



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**ESTUDIO DE CASOS SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN  
CENTROS DE SECUNDARIA DE GRANADA**

**TESIS DOCTORAL**

Alejandro D. Fernández Fernández

**DIRECTORES:**

Dr. Antonio Rodríguez Fuentes

Dr. Antonio Miñán Espigares

**PROGRAMA DE DOCTORADO:**

Investigación y estudios avanzados en Didáctica y Organización Escolar

**GRANADA, 2015**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Alejandro Daniel Fernandez Fernandez

ISBN: 978-84-9125-727-1

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43348>

El doctorando Alejandro Daniel Fernández Fernández y los directores de la tesis, Dr. Antonio Rodríguez Fuentes y Antonio Miñán Espigares, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando, bajo la dirección de los directores de la tesis, y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, se han respetado, en la elaboración del trabajo de investigación, los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o sus publicaciones.

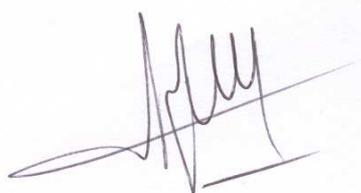
Granada a 30 de octubre de 2015

Doctorando:

Alejandro D. Fernández Fernández

Director de la tesis:

Director de la tesis:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'AMiñán', written over a horizontal line.

Dr. Antonio Miñán Espigares

Dr. Antonio Rodríguez Fuentes



## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento, en primer lugar, a mi compañero y gran amigo, quien gracias a su empeño y perseverancia me ha llevado a hacer realidad este reto, y facilitarme todas las condiciones necesarias que han hecho posible la elaboración de este trabajo.

A mis padres Antonio y María, quienes con sus afectos, ilusiones y palabras de aliento desde la distancia, me han impulsado a seguir creciendo personal y profesionalmente desde que salí de casa con 14 años. Tantas lágrimas derramadas, tantas caminatas, tantas madrugadas y tanto frío. Aquí está la recompensa.

A mí querida esposa, Inma Bustos Montoro. Por su amor, paciencia, dedicación, por su apoyo y compañía permanente, y porque me ha comprendido y animado lo máximo posible en la realización de esta investigación.

A mis tres hijos, Alejandro, Mauricio y Cayetano. Por ellos, la abandoné por un tiempo, pero ellos me han dado las fuerzas y el apoyo necesarios para terminar esta investigación. A pesar de lo pequeños que son, para mí, el motor de mi vida y lo más grande que me ha podido ocurrir. Puedo decir que he aprendido mucho más realizando la tesis siendo padre.

A mis Directores de investigación, los doctores Antonio Rodríguez Fuentes y Antonio Miñán Espigares. Por sus valiosas orientaciones y direcciones académicas, su disposición, interés, grandes exigencias y su ayuda continua a lo largo de los estudios de Doctorado, y especialmente en este trabajo de investigación, constituyéndose en mis grandes maestros de formación profesional permanente.

A los directores de los centros donde se han realizado los cuestionarios, al profesorado que ha participado, a las familias y al alumnado, porque también formaron parte importante sin la cual no fuese sido posible la realización de esta Tesis.

A mi familia política, que en la medida de sus posibilidades y cada vez que las he necesitado me han ayudado y mostrado todo su apoyo que en momentos difíciles durante la realización de este trabajo he pasado por momentos de euforia y de tristeza.

A mis compañeros de trabajo del colegio Las Gaviotas de La Herradura, y a su equipo directivo, quienes en diferentes momentos me han tendido su mano, y me han aportado su ayuda en la consecución de la Tesis.

A Benjamín Domínguez Acosta por su inestimable participación dándole vida y colorido al informe, reflejando parte de la realidad actual de la situación social en la que estamos inmersos.

A todos mi gratitud por vuestras enseñanzas personales y profesionales.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>Acto previo.</i>	Pg
<i>Presentación e preliminares de la investigación y de la memoria de tesis</i>	
<b>Introducción</b> .....	17
<i>Acto primero.</i>	
<i>Fundamentación sustantiva y Estado de la cuestión de investigación</i>	
<b>Episodio 1. Diversidad cultural y educación</b>	
Introducción.....	26
1. Conceptualización sobre la cultura y la diversidad cultural .....	27
2. Legislación educativa sobre atención a la diversidad cultural .....	36
3. Diversidad cultural en el terreno educativo contextualizado .....	47
<b>Episodio 2. Actitudes hacia la diversidad cultural en educación</b>	
Introducción .....	62
1. Conceptualización de actitudes y su ubicación en el marco educativo .....	62
1.1. Concepto de actitud .....	64
1.2. Incidencia de las actitudes en el aula .....	68
1.3. Influencia de las actitudes en el proceso de enseñanza (docente) .....	72
1.4. Influencia de las actitudes en el proceso de aprendizaje (discente) .....	76
2. Las actitudes de los agentes educativos como barrera de inclusión escolar .....	79
2.1. Las actitudes de los docentes .....	80
2.2. Las actitudes del alumnado .....	84
2.3. Las actitudes de las familias .....	88
3. Las actitudes de los agentes educativos hacia la diversidad cultural .....	92
3.1. Las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural de su alumnado .	93
3.2. Las actitudes del alumnado ante la diversidad cultural de sus compañeros	97
3.3. Las actitudes de las familias ante la diversidad cultural en los centros .....	102
<i>Acto segundo.</i>	
<i>Fundamentación sintáctica para la realización de la investigación</i>	
<b>Episodio 3. Dimensiones metodológicas de la investigación</b>	
Introducción .....	108
1. Justificación de la investigación .....	109
2. Problema de la investigación y objetivos de la misma .....	111
3. Metodología del estudio de investigación .....	117
4. Descripción de los casos: centros de estudio .....	127
5. Diseño de la investigación y fases de realización .....	133
6. Obtención de datos. Instrumentos y su justificación .....	136
6.1. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con el alumnado .....	142
6.2. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con el profesorado .....	145
6.3. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con los padres y las madres	147
7. Análisis de los datos obtenidos .....	150
<i>Acto tercero.</i>	
<i>Resultados sobre actitudes ante la diversidad</i>	
<b>Episodio 4. Resultados sobre actitudes discentes hacia la diversidad cultural</b>	
Introducción .....	160

