

2016 revista científica
de educación y comunicación

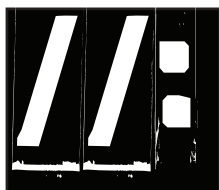
hachetetepe

Interculturalidad, educación y comunicación

http

12://

Mayo 2016



12- 1er Semestre
Mayo de 2016

ÍNDICE

(Summary)

Editorial

9

Editorial

Introduction

11

Presentación al monográfico

Monografic / Monográfico

(School as public space of intercultural action. Progress and kicks)

13

La escuela como espacio público de acción intercultural. Avances y retrocesos (1)

Jose Antonio Garcia Fernández. Universidad Complutense de Madrid (España)

(What successes are foreigners to school have passed by ATAL?)

31

¿Qué exitos tienen los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL?

F. Javier García Castaño, José Castilla Segura y Lorenzo Capellán de Toro. Universidad de Granada (España)

(Communication and cultural diversity. Attitudes and opinions about education community around the temporal classroom of linguistic acceleration)

51

Comunicación y diversidad cultural. Actitudes y opiniones de diferentes agentes de la comunidad educativa en torno al aula temporal de adaptación lingüística

Cristina Rodríguez Tilves, Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón, Asunción Moya Maya y María de la O Toscana Cruz. Universidad de Huelva (España)

(Teaching and learning Spanish as a second language in temporary classrooms for linguistic adaptation through ICT: Educational software and authoring tool ENESIN)

65

La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en las ATAL a través de las TIC: Software educativo y herramienta de autor ENESIN

Noelia Margarita Moreno Martínez. Universidad de Málaga (España)

(Contributions of the ATAL programme to the education centres from an intercultural point of view)

89

Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural

Cristina Goenechea Permisán y Cristina Iglesias Alferez. Universidad de Cádiz (España)

(Values for intercultural education. Dialogue and consensus among families of pupils through discussion groups)

105

Valores para una educación intercultural. Diálogo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de discusión

Christian Alexis Sánchez Núñez. Universidad de Granada (España)

Divulgatio / Divulgatio

(Audiovisual literacy activity to develop intercultural awareness and encouraging literacy)

129

Una actividad de alfabetización audiovisual para desarrollar la conciencia intercultural y motivar la lecto-escritura

Michel Santiago del Pino. Universidad de Cádiz. (España)

(Approaching interculture from an integrative sight of the curriculum: the stories like joining topic)

143

Acercandonos a la interculturalidad desde una visión integradora del currículo: los cuentos como tópico articulador

Valentina Rodríguez Sánchez y Manuel Fco. Romero Oliva. Universidad de Cádiz (España)

(The theme ‘migrations’ in teaching materials and the intercultural education of spanish language teachers)

157

El tema “migraciones” en materiales didácticos y la formación intercultural del profesorado de lengua española

Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

(Mixture and moving educommunication: Challenges toward a multicultural knowledge)

167

Educomunicación mestiza y en movimiento: Desafíos a un conocimiento multicultural

Henrique Oliveira. Universidad del Estado de Bahía (Brasil)

Interview

179

Entrevista

Esteban Ibarra (Movimiento Contra la Intolerancia)

Books

183

Reseñas

Resources

197

Recursos

Edition Criteria

205

Criterios de edición

Procedure of publication

209

Normas de publicación



educación y comunicación
12: 105-128 Mayo 2016

VALORES PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. DIÁLOGO Y CONSENSO ENTRE FAMILIAS DE ALUMNADO A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

Values for intercultural education. Dialogue and consensus among families of pupils through discussion groups

Christian Alexis Sánchez Núñez

E.mail: cas@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Resumen:

Ante la realidad multicultural en los centros educativos, uno de los principales enfoques de atención a la diversidad es la educación intercultural, un modelo que promueve el encuentro intercultural y la búsqueda de valores comunes. El objetivo que se persigue con este estudio, de carácter participativo, ha sido determinar cuáles deben ser esos valores comunes y cómo deben establecerse. Para ello, familias de alumnado de diversas culturas de cinco comunidades educativas han aportado sus preferencias axiológicas mediante una escala de valores y han consensuado, a través de grupos de discusión, los valores en que prefieren que sus hijos sean educados. Se ha obtenido así, por medio del diálogo, un listado de valores que gozan de amplio consenso entre las familias, es decir, son interculturalmente compartidos, y un listado de valores en los que existe desacuerdo. Este conocimiento permitirá a las comunidades educativas tomar decisiones de cara a la elaboración de proyectos educativos compartidos y el desarrollo de prácticas educativas interculturales a través de la participación familiar y el consenso de valores como modo de entender y gestionar la diversidad cultural.

Palabras clave: Educación intercultural, formación intercultural, valores y patrones socio-culturales, diversidad del alumnado, implicación educativa familiar

Abstract:

There is a multicultural reality in schools and one of the main focuses of attention to diversity is the intercultural education, a model that promotes intercultural meeting and the search for common values. The objective pursued in this participatory study has been to determine what should be those common values and how they should be established. To do this, families of students from diverse cultures of five educational communities have contributed their axiological preferences through a scale of values and have agreed through discussion groups, the values they prefer their children to be educated. It has been thus obtained through intercultural dialogue, a list of values which enjoy broad consensus among families that are cross-culturally shared and a list of values on which there is disagreement. This knowledge will enable educational communities make decisions facing the development of shared educational projects and the development of intercultural educational practices through family involvement and consensus values as a way of understanding and managing cultural diversity.

Keywords: Intercultural education, cross cultural training, values and sociocultural Patterns, students diversity, parents educational involvement

Recibido: 19/01/2015 Revisado: 07/03/2016 Aceptado: 17/03/2016 Publicado: 01/5/2016

“...es imprescindible un diálogo intercultural que descansa en dos supuestos al menos: importa respetar las culturas porque los individuos se identifican y estiman desde ellas y no se puede renunciar a priori a la riqueza que una cultura pueda aportar, pero a la vez ese respeto tiene que llevar a un diálogo desde el que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuales obviar.” (Cortina, 2005:14)

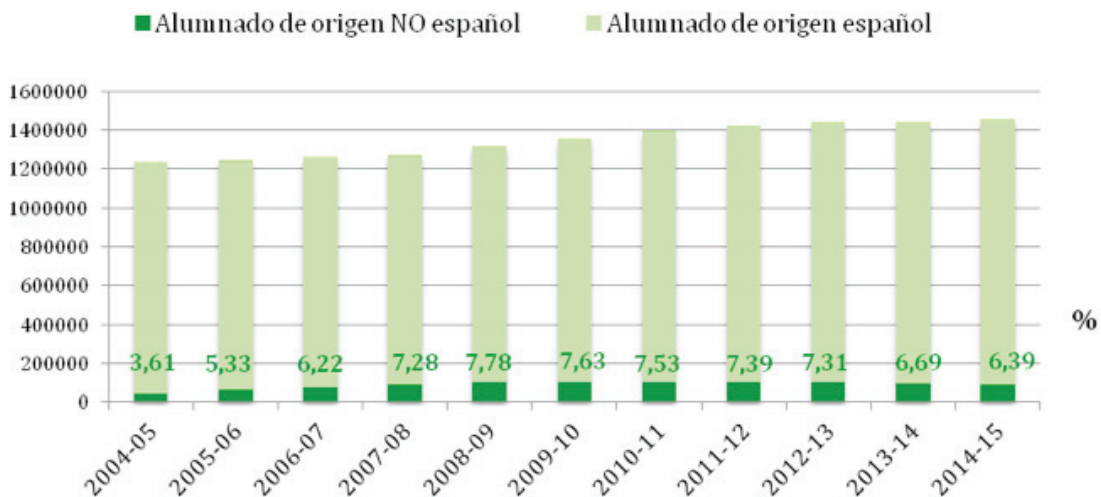
Introducción

Una simple mirada a nuestro alrededor bastará para comprobar la diversidad cultural existente entre la ciudadanía que puebla nuestros barrios y ciudades. Utilizar el transporte público, ir al mercado, a la consulta del médico, ver un desfile militar, esperar a un familiar a las puertas de un colegio, leer un periódico o ver un noticiero, ... son instantáneas que nos mostraran que ahora la diversidad cultural es una característica mucho más presente en nuestra sociedad y en las aulas y centros escolares.

