día para no actuar con normalidad

17. Noriko viene de Japón y se ha hecho muy amiga tuya. Un día el profesor pide dos voluntarios para ayudarle a organizar unas actividades. Te parece buena idea y le comentas al profesor que podrían hacerlo los dos. Noriko dice dudosa que le parece que no habla suficientemente bien el español todavía, pero el profesor dice que su nivel es suficiente para el trabajo. Quedan un sábado por la mañana los dos para trabajar, y Noriko no se presenta. La llamas, más tarde y te dice que está muy ocupada y no puede. ¿Qué pensarías?

- A. Noriko es una mala compañera ya que no ha asumido sus responsabilidades
- B. A Noriko le pareció mal decirle que no al profesor
- C. Noriko se durmió el sábado y le dió vergüenza reconocerlo
- D. No sabría qué pensar

18. Jess es una amiga tuya extranjera y se comunican frecuentemente en el Chat. Un día te comenta que se ha enfadado con una de sus mejores amigas, Helga, ya que ésta le comentó que, si realmente quería dedicarse a la música y dejar los estudios, debería no hacer caso de los consejos de su familia. ¿Qué crees que ha pasado entre las dos amigas?

- A. Jess se ha ofendido porque ella valora la obediencia y el respeto a la familia
- B. Se han enfadado porque una de ellas no ha actuado con normalidad
- C. No acabo de entender porque Jess se ha enfadado con Helga
- D. No son amigas de verdad

ANEXO 10. ESCALA DE COMPETENCIA INTERCULTURAL GENERAL



de las

Departamento de Didáctica

Ciencias Matemáticas y

Sociales

Facultad de Educación

Estimado/a estudiante:

En nuestro Instituto estamos realizando una investigación para ayudar a diseñar actividades que favorezcan la Educación Intercultural. Pero es fundamental conocer tu opinión sobre este tema. Te pido que respondas con sinceridad a las cuestiones planteadas, y no te preocupes, el tratamiento que vamos a dar a esta información es totalmente confidencial. Si tienes alguna duda puedes consultar a tu profesor/a.

Muchas gracias por tu valiosa participación.

Rita Matencio

	1	2	3	4
1. Identifico las áreas culturales del mundo				
2. Conozco aspectos de algunos países culturalmente distintos al mío				
3. Localizo en un planisferio los países de origen de mis compañeras/os				
4. Utilizo palabras de saludo en lengua materna de compañeras/os de otros países				
5. Pronuncio correctamente los nombres de compañeros de otros países y culturas				
6. Identifico objetos cotidianos (alimentos, ropa, etc.) procedentes de países diferentes del mío				
7. Muestro interés por saber cómo se nombran, objetos cotidianos (alimentos, ropa, etc.) procedentes de otros países				
8. Comparo cómo se nombran determinados objetos en mi propia lengua y en otras				
9. Identifico algunas características físicas de compañeras/os de otras culturas				
10. Percibo diferencias en algunas manifestaciones culturales propias de mis compañeras/os				
11. Reconozco los estereotipos asociados a determinados países, regiones o culturas				
12. Identifico las similitudes y las diferencias culturales en nuestra sociedad				
13. Reconozco la diversidad en nuestro entorno y sus aportaciones a nuestra sociedad				
14. Identifico las causas que generan racismo y discriminación (desprecio, egoísmo, intransigencia, inseguridad, miedo, desconocimiento)				
15. Conozco las consecuencias que suponen las actitudes racistas y discriminatorias				
16. Puedo analizar críticamente los distintos medios de comunicación en relación a la diversidad cultural				

Anexos

17. Me doy cuenta de la influencia de los demás en mi relación con mis compañeras/os de otras culturas				
	1	2	3	4
18. Me gusta aprender determinadas palabras en la lengua materna de compañeras/os				
19. Me gustan los mitos, leyendas o cuentos, procedentes de otras culturas				
20. Me gustan las canciones o ritmos musicales de otras culturas				
21. Me relaciono fuera del centro con personas procedentes de otras culturas				
22. Pienso que tener en mi grupo de amigos y amigas personas procedentes de diversas culturas es enriquecedor para mí				
23. Pienso que soy afortunado por haber nacido en mi país, pero que los demás no son desgraciados por haber nacido en otros países				
24. Tengo interés por conocer y aprender elementos característicos de otras culturas				
25. En mi relación con la gente tengo en cuenta la opinión de personas procedentes de culturas distintas a la mía				
26. Acepto a mis compañeras/os, con independencia de su procedencia cultural				
27. Me disgusta que se trate mal a mis compañeras/os procedentes de otras culturas				
28. Considero que mucha gente es racista e intolerante con personas procedentes de otras culturas				
29. Creo que la sociedad debería favorecer más a personas procedentes de otros países, especialmente si carecen de recursos				
30. Pienso que los prejuicios y estereotipos obstaculizan las relaciones entre personas de diferentes países y culturas				
31. Pienso que todas las personas tienen los mismos derechos, con independencia de su país de origen				
	1	2	3	4
32. Me relaciono en el centro con compañeras/os procedentes de otros países				
33. Me relaciono fuera del centro con personas procedentes de otras culturas				
34. Mi grupo de amigas y amigos está formado por personas procedentes de diversas culturas				
35. Soy intransigente cuando me relaciono con compañeras/os procedentes de otras culturas				
36. Evito incomodar a mis compañeras/os procedentes de otras culturas				
37. Intento estar relajado cuando me relaciono con compañeras/os procedentes de otras culturas				
38. Tiendo a ridiculizar comportamientos culturales diferentes a los míos				
39. Intento mediar en conflictos con compañeras/os de culturas diferentes				
40. Critico comportamientos racistas y discriminatorios en las personas				
41. Comparo aspectos culturales de mis compañeras/os de otros países con los de mi propia cultura				
42. Disfruto intercambiando ideas a través del debate y el trabajo cooperativo				
43. Estoy dispuesto a ofrecer colaboración y ayuda mutua a mis compañeras/os				
44. Participo en la resolución de problemas de forma eficaz y creativa				
45. Me esfuerzo en buscar la mejor manera de relacionarme con compañeras/os de culturas diferentes				

ANEXO 11. ESCALA DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO POR EL ALUMNADO PARTICIPANTE

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Clima social de la clase	Expresar ideas libremente			
	Se aceptan ideas distintas			
	Se sienten a gusto en clase			
	Es fácil organizar grupos			
	Hay discusiones entre ellos			
	Expresar sentimientos libremente			
	Les preocupa lo que piensen de ellos			
	Se relacionan con todos los compañeros			
	Trabajan en grupo			
	Se prestan materiales			

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Contenidos	Relevantes			
	Motivadores			
	Adecuados al nivel del alumnado			
	Facilitan el aprendizaje			
	Actualizados			

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Actividades	Relevantes			
	Motivadores			
	Adecuados al nivel del alumnado			
	Facilitan el aprendizaje			
	Actualizados			

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Metodología	Activa			
	Variada			
	Favorece la integración de todos los compañeros			
	Favorece el aprendizaje previsto			
	Permite aprender de los demás			

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto

Anexos

Recursos y materiales	Permiten conocer el tema			
	Variados			
	Actualizados			
	Favorecen la integración			

Tópico	Indicador	Bajo	Medio	Alto
Temporalización	La planificación es adecuada			
	La organización es buena			
	Actualizados			
	La temporalización es equilibrada y realista			
	Se ha cumplido la temporalización			