1. Análisis descriptivos preliminares .....	160
2. Análisis de contenido .....	163
3. Análisis intracaso diferenciales según las variables independientes .....	167
3.1. Análisis bivariantes según edad .....	168
3.2. Análisis según sexo .....	181
3.3. Análisis bivariantes según curso .....	193
3.4. Análisis bivariantes según zona .....	206
3.5. Análisis bivariantes según centro .....	217
<b>Episodio 5. Resultados sobre actitudes docentes hacia la diversidad cultural</b>	
Introducción .....	232
1. Análisis descriptivos preliminares .....	233
2. Análisis de contenido .....	236
3. Análisis intracaso diferenciales según las variables independientes .....	241
3.1 Análisis bivariantes según edad .....	241
3.2. Análisis bivariantes según sexo .....	253
3.3. Análisis bivalente según curso .....	265
3.4. Análisis bivalente según centro .....	277
3.5. Análisis bivalente según zona .....	290
3.6. Análisis bivariantes según antigüedad .....	302
<b>Episodio 6. Resultados sobre la actitudes familiares hacia la diversidad cultural</b>	
Introducción .....	316
1. Análisis descriptivos preliminares .....	317
2. Análisis de contenido .....	319
3. Análisis correlacionales según las variables independientes .....	324
3.1. Análisis bivariantes según la edad .....	324
3.2. Análisis bivariantes según sexo .....	337
3.3. Análisis bivariantes según curso .....	350
3.4. Análisis bivariantes según zona .....	362
3.5. Análisis bivariantes según estudios .....	374
3.6. Análisis bivariantes según centros .....	387
<b>Episodio 7. Resultados de contraste de actitudes hacia la diversidad cultural</b>	
Introducción .....	402
1. Análisis descriptivos e inferenciales .....	403
<i>Acto cuarto.</i>	
<i>Culminación de la investigación</i>	
<b>Episodio 8. Conclusiones, prospectiva y proyección de la investigación</b>	
Introducción .....	420
1. Conclusiones de la investigación .....	422
1.1. Conclusiones sobre las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural ...	422
1.2. Conclusiones sobre las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural	428
1.3. Conclusiones sobre las actitudes de las familias hacia la diversidad cultural ...	433
1.4. Conclusiones diferenciales sobre los colectivos anteriores .....	437
2. Prospectiva de la investigación .....	441
3. Proyección pedagógica de la investigación .....	453
<i>Fin de acto.</i>	
<i>Corpus conceptual y teórico de la investigación</i>	
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	469

## ÍNDICE DE CUADROS

	Pg
Cuadro 3.1. Datos personales y escolares del alumnado .....	143
Cuadro 3.2. Guion de cuestiones para orientar la entrevista con los discentes ....	144
Cuadro 3.3. Datos personales y profesionales del profesorado .....	145
Cuadro 3.4. Guion de cuestiones para orientar la entrevista con los docentes .....	146
Cuadro 3.5. Datos personales de los padres y madres .....	148
Cuadro 3.6. Guion de cuestiones para orientar la entrevista con padres/madres .	148
Cuadro 3.7. Categorías establecidas para el análisis de datos .....	151