Proporcionalmente, aunque Andalucía no es una de las comunidades autónomas con las mayores tasas de

alumnado extranjero, desde inicios de siglo reproduce la misma tendencia creciente que el resto del territorio español. Según datos de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía (CECD, 2014) y el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015), este colectivo ha crecido exponencialmente en los últimos diez años pasando de 44.453 (2004/05) a 92.525 alumnos (2014/15). Porcentualmente la población escolar inmigrante en Andalucía ha llegado a representar al 7,78% de los escolares (2007/08), siendo en el curso 2014/15 del 6,39% (véase fig. 1). La mayoría del alumnado de origen no español en Andalucía en el curso 2013/14 (INE, 2015 y MECD, 2015), se encontraba escolarizado en centros de titularidad pública (85,2%), en línea con el porcentaje en el resto de España (82,2%). Ello nos indica, como ya denunciaron el Defensor del pueblo español en 2003 y el Defensor del pueblo andaluz en 2005, la segregación que se produce en la desigual escolarización del alumnado.

Figura 1.- Porcentaje y evolución del alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía



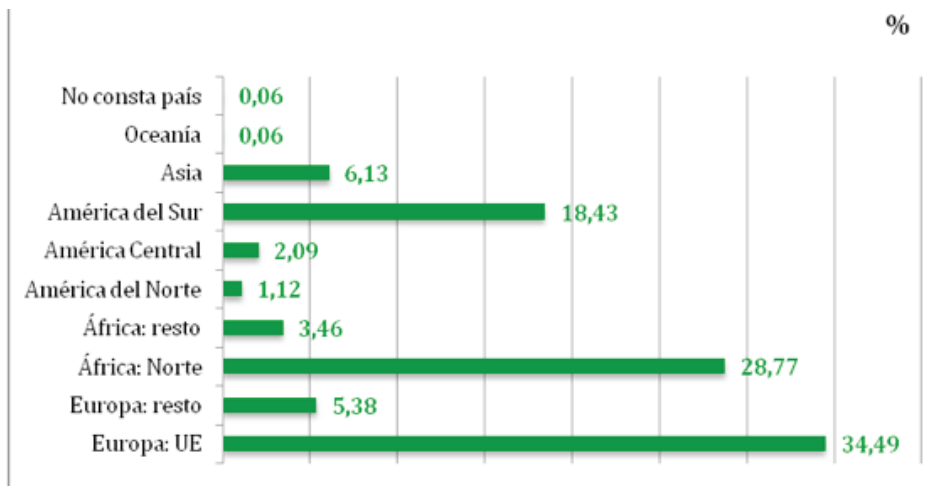
Elaboración propia.

Fuentes: CECD (2014) e INE (2015).

En cuanto al origen, como puede apreciarse en la siguiente figura, existe un porcentaje muy elevado (34,49%) que procede de países de la UE, siendo importante la presencia de alumnado procedente de: Rumanía, Reino Unido, Alemania, Francia,... También señalar la presencia de alumnado procedente del norte de África (28,77%), fundamentalmente de Marruecos,

y, en menor medida aunque en porcentaje relevante, está el alumnado que procede de América del Sur (18,43%), especialmente de países como: Ecuador, Argentina, Colombia,...

Figura 2.- Alumnado de origen no español escolarizado en Andalucía según procedencia (curso 2013/14)



Elaboración propia

Fuentes: CECD (2014) e INE (2015)

Ante este nuevo tejido social y cultural en las aulas y centros escolares, de un modo reflexivo y en línea con los planteamientos Cortina (2005), deberíamos plantearnos como encajar las diversas culturas, los diferentes modos de concebir la vida y de entender las relaciones interpersonales, el modo en que funcionan o deberían funcionar las instituciones,... etc. A tales cuestiones, a nivel socio-político, se viene respondiendo en Andalucía desde el año 2001 a través del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, un documento con contenido similar al área de intervención socioeducativa del I y II Plan integral de la inmigración en Andalucía (2001-2004; 2005-2009), y que en 2014 ha alcanzado su tercera versión: III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Este Plan, partiendo de

una amplia contextualización y acercamiento al marco normativo legal y a los organismos e instituciones sociales existentes, propone una serie de objetivos y medidas. Entre aquellas dirigidas a la acogida e integración del alumnado inmigrante, las más extendidas y consolidadas son:

- Apoyo a los centros escolares, mediante ayudas, para la realización de proyectos de centro de carácter intercultural, proyectos asesorados por los centros de profesores que favorezcan la Educación Intercultural.
- Establecimiento de convenios con entidades locales y subvenciones a entidades sin ánimo de lucro para la realización de tareas de: mediación intercultural en centros escolares, promocionando así la integración escolar del alumnado de origen



no español, atención al alumnado inmigrante mediante el seguimiento y prevención del abandono escolar y la realización de actividades extraescolares dirigidas al mantenimiento de la cultura de origen.

- Existencia, a disposición de los centros educativos, de un servicio de traducción a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante para la comunicación de los centros con las familias. Especialmente cuando se trata de documentos básicos para la gestión y el seguimiento de la escolarización.
- Creación de material divulgativo en los idiomas más frecuentes de las familias de alumnado inmigrante (por ejemplo la guía básica del sistema educativo andaluz para inmigrantes está traducida a 10 idiomas) y apoyo a la difusión de material educativo específico.
- Creación, y aumento año tras año, de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Las denominadas ATAL en Andalucía, en otras comunidades autónomas españolas “Aulas de Acogida, Aulas Puente o Aulas de Enlace”, (Jiménez et. al. 2011) están dirigidas a conseguir la adaptación lingüística del alumnado inmigrante y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentra escolarizado, atendiendo a su edad y a su competencia curricular. En el curso 2014-15, desarrollaron esta labor 221 docentes de ATAL, algunos de ellos atendiendo a varios centros. Siendo dilemático como señalaron Goenechea, García y Jiménez (2011), el tipo de actuación (en el aula ordinaria o fuera de ella) y el papel que ocupan las lenguas y culturas de origen.

Tales respuestas institucionales, aunque en muchas ocasiones terminan por reproducir prácticas asimilacionistas y/o compensadoras con un marcado carácter puntual, suponen un avance en la atención social y escolar a la diversidad cultural. De hecho, entre los principios rectores del III Plan para la integración de la inmigración están la igualdad y la interculturalidad. Efectivamente, el enfoque de la interculturalidad, concretamente la educación intercultural, es un modelo educativo que busca el enriquecimiento cultural de los ciudadanos a través del respeto y la valoración positiva de la diversidad en las aulas (Sales y García, 1997). La convivencia, el encuentro, el intercambio, el diálogo, la participación social y escolar, activa y crítica, y las prácticas de igualdad, tolerancia, solidaridad, se tornan en ejes de trabajo y aprendizaje. Podría decirse que la educación intercultural es para todos y cada uno de los miembros de la sociedad, yendo más allá de la realización de acciones específicas compensatorias dirigidas a unos pocos, ya que se trata de un modelo educativo que afecta a todas las dimensiones, participantes y centros escolares (Goenechea y García, 2011) y no sólo a aquellos que escolaricen a alumnado diverso culturalmente. Algunas características de la educación intercultural son:

- Se trata de una pedagogía que parte de los supuestos de igualdad en la diversidad y la justicia social frente a las desigualdades. Una pedagogía... “de la equidad” (Aguado, 2003)
- Es una educación que reconoce la diversidad y la complejidad de un mundo interdependiente. Es una “pedagogía de la diversidad” (Guía INTER, 2006).
- Defiende la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático.

co. Es una... “pedagogía democrática” (Cortina, 2000).