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pg
<b>Tablas de justificación de la investigación (episodio 1)</b>	
Tabla 1.1. Incremento de alumnos inmigrantes durante la investigación .....	57
<b>Tablas de descripción metodológica (episodio 3)</b>	
Tabla 3.1. Descripción de la muestra del alumnado .....	130
Tabla 3.2. Descripción de la muestra de los profesores .....	131
Tabla 3.3. Descripción de la muestra de la familia .....	132
Tabla 3.4. Protocolo de evaluación de jueces del guion de entrevista .....	141
<b>Tablas de categorías y valores sobre el caso del alumnado (episodio 4)</b>	
Tabla 4.1. Agrupación y tendencia de las respuestas del alumnado .....	161
Tabla 4.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad .....	168
Tabla 4.3. Análisis de respuestas según la categoría del sexo .....	181
Tabla 4.4. Análisis de respuestas según la categoría del curso .....	194
Tabla 4.5. Análisis de respuestas por categoría de la zona .....	206
Tabla 4.6. Análisis de respuestas según la clasificación por centro .....	218
<b>Tablas de categorías y valores sobre el caso del profesorado (episodio 5)</b>	
Tabla 5.1. Agrupación y tendencia de las respuestas del profesorado .....	234
Tabla 5.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad .....	241
Tabla 5.3. Análisis de respuestas según la clasificación por sexo .....	252
Tabla 5.4. Análisis de respuestas según la clasificación por cursos .....	264
Tabla 5.5. Análisis de respuestas según la clasificación por centro .....	277
Tabla 5.6. Análisis de respuestas según la clasificación por zonas .....	290
Tabla 5.7. Análisis de respuestas según la clasificación por antigüedad .....	302
<b>Tablas de categorías y valores sobre el caso de padres y madres (episodio 6)</b>	
Tabla 6.1. Agrupación y tendencia de las respuestas de las familias .....	317
Tabla 6.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad .....	324
Tabla 6.3. Análisis de respuestas según la clasificación por sexo .....	337
Tabla 6.4. Análisis de respuestas según la clasificación por cursos .....	350
Tabla 6.5. Análisis de respuestas según la clasificación por zona .....	362
Tabla 6.6. Análisis de respuestas según la clasificación por estudios .....	375
Tabla 6.7. Análisis de respuestas según la clasificación por estudios .....	387
<b>Tablas de categorías y valores sobre todos los casos (episodio 7)</b>	
Tabla 7.1. Análisis de contraste de respuestas intercasos .....	403

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pg
<b>Gráficos según edad del alumnado (episodio 4)</b>	
Gráfico 4.1. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase? .....	171
Gráfico 4.2. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula? .....	172
Gráfico 4.3. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales? .....	172
Gráfico 4.4. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación? .....	173
Gráfico 4.5. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales? .....	173
Gráfico 4.6. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro? .....	174
Gráfico 4.7. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos? .....	175
Gráfico 4.8. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural? .....	175
Gráfico 4.9. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales? .....	176
Gráfico 4.10. Opinión de lo que debe hacerle profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural .....	177
Gráfico 4.11. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase? .....	177
Gráfico 4.12. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales? .....	178
Gráfico 4.13. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias? .....	178
Gráfico 4.14. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales? .....	179
Gráfico 4.15. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias? .....	179
Gráfico 4.16. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse? .....	180
Gráfico 4.17. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias? .....	180
Gráfico 4.18. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores .....	181
<b>Gráficas según sexo del alumnado (episodio 4)</b>	
Gráfico 4.19. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase? .....	185
Gráfico 4.20. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula? .....	185
Gráfico 4.21. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación? .....	186
Gráfico 4.22. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales? .....	186
Gráfico 4.23. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos	

que proceden de grupos culturales y sociales diversos? .....	187
Gráfico 4.24. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias? .....	187
Gráfico 4.25. Opinión de lo que debe hacerle profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural .....	188
Gráfico 4.26. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase? .....	188
Gráfico 4.27. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales? .....	189
Gráfico 4.28. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro? .....	189
Gráfico 4.29. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias? .....	190
Gráfico 4.30. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales? .....	190
Gráfico 4.31. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural? .....	191
Gráfico 4.32. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales? .....	191
Gráfico 4.33. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales? .....	192
Gráfico 4.34. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse? .....	192
Gráfico 4.35. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias? .....	193
Gráfico 4.36. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores .....	193
<b>Gráficos según curso del alumnado (episodio 4)</b>	
Gráfico 4.37. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase? .....	197
Gráfico 4.38. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula? .....	198
Gráfico 4.39. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales? .....	198
Gráfico 4.40. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación? .....	199
Gráfico 4.41. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales? .....	199
Gráfico 4.42. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales? .....	200
Gráfico 4.43. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro? .....	200
Gráfico 4.44. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos? .....	201
Gráfico 4.45. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural? .....	201
Gráfico 4.46. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias? .....	202

Gráfico 4.47. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales? .....	202
Gráfico 4.48. Opinión de lo que debe hacerle profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural .....	203
Gráfico 4.49. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase? .....	203
Gráfico 4.50. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias? .....	204
Gráfico 4.51. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales? .....	204
Gráfico 4.52. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse? .....	205
Gráfico 4.53. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias? .....	205
Gráfico 4.54. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores .....	206

#### **Gráficos según zona del alumnado (episodio 4)**

Gráfico 4.55. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase? .....	209
Gráfico 4.56. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula? .....	209
Gráfico 4.57. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales? .....	210
Gráfico 4.58. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales? .....	210
Gráfico 4.59. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos? .....	211
Gráfico 4.60. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase? .....	211
Gráfico 4.61. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación? .....	212
Gráfico 4.62. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales? .....	212
Gráfico 4.63. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro? .....	213
Gráfico 4.64. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias? .....	213
Gráfico 4.65. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales? .....	214
Gráfico 4.66. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural? .....	214
Gráfico 4.67. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias? .....	215
Gráfico 4.68. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales? .....	215
Gráfico 4.69. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse? .....	216
Gráfico 4.70. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para	

relacionarse los profesores y las familias? .....	216
Gráfico 4.71. Opinión de lo que debe hacerle profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural .....	217
Gráfico 4.72. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores .....	217
<b>Gráficos según centro del alumnado (episodio 4)</b>	
Gráfico 4.73. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase? .....	221
Gráfico 4.74. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula? .....	221
Gráfico 4.75. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales? .....	222
Gráfico 4.76. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación? .....	222
Gráfico 4.77. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales? .....	223
Gráfico 4.78. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales? .....	223
Gráfico 4.79. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro? .....	224
Gráfico 4.80. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos? .....	224
Gráfico 4.81. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural? .....	225
Gráfico 4.82. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias? .....	225
Gráfico 4.83. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse? .....	226
Gráfico 4.84. Opinión de lo que debe hacerle profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural .....	226
Gráfico 4.85. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores .....	227
Gráfico 4.86. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase? .....	227
Gráfico 4.87. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias? .....	228
Gráfico 4.88. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales? .....	228
Gráfico 4.89. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias? .....	229
Gráfico 4.90. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales? .....	229
<b>Gráficos según edad del profesorado (episodio 5)</b>	
Gráfico 5.1. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	244
Gráfico 5.2. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	245
Gráfico 5.3. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	245
Gráfico 5.4. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a? .....	246

Gráfico 5.5. ¿Crees que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	246
Gráfico 5.6. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	247
Gráfico 5.7. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	247
Gráfico 5.8. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	248
Gráfico 5.9. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	248
Gráfico 5.10. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a logara con las familias de los diversos grupos culturales? .....	249
Gráfico 5.11. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	249
Gráfico 5.12. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	250
Gráfico 5.13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	250
Gráfico 5.14. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	251
Gráfico 5.15. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	251
Gráfico 5.16. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	252
Gráfico 5.17. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	252
Gráfico 5.18. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	253
<b>Gráficos según sexo del profesorado (episodio 5)</b>	
Gráfico 5.19. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	256
Gráfico 5.20. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	257
Gráfico 5.21. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	257
Gráfico 5.22. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a? ..	258
Gráfico 5.23. ¿Crees que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	258
Gráfico 5.24. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	259
Gráfico 5.25. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	259
Gráfico 5.26. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	260
Gráfico 5.27. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	260
Gráfico 5.28. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	261
Gráfico 5.29. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	261

Gráfico 5.30. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	262
Gráfico 5.31. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	262
Gráfico 5.32. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	263
Gráfico 5.33. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	263
Gráfico 5.34. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	264
Gráfico 5.35. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	264
Gráfico 5.36. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	265
<b>Gráficos según curso del profesorado (episodio 5)</b>	
Gráfico 5.37. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	268
Gráfico 5.38. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	269
Gráfico 5.39. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	269
Gráfico 5.40. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	270
Gráfico 5.41. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a? ..	270
Gráfico 5.42. ¿Crees que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	271
Gráfico 5.43. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	271
Gráfico 5.44. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	272
Gráfico 5.45. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	272
Gráfico 5.46. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	273
Gráfico 5.47. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	273
Gráfico 5.48. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	274
Gráfico 5.49. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	274
Gráfico 5.50. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	275
Gráfico 5.51. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	275
Gráfico 5.52. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	276
Gráfico 5.53. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	276
Gráfico 5.54. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	277

**Gráficos según centro del profesorado (episodio 5)**

Gráfico 5.55. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	280
Gráfico 5.56. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a?... ..	281
Gráfico 5.57. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	282
Gráfico 5.58. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	282
Gráfico 5.59. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	283
Gráfico 5.60. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	283
Gráfico 5.61. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	284
Gráfico 5.62. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	284
Gráfico 5.63. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	285
Gráfico 5.64. ¿Crees que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	285
Gráfico 5.65. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	286
Gráfico 5.66. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	286
Gráfico 5.67. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	287
Gráfico 5.68. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	287
Gráfico 5.69. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	288
Gráfico 5.70. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	288
Gráfico 5.71. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	289
Gráfico 5.72. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	289

#### **Gráficos según zona del profesorado (episodio 5)**

Gráfico 5.73. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	293
Gráfico 5.74. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	293
Gráfico 5.75. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	294
Gráfico 5.76. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	294
Gráfico 5.77. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	295
Gráfico 5.78. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	295
Gráfico 5.79. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	296
Gráfico 5.80. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	296

Gráfico 5.81. ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado? .....	297
Gráfico 5.82. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	297
Gráfico 5.83. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	298
Gráfico 5.84. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	298
Gráfico 5.85. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	299
Gráfico 5.86. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	299
Gráfico 5.87. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	300
Gráfico 5.88. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	300
Gráfico 5.89. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	301
Gráfico 5.90. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	301