- Debe ser una pedagogía dirigida hacia la “inclusión” (Essomba, 2005).
- Necesita convertirse en una pedagogía de la alteridad, donde se considere al otro como otro, no exclusivamente en función de su cultura o sus costumbres, sino en toda su realidad de educando (Essomba, 1999; Ortega, 2004).

A partir de este modelo educativo intercultural y tratando de evitar que se convierta en una práctica escolar restringida, hay autores que insisten en la necesidad de orientarlo hacia un proyecto educativo global construido en el marco de las relaciones que se establecen entre los agentes educativos: familia, escuela y comunidad (Gairín, 2004 y Soriano, 2004) y que responda a la necesidad de convivir y crecer en una sociedad intercultural (Jiménez Gámez y Goenechea, 2015). Entre las principales metas y/o prácticas educativas a conseguir, según Muñoz Sedano (2003), Aguaded (2005) y Jordán (2010) estarían:

- La formación de la ciudadanía.
- La construcción de culturas amplias y compartidas.
- La mejora del éxito escolar de todos.
- Una gestión democrática y participativa de los centros.
- La consecución de centros implicados en la comunidad y viceversa.
- Prácticas escolares de diálogo, encuentro, convivencia, cooperación, superación de conflictos,....
- Búsqueda de valores comunes.

En este marco contextual y teórico descrito, las instituciones escolar y familiar tienen el reto de educar a

jóvenes y menores que, teniendo ascendencias diversas, puedan convivir y contribuir a una mejor sociedad. Para ello, como ha podido apreciarse, la interculturalidad es un adecuado enfoque, siendo necesaria la aplicación de supuestos y acciones basadas en el modelo de la educación intercultural, donde toma sentido la construcción negociada y compartida de proyectos educativos. Según señala Essomba (2005:129):

«Las personas construimos nuestras identidades en sociedad y por tanto, también es en sociedad que tenemos que construir las propuestas educativas. Poco sentido tendrá que yo trabaje en mi escuela para que los niños sean respetuosos con la diversidad cultural y después a las 5 de la tarde lleguen a su casa y sus padres y madres critiquen a los extranjeros que sólo vienen a nuestro país a robar, generar delincuencia y sus pisos o barrios están degradados»

En consecuencia, partiendo del reconocimiento del “otro” y de la voluntad de entenderse, de conformar o consensuar el modo en que debemos educar a nuestros menores, educar a la futura ciudadanía,... tendríamos que plantearnos: ¿cuáles son los elementos comunes a las culturas que deben enseñarse?, ¿qué aportan los unos y qué aportan los otros?, ¿qué deben dejar de lado unos y dejar de lado otros?, ¿cuál es el modelo de persona al que queremos formar? y ¿cuáles deben ser los valores y las finalidades de la educación?

La respuesta a estas cuestiones no es sencilla ni unívoca. La visión del mundo no es la misma para todos, y, a las ya diferentes concepciones occidentales, se suman otras perspectivas y modelos que traen consigo un importante número de niños inmigrantes (Buendía, González, Pozo y Sánchez-Núñez, 2004). Ante tal diversidad, la escuela debe huir de posturas culturales esencialistas donde las distintas culturas se hallen gobernadas por valores rígidos que las conviertan in-



mutables y que acaben, en muchos casos, abocadas al enfrentamiento (Castien, 2007). Tampoco se debe caer en el extremo opuesto al esencialismo cultural, es decir, se ha de buscar el equilibrio que permita analizar las semejanzas interculturales y las diferencias intraculturales, que sin duda las habrá, para favorecer una comunicación que permita el diálogo entre culturas y la convivencia, un encuentro enriquecedor que permita generar nuevos modos y formas consensuadas de entender la vida y las relaciones interpersonales, porque las culturas son aprendidas y compartidas, son simbólicas, son mecanismos de adaptación social (Soriano, 2004 y Casanova, 2004). Son necesarios procesos de diálogo educativo y de consenso para discernir, como señala Cortina (2005:14): *“qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles obviar”*. Es necesario, ante la diversidad de interpretaciones y significados de quienes participan en el acto educativo (comunidad educativa multicultural), influidas por el contexto y las culturas como forma de interpretar la vida, por nuestras relaciones con los demás..., establecer climas de confianza y procesos de trabajo basados en el diálogo y en el consenso. Procesos que ayuden a conformar voluntades de los miembros de la comunidad educativa y a comunicarnos y a dialogar para la búsqueda del bien compartido, el encuentro, el intercambio y la confianza en los demás; el respeto, la reciprocidad y reconocimiento de la dignidad del otro (Ortega, 2004).

La educación debe partir de unos principios y modelos educativos que respeten las distintas formas de interpretar la realidad y construir sus discursos axiológicos de forma democrática e intercultural. De este modo, en base a las orientaciones teóricas revisadas, concretamente en relación a la búsqueda y el estable-

cimiento de prácticas escolares dialógicas y de valores educativos compartidos entre las diversas culturas presentes en los centros escolares, los objetivos de este estudio han sido:

- 1.- Establecer valores interculturales en varias comunidades educativas mediante procesos de consenso y diálogo de diferentes agentes educativos.
- 2.- Fomentar la participación de las familias inmigrantes y no inmigrantes en la escuela.
- 3.- Sentar las bases para la construcción compartida de proyectos educativos interculturales.

Método

Para conseguir los objetivos de investigación señalados, en Andalucía, concretamente en la provincia de Granada, se ha desarrollado este estudio que incluyó: a) una primera parte descriptiva conformada un acercamiento a las opiniones y expectativas del alumnado, a los valores interpersonales de los docentes y familias mediante escalas de valores interpersonales y un análisis de las respuestas educativas en el contexto educativo multicultural y los documentos que plasman las finalidades educativas para atender a tal realidad de un modo integrador (Plan integral para la inmigración en Andalucía y los proyectos educativos-especialmente las finalidades educativas- de centros escolares multiculturales), y b) una segunda parte de carácter participativo donde se emplearon entrevistas a docentes y especialistas en la atención al alumnado inmigrante y grupos de discusión con familias del alumnado de diversos orígenes culturales y referentes para la integración social y cultural (monitores interculturales). Específicamente en este artículo se expone este último procedimiento y los resultados re-

lacionados con el encuentro y la decisión, mediante la discusión y el diálogo, de los principales valores educativos que, según las familias, deben guiar las prácticas educativas en los centros escolares hacia una auténtica educación intercultural.

Participantes

En la segunda parte del estudio participaron familias de cinco centros escolares que fueron seleccionados en base a un criterio intencionalidad o deliberado: ser centros escolares que escolarizaban a menores de diversas culturas en un alto porcentaje (>40%), asegurando con ello la participación de familias de diversas culturas en los grupos de discusión.

Las familias de cada centro educativo fueron invitadas a participar en el estudio atendiendo a los siguientes criterios: *diversidad cultural (distintos orígenes/procedencias), familias que usualmente no participan en los órganos del centro; familias recién llegadas o con poco tiempo de residencia en España, familias*

con más de un hijo escolarizado en el centro, familias que no dominen el español y, familias con voluntad y disposición a participar.

De las 92 familias inicialmente invitadas a participar en la primera fase del estudio de corte descriptivo, aportaron información 49, siendo 40 las familias las que participaron en la segunda etapa del estudio. Atendiendo al género, fue significativa la mayor participación de madres (72,1%), especialmente en los grupos de discusión realizados en los centros escolares. Aunque pueden estar influyendo factores socio-económicos, como por ejemplo las mayores tasas de ocupación de los padres que les incompatibiliza la asistencia al centro, en este estudio se ha comprobado que también incide una razón cultural que explica que la mujer (madre) haya participado más en los grupos de discusión, y es que suele encargarse, de puertas de casa para afuera, de la educación de los hijos y de mantener las relaciones directas con la escuela (recoger y llevar a los hijos, asistencia a reuniones, charlas con el tutor,...).