**Gráficos según antigüedad del profesorado (episodio 5)**

Gráfico 5.91. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	305
Gráfico 5.92. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	305
Gráfico 5.93. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	306
Gráfico 5.94. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales en el aula de su alumnado? .....	306
Gráfico 5.95. ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado? .....	307
Gráfico 5.96. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	307
Gráfico 5.97. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	308
Gráfico 5.98. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	308
Gráfico 5.99. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	309
Gráfico 6.100. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	309
Gráfico 5.101. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	310
Gráfico 5.102. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	310
Gráfico 5.103. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	311
Gráfico 5.104. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	311
Gráfico 5.105. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	312
Gráfico 5.106. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? .	312

Gráfico 5.107. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	313
Gráfico 5.108. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	313

### **Gráficos según edad de los padres/madres (episodio 6)**

Gráfico 6.1. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	327
Gráfico 6.2. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	328
Gráfico 6.3. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	329
Gráfico 6.4. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	329
Gráfico 6.5. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	330
Gráfico 6.6. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	331
Gráfico 6.7. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	331
Gráfico 6.8. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	332
Gráfico 6.9. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	332
Gráfico 6.10. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	333
Gráfico 6.11. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	333
Gráfico 6.12. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	334
Gráfico 6.13. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	334
Gráfico 6.14. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	335
Gráfico 6.15. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	335
Gráfico 6.16. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	336
Gráfico 6.17. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	336
Gráfico 6.18. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	337

### **Gráficos según sexo de los familiares (episodio 6)**

Gráfico 6.19. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	340
Gráfico 6.20. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	341
Gráfico 6.21. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	342
Gráfico 6.22. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	342
Gráfico 6.23. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	343
Gráfico 6.24. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	343

Gráfico 6.25. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	344
Gráfico 6.26. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	344
Gráfico 6.27. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	345
Gráfico 6.28. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	345
Gráfico 6.29. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	346
Gráfico 6.30. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	346
Gráfico 6.31. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	347
Gráfico 6.32. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	347
Gráfico 6.33. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	348
Gráfico 6.34. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	348
Gráfico 6.35. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	349
Gráfico 6.36. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	349
<b>Gráficos según curso de sus hijos/as (episodio 6)</b>	
Gráfico 6.37. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	353
Gráfico 6.38. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	354
Gráfico 6.39. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	354
Gráfico 6.40. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	355
Gráfico 6.41. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	355
Gráfico 6.42. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	356
Gráfico 6.43. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	356
Gráfico 6.44. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	357
Gráfico 6.45. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	357
Gráfico 6.46. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	358
Gráfico 6.47. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	358
Gráfico 6.48. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	359
Gráfico 6.49. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	359

Gráfico 6.50. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	360
Gráfico 6.51. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	360
Gráfico 6.52. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	361
Gráfico 6.53. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	361
Gráfico 6.54. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	362

**Gráficos según zona de los padres/madres (episodio 6)**

Gráfico 6.55. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	365
Gráfico 6.56. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	366
Gráfico 6.57. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	366
Gráfico 6.58. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	367
Gráfico 6.59. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	367
Gráfico 6.60. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? ¿Cómo son las relaciones de su hijo/a? .....	368
Gráfico 6.61. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	368
Gráfico 6.62. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	369
Gráfico 6.63. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	369
Gráfico 6.64. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	370
Gráfico 6.65. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	370
Gráfico 6.66. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	371
Gráfico 6.67. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	371
Gráfico 6.68. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	372
Gráfico 6.69. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	372
Gráfico 6.70. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	373
Gráfico 6.71. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	373
Gráfico 6.72. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	374

**Gráficos según estudios de los padres/madres (episodio 6)**

Gráfico 6.73. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	378
Gráfico 6.74. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	379
Gráfico 6.75. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	379

Gráfico 6.76. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	380
Gráfico 6.77. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	380
Gráfico 6.78. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	381
Gráfico 6.79. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	381
Gráfico 6.80. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	382
Gráfico 6.81. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	382
Gráfico 6.82. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales? .....	383
Gráfico 6.83. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	383
Gráfico 6.84. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	384
Gráfico 6.85. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	384
Gráfico 6.86. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	385
Gráfico 6.87. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	385
Gráfico 6.88. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? ....	386
Gráfico 6.89. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	386
Gráfico 6.90. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	387

#### **Gráficos según centros de sus hijos/as (episodio 6)**

Gráfico 6.91. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula? .....	391
Gráfico 6.92. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes? .....	391
Gráfico 6.93. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar? .....	392
Gráfico 6.94. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales? .....	392
Gráfico 6.95. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a? .....	393
Gráfico 6.96. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a? .....	393
Gráfico 6.97. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas? .....	394
Gráfico 6.98. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as? .....	394
Gráfico 6.99. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales? .....	395
Gráfico 6.100. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos? .....	395
Gráfico 6.101. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las	

familias de los diversos grupos culturales? .....	396
Gráfico 6.102. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales? .....	396
Gráfico 6.103. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias? .....	397
Gráfico 6.104. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales? .....	397
Gráfico 6.105. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales? .....	398
Gráfico 6.106. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas? .	398
Gráfico 6.107. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad .....	399
Gráfico 6.108. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado .....	399

### **Gráficos de contraste de los anteriores (episodio 7)**

Gráfico 7.1. Información del grupo .....	406
Gráfico 7.2. Conducta – rendimiento .....	407
Gráfico 7.3. Relaciones alumnos .....	407
Gráfico 7.4. Currículum multicultural .....	408
Gráfico 7.5. Dificultades atención alumnado .....	408
Gráfico 7.6. Ventaja alumnado .....	409
Gráfico 7.7. Objetivo fundamental alumnado .....	409
Gráfico 7.8. Objetivo fundamental familias .....	410
Gráfico 7.9. Necesidades formativas .....	411
Gráfico 7.10. Participación familia – centro .....	411
Gráfico 7.11. Dificultades en la relación con las familias .....	412
Gráfico 7.12. Resolución de problemas con la familia .....	412
Gráfico 7.13. Opinión tratamiento diversidad .....	413
Gráfico 7.14. Observaciones .....	413
Gráfico 7.15. Grupo cultural .....	414
Gráfico 7.16. Función escuela .....	414
Gráfico 7.17. Formación profesorado .....	415
Gráfico 7.18. Relación profesorado – familia .....	415

ACTO PREVIO:

**PRESENTACIÓN Y PRELIMINARES DE  
LA INVESTIGACIÓN Y DE LA  
MEMORIA DE TESIS**

Reflexión inicial (Harry Mulisch)

*Un comienzo no desaparece nunca,*

*ni siquiera con un final.*



# INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que caracterizan a la Escuela, en la actualidad, está relacionado con la presencia de una diversidad social y cultural. La diversidad social hace referencia a la forma en que se distribuye la riqueza y las oportunidades. Con la diversidad cultural se hace referencia, sobre todo, a la interacción entre personas de diferentes procedencias y culturas. Esta diversidad cultural en la Escuela genera nuevas necesidades y exige que el sistema educativo busque satisfacerlas.

El principio fundamental de la atención educativa de la diversidad cultural es generar una base de confianza y de respeto entre personas de diferente procedencia y cultura. Sin embargo, esta relación de respeto y confianza no se construye sola sino que es necesario analizar la problemática, a veces compleja, que se presenta en la convivencia diaria entre alumnado de diferentes culturas, y poner en marcha estrategias y medidas que intenten conseguir ese respeto y enriquecimiento entre culturas, tanto en la Escuela como en la Sociedad.

La atención a la diversidad cultural hay que tratarla, al menos, con los tres agentes educativos: alumnado, profesorado y familia. Así por ejemplo, el “Plan Integral para la Inmigración en Andalucía”, que coordina la Consejería de Empleo y en el que participa también la Consejería de Educación, ha contemplado actuaciones destinadas a garantizar la escolarización en igualdad de condiciones, el aprendizaje de la lengua española, la integración en el ámbito escolar y el mantenimiento de sus referentes culturales (Cruz, Ruiz, García y González-Medina, 2011).

El concepto de atención a la diversidad cultural pertenece al concepto más general en el que se engloba, atención a la diversidad en el marco de la Escuela Inclusiva. Se puede decir que la escuela de hoy precisa medidas y estrategias para que sea intercultural e inclusiva, de manera que todo el alumnado aprenda y conviva de manera positiva, sin permitir que las diferencias de procedencia de otra comunidad

autónoma, de otro país, de otra cultura, con diferente competencia curricular, etc. afecten de manera negativa al aprendizaje o la convivencia.

En el centro de atención de la diversidad cultural se sitúa el fenómeno de la inmigración. Siguiendo el análisis que hacen Bergmann, De la Peña García-Franco, González Lorente, Haussler y Pinot (s.f.) *“la migración no es un fenómeno nuevo, ha existido siempre, ya sea debido a una amenaza existencial a causa de las guerras o desastres naturales o de la esperanza de mejores condiciones económicas en otros países”*. Los autores califican de hipocresía la actitud de aquellos países que rechazan este fenómeno socio-económico. En ocasiones países fundamentalmente emigrantes se convierten en inmigrantes, y viceversa. Se suele señalar la dirección de las corrientes migratorias desde el sur hacia el norte, en general, debido a la diferencia del desarrollo de ambos hemisferios.

Se suele citar como referencia el 2% de la población mundial, para indicar el número de personas que viven en un país distinto del que nació. Si tenemos en cuenta que la población mundial es de más de 7.300 millones de seres humanos, el 2%, se corresponde con casi 150 millones de personas. Las causas de la migración son muy variadas: asilo político, refugiados, desempleo, etc. Los datos de inmigración en España, según el Ministerio del Interior, correspondientes a 18 de septiembre de 2001, indican que residen legalmente en España casi un millón de extranjeros (aproximadamente 990.535), de los cuales, unos 320.140 proceden de los restantes países de la Unión Europea, lo que supone un 82 % del total de los residentes europeos. Otras 70.000 personas proceden de países europeos no miembros de la UE. El resto, es decir, algo más de 600.000 residentes extranjeros en España, provienen de otros continentes.

Históricamente, siguiendo el análisis realizado anteriormente (López Núñez y Fernández Fernández, 2007), se pueden destacar algunas etapas relevantes:

- En primer lugar, es a partir de los 60 a 80, cuando en España, hay un movimiento migratorio de las comunidades más agrícolas a las más industrializadas.
- En segundo lugar, a final del siglo XX y principios del XXI se producen lo que podemos llamar, migraciones internacionales y transoceánicas. En estas últimas pueden distinguirse dos tipos de inmigrantes: de alto y medio poder adquisitivo, por una parte, y de bajo poder adquisitivo, procedentes fundamentalmente de África, países del este europeo, China y América Latina.