Figura 3- Familias participantes y porcentaje de género

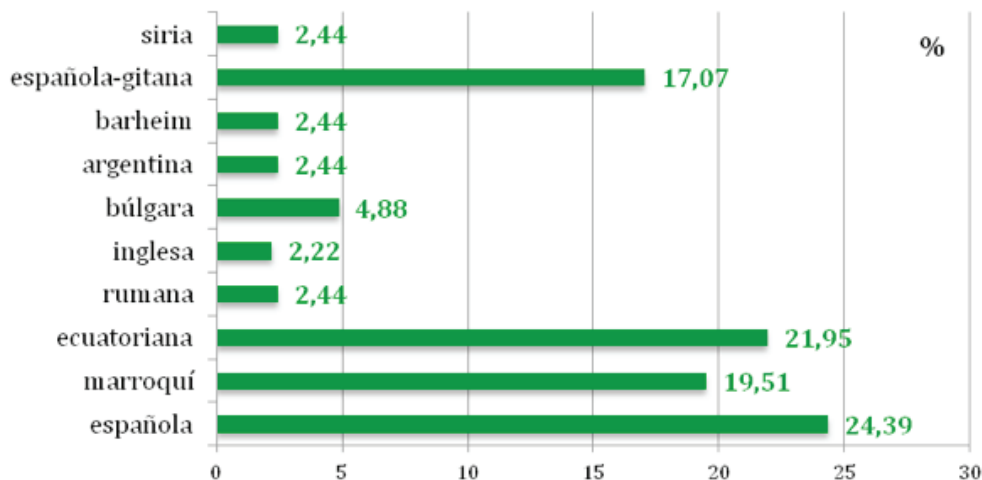
	Familias invitadas		Familias participantes en la primera fase (Escala de valores interpersonales)			Familias participantes en la segunda fase (Grupos de discusión)			
	N	%	Padre	Madre	N familias	Padre	Madre	N familias	Nº Hijos
TOTAL	92	100,0	31	43	49	12	31	40	90
Porcentaje de género			41,9%	58,1%	PAX (74)	27,9%	72,1%	PAX (43)	



En cuanto a la cultura/procedencia, encontramos que la mayor proporción de familias participantes ha sido de familias españolas (24,39%), ecuatorianas (21,95%), marroquíes (19,5%) y familias gitanas (17,07%), el resto de familias ocupan una posición

relativa con orígenes como el búlgaro, el rumano, el inglés, el boliviano o el argentino o de otros países árabes como Barheim, Siria (véase fig. 4).

Figura 4.- Procedencia de las familias participantes en la segunda fase del estudio.



Para favorecer el acercamiento, la comunicación, la confianza... y la participación de las familias, se ha contado en esta investigación con la figura del *referente para la integración social y cultural*. Para ello, se han seleccionado personas que en “*sus propias carnes*” han vivido procesos de cruce cultural en nuestra sociedad y que actualmente se encuentran integrados social y culturalmente. Aspecto este detectado por medio de indicadores contrastables en sus experiencias vitales, en sus labores personales y sociales y en sus quehaceres profesionales. Los refe-

rentes para la integración social, educativa y cultural han sido siete (2 de género masculino y 5 de género femenino), uno por cada grupo cultural de trabajo para esta segunda fase de nuestro estudio (Culturas: subsahariana, magrebí, iberoamericana, europea del este, europea comunitaria, gitana y española). Estas personas, debido a su experiencia profesional en unos casos y voluntaria en otros, son agentes comunitarios que desempeñan labores educativas y sociales en diversos ámbitos, instituciones y movimientos sociales pro-integración cultural.

Recogida y análisis de la información

Buendía, Colás y Hernández (1998: 254), establecen que el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla, estando ésta gobernada por reglas propias e influida por el contexto. En él, las expresiones individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social y lo importante es “*sacar a la luz, a través de sus formas de lenguaje, dimensiones socioculturales y cognitivas*”, es decir, el significado objeto de estudio. En la misma línea, Soriano y Fuentes (2003:205) establecen que “*la discusión en grupo permite el desarrollo de actitudes personales y grupales positivas e intensifica la dimensión cognitiva, aumenta el nivel de participación de los miembros del grupo y hace más dinámica la relación de los participantes*”. En un grupo de discusión los participantes son influidos y a la vez influyen en el resto de participantes al igual que sucede en la vida real. Se aportan

opiniones sin modificar o corregir las de los demás. Entre los propios participantes se va complementando el diálogo, se va construyendo y negociando socialmente un significado de la temática tratada, no se trata tanto de producir como de intercambiar opiniones de manera que se obtenga información sobre percepciones, opiniones, actitudes y valores de los participantes. Todo ello justifica la idoneidad de la técnica del grupo de discusión en este trabajo, donde se desarrollaron cinco dinámicas o grupos de discusión, una por cada centro educativo.

Aunque se previó una participación equilibrada de 12-15 personas por grupo de discusión, incluyendo dos familias por origen cultural, el porcentaje de participación ha variado en función de los centros educativos y de las culturas de origen. A continuación se ofrece información sobre la composición de cada grupo de discusión (Fig. 5).

Figura 5.- Participantes en cada grupo de discusión

Grupo de discusión	Participantes
Centro de Educación Infantil y Primaria. Barriada de Cartuja (Granada)	11 familias (2 marroquí, 1 sirio, 1 Barheim, 2 gitanas, 2 españolas, 2 ecuatorianas, 1 argentina); 5 referentes (española, argelina, marroquí, colombiana y gitana), 2 docentes y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria. Zona centro (Granada)	5 familias (2 marroquíes, 2 ecuatorianas y 1 española), 2 referentes (marroquí y español), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria. Zaidín (Granada)	10 familias (3 marroquíes, 2 ecuatorianas, 2 búlgaras, 1 gitana y 2 españolas), 5 referentes (marroquí, subsahariano, colombiana, gitana y española), un docente y el moderador.
Centro de Educación Infantil y Primaria de un pueblo de la costa oriental granadina	7 familias (1 inglesa, 2 ecuatoriana, 2 gitanas y 2 españolas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana), dos docentes y el moderador.
Centro docente infantil y de atención socio-comunitaria en horario extraescolar situado en un pueblo de la costa granadina	7 familias (2 gitanas, 2 españolas, 1 rumana, 2 ecuatorianas), 4 referentes (gitana, español, francesa con ascendencia argelina y colombiana), un docente y el moderador.



El encuentro realizado entre las familias ha tenido una duración cercana a las tres horas. Se iniciaba la sesión con una presentación y una amena e informal merienda intercultural preparada por los monitores interculturales que sirvió para romper el hielo y fomentar la convivencia y la confianza interpersonal. Después de unos 30 minutos, aproximadamente, se comenzaba con la actividad individual de reflexión y cumplimentación del formulario-escala de jerarquía de valores. A continuación se procedió a comenzar el grupo de discusión

en base a los valores aportados en la jerarquía. La primera parte de la dinámica fue de carácter individual y consistió en la construcción de un listado de valores importante para las familias pensando en las características personales que les gustaría que tuviese su hijo. Para ello se les indicaron algunas sugerencias o ejemplos. A continuación debían ordenarlos de mayor a menor importancia. En este proceso, fueron guiados, supervisados y orientados por los referentes para la integración social, educativa y cultural.