El proceso de instalación hace que se favorezca la exclusión, ya que se instalan en barrios periféricos, en ocasiones son blanco fácil de etiquetas negativas, provocando que la escuela se enfrente a necesidades urgentes, para favorecer la inclusión y el éxito escolar, tales como: enseñanza de la lengua, homologación de títulos, integración social y laboral de la familia.

La atención a la diversidad cultural se debe de plantear, teniendo en cuenta el trabajo de Hallack (2001: 42), analizando las conexiones entre Globalización, Derechos Humanos y Educación. Disponemos de tratados internacionales importantes en materia de Derechos Humanos, tales como la Declaración de Jomtien sobre Educación para todos, en 1990, que intentaba asegurar el acceso a una educación de calidad para todos. Como señala el mismo autor, *“la eficacia de estos instrumentos legales depende de los acuerdos de los Estados y de su capacidad para respetarlos, subrayando además que están apareciendo contrariedades o complementariedades entre las tendencias de la globalización y los desafíos de la educación y los derechos humanos”*.

En este trabajo se realiza un estudio que ponga de manifiesto las actitudes que se tienen y que repercuten en la dinámica educativa. Porque da la impresión de que en general: *“se acepta o no al otro dependiendo de quién sea, de a quiénes se parezca y de dónde venga”* (Gimeno Sacristán, 2001: 81).

Se vertebra en varias partes: la fundamentación teórica, la metodológica y el trabajo empírico, seguido de las conclusiones y futuro de la investigación. A cada una de estas partes se le ha denominada “actos”, por su analogía con una obra de teatro en la que otros en el pasado trabajaron para dejarnos el legado con el que hoy día se cuenta, a modo de *corpus* teórico y metodológico, en el presente han vuelto a aunar sus fuerzas para conseguir el trabajo en grupo que aquí se presenta, y en el futuro han de seguir actuando los agentes educativos para tener en cuenta las propuestas. Así, como trabajo grupal de una serie de actores se le ha denominado actos a cada uno de los grandes bloques anteriores, que a su vez se concretan en “*episodios*”, que se describen seguidamente. Como en las obras teatrales antiguas que datan de la época del Renacimiento, esta obra ha sido vertebrada, pues, en cinco grandes *actos* o bloques, que se describen a continuación.

En la fundamentación teórica, *acto primero*, se desarrolla el *episodio* o capítulo 1, la conceptualización de la diversidad cultural y su implicación en la educación, así como las repercusiones en todas las dimensiones del acto educativo que se ven afectadas por el fenómeno de la diversidad cultural, dado su carácter interactivo e interrelacionado, por tanto, no se trata de un asunto sólo referente al alumnado, desde el que se ha de dar respuesta a través de medidas de compensación y de atención a la diversidad. Posteriormente, aunque aún dentro del acto primero, entra en escena el *episodio 2*, se pone de manifiesto la investigación realizada sobre el ámbito de las actitudes de los distintos agentes educativos (alumnado, profesorado y padres) y su importancia en la educación, a modo de revisión de la cuestión o estado del *corpus* teórico del tópico al que refiere la presente memoria.

Otra parte fundamental, no de fundamentación teórica sino de fundamentación metodológica, es decir, del *acto segundo*, aparece en el capítulo 3, donde se describen dimensiones esenciales para comprender la investigación desarrollada, a saber: los objetivos y finalidades, los métodos y procedimientos, la población y la

muestra (en sentido analógico, pues al tratarse de una investigación por estudio de caso, se trata más de sujetos de investigación), la recogida de datos y su análisis, las técnicas e instrumentos para lo anterior, así como cualquier otro aspecto necesario para posicionar el trabajo dentro de la modalidad investigadora, incluido, por supuesto, el posicionamiento paradigmático y metodológico.

La siguiente parte o *acto tercero* incluye los cuatro *episodios* sucesivos al anterior. De una parte, los capítulos de resultados referidos a cada uno de los casos, agentes o “*actores*” del proceso didáctico: alumnado, profesorado y familias. Todos siguen una estructura similar propicia para presentar la información sobre sus actitudes hacia la diversidad cultural, con fundamento en los datos recopilada (recogida de datos), de los que cuya interpretación (análisis de datos) son propiamente los resultados. Un episodio más añade el contraste de actitudes de los actores anteriores.

Se añade un acto más, *acto cuarto*, dedicado a la respuesta a los objetivos planteados, que se presenta de modo sucinta, en forma de conclusiones, así como la prospectiva de la investigación y la proyección didáctica en los centros y aulas, devolviendo a modo de bumerán el favor del que se hicieron deudores los investigadores (doctorando y directores) a los agentes educativos y a las instituciones educativas participantes de la recogida de los datos.

Culmina esta memoria, como cualquier obra con un quinto *acto final* o bloque, que no puede faltar en ningún informe de este altísimo calado académico: las referencias bibliográficas, de las que también nos volvemos deudores, en la medida en que si bien la investigación se nutre y alimenta de la información aportada por los sujetos investigados, de la información aportada por otros autores en distintos formatos bebe y se refresca.