Figura 6.- Formulario abierto sobre las preferencias axiológicas de las familias

<i>1.- ¿te gustaría que tu hijo/a fuese una persona...?</i>			
Ejemplos: <i>Sólo se trata de algunos ejemplos, puedes añadir, con total libertad, aquellas otras características que se estimen</i>			
<i>Respetuosa</i>	<i>Lista</i>	<i>Honrada</i>	<i>Trabajadora</i>
<i>Deportista</i>	<i>Pacífica</i>	<i>Guapa</i>	<i>Sincera</i>
<i>Que saque buenas notas</i>	<i>Dialogante</i>	<i>Humilde</i>	<i>Obediente</i>
<i>Religiosa</i>	<i>Libre</i>	<i>Rica</i>	<i>Responsable</i>
....
....
<i>2.- Ordena las respuestas dadas a la pregunta anterior según tus preferencias</i>			
1º.-		6º.-	
2º.-		7º.-	
3º.-		8º.-	
4º.-		9º.-	
5º.-		10º.-	

Esta jerarquía axiológica supuso información importante a la que se dio un tratamiento analítico particular en función del orden o intensidad que las familias otorgaban a los valores educativos. Ello se realizó mediante el software PASW 18, asignándose un valor numérico proporcional a cada opción de valor señalada según la jerarquía, así el valor elegido en primer lugar, le correspondía un valor de diez, al valor elegido en segundo lugar le ha correspondido un valor de 9, y así sucesivamente hasta el valor elegido en décimo lugar que le ha correspondido un punto. De este modo, cada valor ha tenido un coeficiente en función de la elección priorizada de las diferentes familias. Finalmente, este coeficiente dividido entre el número de electores o familias según centro educativo o según cultura, ha proporcionado un valor ponderado o tasa que puede compararse con el resto, y así se han podido establecer comparaciones e interpretar las preferencias axiológicas de las familias.

En la segunda parte de la dinámica, de un modo grupal, se les propuso a las familias debatir en público sobre conveniencia o no de aquellos valores seleccionados en las primeras posiciones en el listado de valores construido, ejemplificando con situaciones cotidianas la puesta en práctica desde la familia de esos valores. Además se insistió en reflexionar en voz alta sobre dificultades, fortalezas o nuevas propuestas hacia las relaciones que se establecen entre las familias y la es-

cuela, especialmente de cara a promover esos valores señalados.

Para el idóneo desarrollo de los cinco grupos de discusión se ha tenido en cuenta el *lugar* (p.e. sala de profesores) y el *tiempo* (aprox. 1 hora y 30 minutos), escogiéndose días de la semana que han convenido a los centros escolares (martes, jueves y viernes) en horario de tarde. También se cuidó que el *rol del moderador* se centrara en proponer para la discusión los valores que gozaban de un mayor consenso o preferencia, reorientando y moderando los turnos de palabra para evitar solapamientos y tratando de asegurar que todas las familias pudiesen expresarse. Cada uno de los discursos fue grabado con *medios técnicos de grabación* y software específico (Olympus DSS player 2002) que han permitido su posterior transcripción y análisis.

Atendiendo a cada valor sobre el que se centraba la discusión, los registros fueron codificados en función de la cultura de procedencia de la familia que realizaba la aportación, la familia en cuestión (pues eran varias familias dentro de cada cultura), del centro educativo en que se realizó el grupo y del orden de intervención, de ahí que cada aportación de cada familia esté codificada. Ello ha facilitado sobremana el manejo de la información y además posibilitará la realización de otros tipos de análisis entre centros, familias y culturas.

Figura 7.- Codificación de las aportaciones de las familias en los grupos de discusión



<i>Procedencia de la familia participante</i>	<i>Identificación familia que realiza la aportación</i>	<i>Iniciales del centro escolar</i>	<i>Localización de la aportación en el discurso (párrafo)</i>	<i>Código</i>
Argentina	1	MH	8	<i>ar1.mh.8</i>
España	1	MH	3	<i>es1.mh.3</i>
Inglesa	1	VC	1	<i>in1.vc.1</i>
Rusia	1	SM	1	<i>ru1.sm.1</i>

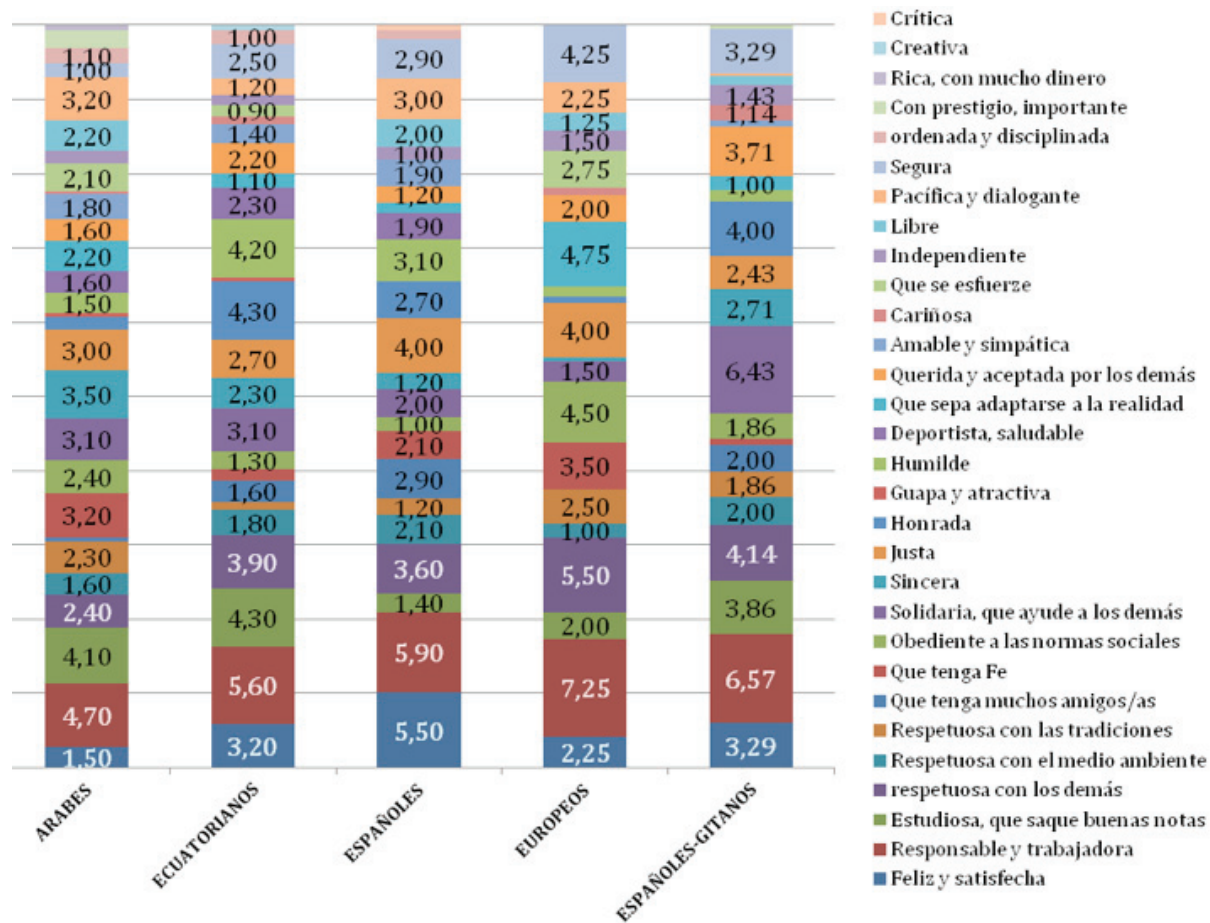
Resultados

Aunque se ha realizado un análisis pormenorizado de las preferencias axiológicas de las familias del alumnado en función de cada uno de los cinco centros escolares de estudio, aquí se ofrece una visión de conjunto y consenso, no sin antes señalar que los datos

analizados han mostrado un orden axiológico similar entre las familias independientemente del centro educativo de referencia, lo que viene a confirmar la concordancia de circunstancias y contextos en los que se desenvuelven las familias del alumnado de cada centro, recordemos que se trata de centros con características y contextos parecidos.

Figura 8.- Preferencias axiológicas de las familias según cultura.

TE GUSTARÍA QUE TU HIJO FUESE UNA PERSONA....





Un análisis axiológico en función del origen/referencia cultural (fig. 8) muestra algunas distancias entre las preferencias de valores educativos por parte de las familias. Así, es interesante comprobar cómo los españoles y gitanos valoran por encima de otras culturas el que sus hijos sean personas felices y satisfechas, que los europeos y los gitanos, muy por encima de otras familias, sean los que más valoran la responsabilidad y el ser trabajador y el respeto a los demás. Igualmente destaca que árabes, ecuatorianos y gitanos sean los que más valoren el sacar buenas notas. Que los europeos y árabes sean los que más valoren el respetar las tradiciones, tener fe y respetar las normas sociales, los árabes la sinceridad, los gitanos la solidaridad y los ecuatorianos la honradez,... y que valores como el esfuerzo, la creatividad o el cariño, sean muy poco considerados en las diferentes familias, independientemente de la cultura. Esta información resulta de utilidad para programar actividades y proyectos educativos, pudiendo utilizarse referentes, modelos o ejemplos para la educación en valores en las aulas y centros escolares. No obstante, como ha podido apreciarse y salvando ciertas distancias señaladas, se descubre el predominio de un orden o jerarquía de valores similar con independencia de la cultura de origen. Ello supone una fortaleza para el desarrollo de proyectos educativos interculturales. Así, en consonancia con el marco teórico de partida, se realiza a continuación un análisis global que igualmente nos permite dar respuesta a los objetivos planteados, orientándonos, mediante el diálogo y consenso, al establecimiento de valores educativos interculturalmente compartidos entre las familias del alumno.

Consenso intercultural de valores educativos

Atendiendo a una valoración conjunta de la jerarquía axiológica preferida por las familias para educar a su hijo, independientemente del origen cultural, podemos comprobar en la *figura 9* como existen una serie de valores en los que suele existir acuerdo. El valor más y mejor señalado, y que por tanto podemos decir que goza de mayor consenso, es el valor de la responsabilidad y el trabajo, seguido por el respeto hacia los demás, la solidaridad y la justicia, que son considerados como valores propios de una educación intercultural. A modo de ejemplo, se cita el discurso aportado por una familia argentina.

«me gustan mucho los documentales, entonces al niño le hago ver diferentes pueblos, diferentes tradiciones, les explico lo que son cada cosa, lo que significa, y esa es la única posibilidad que tengo. El niño sale a la calle y ve a una señora que va con velo y sabe porque va con velo, entonces eso es lo importante, eso le ayuda a que respete a los demás, no. El conocimiento hace que tengas mayor respeto de las diferentes tradiciones, quizás el desconocimiento es lo que hace que una persona pueda reírse o pueda mofarse, lamentablemente eso es lo que padecemos» (ar1.mh.8)

En menor medida, existe concordancia entre los valores de autorrealización como la felicidad, la satisfacción y la seguridad, valores que reflejan cualidades personales. Como ejemplo se adjunta la aportación de un padre español sobre el valor de la felicidad:

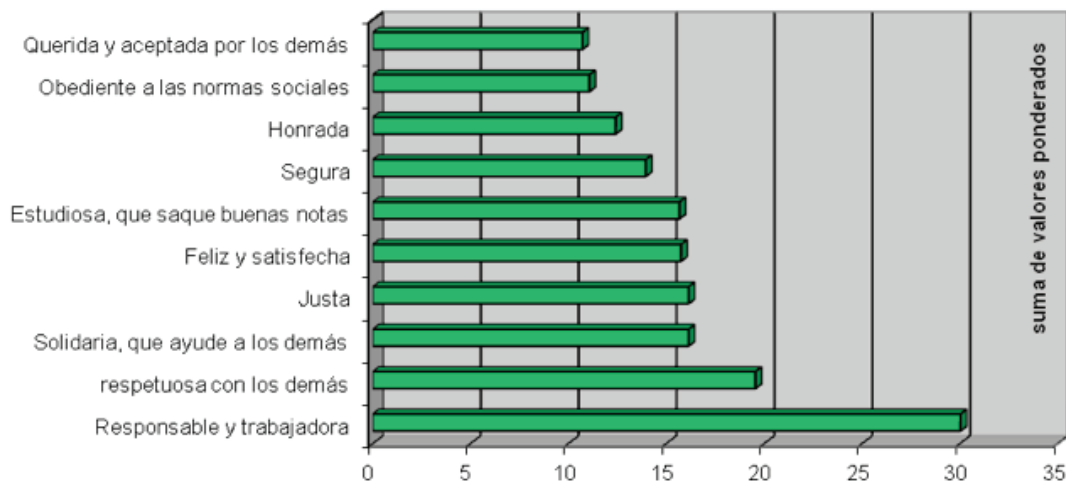
«ella lo que quiere es que la gente sea feliz. Por eso lo que deseo es que mi hija siga así, siga siendo feliz, de la única manera que una persona puede ser solidaria con otra es siendo feliz, si no eres feliz no eres solidario ni contigo mismo, es decir: de la única manera

que se le puede inculcar a los niños la solidaridad con los demás es que sea feliz y que pueda encontrar la felicidad con un gitano, con un árabe, con un alemán,

con un inglés, con,... que la felicidad esta ahí, que no podemos tratar a las personas por la raza, sino como personas» (es1.mh.3)

Figura 9.- Valores educativos interculturales que gozan de mayor consenso entre familias

Me gustaría centrar la educación de mi hijo/a para que fuese una persona...



hachetetepé

También las familias para con sus hijos han señalado sus deseos de que éstos sean buenos estudiantes, que saquen buenas notas, aspecto que también podemos relacionar con el valor de responsabilidad y trabajo y que a continuación ejemplificamos en las palabras de un padre de origen sirio, de una madre de origen inglés y de un padre rumano:

«en casa intentamos siempre que con cada examen que hagan, que tu sacas buena nota tienes un regalo sobre esto, cómo, pues saca un 9,5 y le compramos

un microscopio, matemáticas, tu sacas buena nota y te compro un programa de ordenador para que no se qué.... saca buena nota intentamos hacerle una recompensa que saque un provecho, porque juguetes tienen lo más grande, coches,... entonces intentamos nosotros a la vez aprovechar y hacer que crezca más su inteligencia» (si1.mh.1)

«Es muy difícil para ella ayudar o influir para que su hijo saque buenas notas, por que no habla bien el idioma español, no puede verificar los deberes, ni ha-



cerlos con él, ni nada pero tiene ayuda una vez a la semana. Tiene una profesora particular pero es muy difícil» Traducida (in1.vc.1)

«Yo primera cosa es que: he venido aquí para crear un futuro a mi niño y es la verdad es que son muchos niños aquí, en España, yo no se de otra nacionalidad, pero los rumanos de 16 ó 17 años trabajan todos en el campo. Muchas veces me dicen mis compatriotas: “tu estas tonto por que no metes a tu hijo al campo, me preguntan ¿a ti no te hace falta el dinero? y yo les digo que a mi me hace falta el dinero como a todo el mundo pero a mi me interesa que mis hijos estudien» (ru1.sm.1)

Como vemos, en su mayoría, se trata de valores sociales que nos indican la predisposición y preferencias de las familias hacia la apertura hacia los demás y se reafirma la concepción de la educación y la institución educativa como un servicio social que persigue y debe seguir persiguiendo metas sociales a través de la formación de ciudadanos en valores de posición y me-

jora social (responsabilidad, trabajo, justicia, solidaridad, respeto a los demás,...). Aunque no se descuidan otros valores de desarrollo personal del individuo (seguridad, honradez, felicidad,...) ni de obediencia a las normas sociales. Además no debemos de obviar la importancia que le dan las familias a la necesidad de ser querido y aceptado por los demás para instaurar un modelo formativo de persona que refleja en definitiva a una futura ciudadanía y sociedad. Otros valores no indicados en la figura anterior también gozan de consenso por parte de todas las familias. Tienen una puntuación menor, pero son considerados por todas las familias como valores menos importantes o valores secundarios para la educación de sus hijos. Se trata de valores relacionados con los bienes materiales, la belleza, el prestigio o el reconocimiento social, la creatividad o la capacidad de ser crítico (Fig. 10).

Figura 10.-Acuerdo de las familias en la consideración de valores secundarios

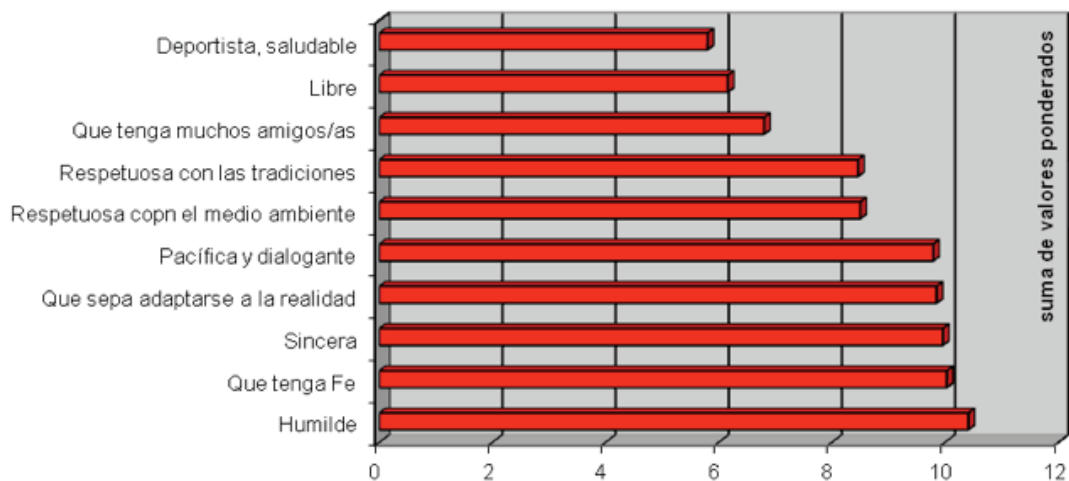
<i>Me gustaría que mi hijo fuese una persona....</i>						
Ordenada y disciplinada	Cariñosa	Con prestigio, importante	Guapa y atractiva	Rica, con mucho dinero	Crítica	Creativa
2,7	2,34	1,59	0,6	0,4	0,4	0,4

Por el contrario, con un acuerdo menor dado que para unas familias se trata de valores muy importantes mientras que para otras familias no, están una serie de valores como la humildad, es una cualidad personal en la que apenas existe consenso. Algo similar ocurre con la sinceridad o la libertad (Fig. 11). También gozan de poco consenso otros valores como la salud y el

deporte, la amistad, o el respeto al medio ambiente. Por último, y más importante de cara a la ciudadanía intercultural, nos encontramos con ciertos desacuerdos en la elección de valores de paz y diálogo y de cambio (saber adaptarse a la realidad), en los cuales las familias no han mostrado mucho acuerdo.

Figura 11.-Valores educativos interculturales que gozan de menor consenso entre familias

Me gustaría centrar la educación de mi hijo/a para que fuese una persona...





Conclusiones

Las diferencias o distancias axiológicas encontradas nos ponen de manifiesto la necesidad de dialogar y compartir las finalidades educativas entre culturas. Es conveniente trabajar hacia el diálogo intercultural y la búsqueda del consenso para evitar que tales preferencias axiológicas se conviertan en extremismos catalizadores de procesos de discriminación, exclusión, de actuación por prejuicios o visiones estereotipadas y de no aceptación de los otros. Es por ello, que se torna crucial para el desarrollo de una ciudadanía intercultural y la educación en valores interculturales, el establecimiento de estrategias y valores compartidos en una sociedad donde todos tengamos cabida. Se concluye que para educar entre culturas de modo completo e integral y sin pretender emitir un listado único o exclusivo de valores, más bien al contrario, se ofrece un ejemplo que suscite la reflexión y la concreción en cada contexto, se ofrecen las siguientes orientaciones axiológicas.

- Hemos de respetar las fortalezas axiológicas mostradas por las familias, es decir, hemos de partir en nuestras actuaciones educativas de valores como la responsabilidad y el trabajo y la solidaridad y los valores instructivos, pues en definitiva la mayoría de familias son conscientes de la importancia de la escuela como un servicio público de carácter social. De ella se espera que forme a los menores para la mejora y el desempeño social, y gracias a ella, las familias esperan que sus hijos tengan un futuro laboral y una mejor posición social. Por tanto, hemos de renovar la educación hacia contenidos y relaciones útiles de cara al progreso, a la inserción laboral y la mejora social

del alumnado y sus familias. En esta misma línea (Soriano, 2004:195) señala como valores valores idóneos en contextos interculturales “el respeto, la aceptación y el reconocimiento, la cooperación y la solidaridad, la democracia cultural, la globalidad ecológica, el pensamiento crítico y la justicia social”. En esta misma línea, otros autores señalan, como importantes para la educación y el sistema educativo, aquellos valores que afectan a las relaciones entre personas e instituciones, valores sociales a compartir a través de procesos participativos, valores de apertura (Gervilla, 2000) que van a posibilitar el encuentro con el otro, un cruce basado en el respeto, la aceptación y el reconocimiento (Aguado, 2003), valores democráticos en una cultura de paz, donde se valoren y respeten las diferencias humanas como capital de riqueza de las sociedades (Mayor Zaragoza, 2005).

- A partir del trabajo en valores sociales, hemos de reforzar otras opciones axiológicas que necesitan revisarse desde posturas abiertas, críticas y flexibles, desde el respeto, el encuentro y el diálogo intercultural entre los diferentes miembros de las comunidades educativas. Se trata de valores con menor consenso entre las familias pero que sin duda deben estar presentes en los centros escolares y los currícula y que se relacionan a continuación:

- No se deben descuidar valores como la salud, el deporte, la amistad o el respeto al medio ambiente. Para ello hemos de sensibilizar a las familias de su importancia, máxime cuando se trata de valores vitales que el alumno aprende cotidianamente en todos los contextos en los que interactúa. Por ello educar en la alimentación/

nutrición, en la salud y la actividad física, en el compañerismo o en la ecología requiere hacerlo en colaboración con las familias, seas éstas del origen que sean.

○ Otros valores importantes para un desarrollo personal de los menores están relacionados con la opción artística: la creatividad, la pintura, la música, el arte, se trata de valores educativos que en determinados momentos parecen no ser considerados por las familias pero que vienen a completar una formación integral del individuo. Además, es necesario tener presente que estos valores pueden ser un recurso intercultural para la aceptación y la valoración de la diversidad, pues el arte es una expresión comunicativa de los sentimientos de las personas que normalmente no entiende de barreras culturales.

○ Otra serie de valores que, aunque las familias no han considerado relevantes, nosotros creemos deben revalorizarse en la educación actual son los valores de humildad, sinceridad, libertad,.. porque completan el aspecto relacional o de apertura del ser humano. Especialmente también se ha de velar por los valores afectivos y de esfuerzo personal, opciones educativas muy necesarias en la sociedad actual, donde cada vez toman mayor protagonismo la rivalidad, la competencia, la soledad, el egoísmo, la rapidez, lo superficial, la fama y el dinero fácil.

○ Por último, de cara a la formación de la ciudadanía intercultural, consideramos necesario trabajar en valores de paz, diálogo y de cambio social, para la formación de personas comprometidas y críticas,... pues se trata de valores en los que las familias no han mostrado mucho acuerdo

y que sin duda suponen un reto o una línea de trabajo educativo para el encuentro o diálogo entre culturas y entre la comunidad y la escuela para el avance de la sociedad. En este sentido, Colás (2004) señaló la necesidad de participación de todas las personas y comunidades en las decisiones y las acciones que se tomen, siendo capital el sustentar axiológicamente la formación de la futura ciudadanía en base al paradigma del desarrollo humano, asentado sobre la equidad, la sustentabilidad, la productividad y el empoderamiento.

Otros beneficios del estudio realizado

El trabajo realizado, además de proporcionar una jerarquía de valores educativos preferidos y compartidos por las familias participantes, y por tanto una información útil para la mejora intercultural de la educación ciudadana en aquellos centros en que ha sido desarrollado, provoca colateralmente una experiencia que deseamos compartir con investigadores, educadores y responsables educativos por cuanto puede suponer una ayuda de cara a afrontar futuros proyectos y actuaciones socio-educativas de carácter intercultural en diversos contextos:

- Resulta innovador contar con la participación de referentes para la integración social, educativa y cultural. Agentes comunitarios en sociedades multiculturales que han facilitado el contacto, la participación y la comunicación con las familias, a la vez que han aportado una visión externa de las relaciones entre las familias y los centros.
- El proceso de investigación también ha supuesto un positivo impacto por su modo de contactar con las familias, yendo a visitarlas en sus



casas y por lo tanto transmitiendo la idea implícita de que el sistema educativo y social se interesa por su participación y colaboración.

- También hemos de considerar importante el hecho de que el género femenino, tanto en las familias como en los referentes para la integración, ha sido mayoritario.
- Un factor importante del trabajo realizado, es el fomento de la participación en el centro de familias que habitualmente no colaboran con la escuela. Se trata de familias que, aunque asisten si son convocadas por el profesor para hablar acerca de sus hijos en particular, en la cotidianidad del centro están fuera de la participación institucionalizada.
- Han sido positivas las situaciones de encuentro y convivencia que se han producido entre familiares del alumnado pertenecientes a diversas culturas. Un encuentro ameno y fructífero por cuanto ha supuesto el diálogo y el debate en temas educativos que redundan en la mejora escolar de los menores y también en la mejora de la integración social y cultural de los familiares.
- Ha sido muy interesante y beneficioso dar oportunidades a las familias de expresarse y compartir valores y expectativas educativas en un ambiente de respeto, aceptación y confianza. Incluso ha habido ocasiones en que madres que son analfabetas y que nunca han hablado en público, han compartido deseos y experiencias con las demás, más allá de culturas o idiomas. Favoreciéndose así procesos de aumento de la autoestima y de derumbe de estereotipos y prejuicios sociales.
- El trabajo desarrollado, supone una orientación hacia la mejora para los centros, ya que a la

vez que facilita una serie resultados axiológicos para complementar sus finalidades educativas de modo democrático y consensuado, ha supuesto también abrir espacios y horarios de la institución hacia objetivos socio-educativos de más amplio espectro como la colaboración con agentes comunitarios y la participación familiar.

En definitiva, tales procesos y situaciones producidos se encuentran en línea con los principios teóricos de la Educación intercultural, como ha podido apreciarse en la introducción de este artículo, y con los objetivos específicos 1.2. y 1.3. y 1.4 del III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía (área socioeducativa): *“Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características del alumnado”, “Potenciar un clima escolar de convivencia y respeto, fomentando que los centros educativos participen y sean portadores de los valores de la educación intercultural” y “mantener y valorar las culturas de origen del alumnado de origen extranjero”*, ya que en este estudio participativo se ha realizado el intercambio, interacción y cooperación entre las culturas de los centros escolares mediante procesos de participación familiar, obteniéndose una propuesta consensuada de valores para la construcción de proyectos educativos interculturales, favoreciéndose un clima social de convivencia y respeto y convirtiendo a los centros educativos en núcleos de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolla la actividad al implicar en las dinámicas reflexivas a docentes, familias del alumnado y agentes comunitarios interculturales o referentes para la integración social, educativa y cultural.

Referencias

Aguaded, E. (2005). Diagnóstico basado en el currículo intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. España.

Aguado, M^a.T. (2003) Pedagogía intercultural. Madrid: Mc Graw-Hill.,

Buendía, L, Colás, P. Y Hernández, F. (2001). Métodos de Investigación en Psicopedagogía (3^o Ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Buendía, L., González, D.; Pozo, M^a T. y Sánchez, Núñez, C.A. (2004). Identidad cultural y competencias interculturales. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa 10 (2),

Buendía, L.; Expósito, J.; Aguaded, E. y Sánchez Núñez, C, A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>

Casanova, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En M^a. V. Reyzábal (Dir.). Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid

Castien, J.I. (2007). Algunas claves para un diálogo intercultural fructífero. En F. Herrera; I. Ramírez; J.M^a. Roa y R. Galindo. Inmigración, interculturalidad y convivencia V (pp. 137-143). Ceuta: Instituto de estudios ceutíes.

DEFENSOR DEL PUEBLO ESPAÑOL. (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y Estudio empírico. Madrid.

DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ. (2005). Inmigración en la provincia de Granada. Informe especial al Parlamento. Junta de Andalucía (Ed).

Colás, P. (2004). Identidad, género y ciudadanía. En la educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001-2004). Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza. Junta de Andalucía, Sevilla: Signatura Ediciones, S.L. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (CECD) (2014). La Educación en Andalucía. Curso 2014/15). Iniciativas, programas y datos. Secretaría General de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.iseandalucia.es/c/document_library/get_file?uuid=70870ab5-cbb0-4056-81da-2ade3dee246d&groupId=10137

Cortina, A. (Coord.) (2000). La educación y los valores. Madrid: Biblioteca Nueva. Argentaria.

Cortina, A. (2005). Europa Intercultural. Artículo divulgativo en el País de 22 de noviembre de 2005. España

Essomba, M.A. (1999). Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.

Essomba, M.A. (2005). Perspectiva crítica de Identidad y Diversidad: Creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (Coord.). La interculturalidad como factor de calidad educativa (pp.119-131). Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia.



13-16 de Septiembre. SEP.

Gervilla, E. (2000). Modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 215, 39-57

Goenechea, C.; García Fernández, J.A. y Jiménez Gámez, R.A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *PROFESORADO. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 15, Nº 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-153COL4.pdf>

Goenechea, C. y García García, M. (2011). Buenas prácticas en educación intercultural. En F.J. García Castaño y N. Kressova. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 703-711). Universidad de Granada. Instituto de Migraciones.

GUÍA INTER. (2006). Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela. Proyecto INTER, Madrid. UNED: www.uned.es/interproyect

III PLAN INTEGRAL PARA LA INMIGRACIÓN EN ANDALUCÍA HORIZONTE 2016. Decreto 124/2014, de 2 de septiembre (BOJA núm. 172 de 4 de septiembre). Recuperado de <http://www.junta-deandalucia.es/organismos/justiciaeinterior/areas/politicas-migratorias/planes-inmigracion.html>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2015). Instituto Nacional de Estadística. Madrid. España. Recuperado de <http://www.ine.es/>

INCE (1998). *Relaciones entre la Familia y la Escuela en Educación Secundaria en España*. Madrid. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa.

Jiménez Gámez, R.A.; Cotrina, M.; García, M.; García, C.; Goenechea, C.; y Porras, R. (2011). Estudio de la Atención Educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lin-

güística de Cádiz. Informe de investigación. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrina%20garc%C3%ADa%20y%20otros.pdf>

Jiménez Gámez, R. y Goenechea, C. (2015). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Síntesis

Jordán, J.A. (1998). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. CEAC.

Jordán, J.A. (2010). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? En *Aulaintercultural.org*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/07/28/que-educacion-intercultural-para-nuestra-escuela/>

Mayor Zaragoza, F. (2005). *Diversidad, Unicidad y Valores Universales*. En III Congreso Nacional de Atención a la Diversidad. Elche. Abril.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2008). *Las cifras de la educación en España*. Oficina de Estadística del Ministerio. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2008.html>

Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En M^a. V. Reyzaabal (Coord.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. (pp. 35-54). Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.

OPAM (2006). *Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones*. <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/>

Ortega, P. (2004). *Cultura, Valores y Educación: Principios de Integración*. En la Educación en contextos

multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.

Sales, A. y García, R. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. Revista española de pedagogía, nº 207 pág. 317- 331.

Sánchez-Núñez, C.A. y García Guzmán A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. Revista de Educación Inclusiva vol 2(2), 54-77

Sánchez-Núñez, C.A. y García Guzmán A. (2011).

Diálogo intercultural y consenso de valores educativos. F. Herrera, J. M^a. Roa y R. Galindo (Coords.). Inmigración, interculturalidad y convivencia VI. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Soriano, E. (Coord.) (2004). La práctica educativa intercultural. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.

Soriano, E. y Fuentes, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad. Granada: GEU.