ACTO PRIMERO:

**FUNDAMENTACIÓN SUSTANTIVA Y  
ESTADO DE LA CUESTIÓN DE  
INVESTIGACIÓN**

Diálogo infantil intercultural:

*Niño 1. ¿Cómo deberíamos llamarte: musulmán, africano o moro?*

*Niña 2. No, sería mejor árabe o marroquí ¿verdad?*

*Niño 3. Me llamo Mohammed, pero podéis llamarme Moja, como mis amigos de Melilla, de dónde vengo.*



**EPISODIO I.**

**DIVERSIDAD CULTURAL Y  
EDUCACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural presente en las escuelas de todo el mundo es hoy un hecho creciente. Los noticiarios, a diario, nos muestran dramáticas situaciones de la inmigración a nivel internacional, que, en el mejor de los casos, incrementan la variedad de culturas en las aulas y de situaciones sociales y escolares que hay que atender y, en el peor de los casos, ocasionan muertes de adultos y niños, en un intento desesperado de llegar a la orilla de un país que aparentemente ofrece esperanzas de un futuro mejor.

Sigue pendiente la intervención internacional para la paz y el progreso de todas las naciones, por lo que las migraciones se siguen produciendo, como el único cauce para la búsqueda de la vida, y en muchos casos, de la supervivencia. Se demandan grandes pactos nacionales e internacionales para evitar lo que estamos viviendo en la actualidad por la rivalidad de zonas que puján por el dominio de otras zonas, por intereses que no tienen nada que ver con las propias zonas, sino con el conflicto emprendido entre grandes potencias. Es el ejemplo claro de la actuación de EE.UU. y Rusia ante el conflicto de Siria.

Luego de la supervivencia, hay muchas dimensiones en las que se han de alcanzar logros en el que quizás sean el fenómeno actual más necesitado de ellos. en la redistribución de bienes, e incluso trabajos, en la sanidad, en la vivienda, en la regulación de situaciones y trámites burocráticos, incluidos la documentación legal, etc. La educación no es un sector al margen de esta necesidad de reconfiguración. Se precisa reflexionar sobre ella desde la perspectiva de la deseada igualdad de oportunidades que no acaba de salir de las prescripciones normativas.

En concreto, la educación para la diversidad cultural exige un análisis previo a nivel conceptual para que encontremos medidas más adecuadas para un clima escolar positivo y la consecución del aprendizaje de todos, sea cual sea la cultura de origen, o sus capacidades. Exige una Escuela Inclusiva y un Currículo Intercultural. A ello dedicaremos este capítulo primero del informe de tesis.

## 1. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA CULTURA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

Un concepto de cultura comúnmente aceptado, según Gil-Jaurena (2008) es el que propone Carmel Camilleri (1985: 105), según el cual se define como *“el conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones) compartidos por un grupo que conduce a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tiende a perpetuarse en el tiempo.”*

Pero es necesario poner en cuestionamiento la idea de la cultura como poseedora de una coherencia interna, una esencia, tal como sostiene Sewell (2005; citado en Rockwell, 2007). *“La cultura, por tanto, no es una maleta que se puede transportar; es un proceso, es la organización de la diversidad (García Castaño y Granados, 1999). Y, sin embargo, la cultura se convierte en el eje en torno al que gira el reconocimiento de la diversidad cultural”* (Osuna, 2012: 42). En este sentido el concepto es aún más amplio.

En primer lugar, debemos recordar el concepto de Cultura y reflexionar sobre la forma de resolver las dificultades en la convivencia entre las diferentes culturas. La Cultura es, siguiendo a Morín (1999: 28), el conjunto formado por los:

*(...) saberes, habilidades, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social (...). Cada cultura es singular y en cada cultura hay un capital específico de creencias, ideas, valores, mitos y particularmente los que ligan una comunidad singular a sus ancestros, sus tradiciones, sus muertos.*

El autor defiende la necesidad de considerar al mismo tiempo el doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas. Porque si vemos la diversidad de las culturas, solamente, minimizamos u ocultamos la unidad humana. Por otra parte, si vemos la unidad humana, tendemos a considerar como

secundaria la diversidad de las culturas. *“Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad”* (p. 28).

El planteamiento de Morín (1999) nos lleva a la consideración de que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa, si atendemos a la identidad humana. Además, el análisis de las identidades sociales de las culturas nos enseña que son más abiertas y permeables de lo que pudiera pensarse.

Acontece, adicionalmente, que la asimilación de una cultura por otra es enriquecedora, al contrario de lo que ocurre con la dominación destructora. La diversidad de las culturas, parafraseando al autor, es uno de los más preciados tesoros. El ser humano, concluye Morín, es un ser complejo y “aparentemente contradictorio”, que lleva consigo lo que podríamos denominar “dilemas culturales”: racional y delirante (afectivo), trabajador y lúdico, empírico e imaginario, económico y derrochador, prosaico y poético...

A la luz de las ideas del filósofo puede inferirse que es mucho lo que hay que hacer en las Escuelas para la atención positiva del fenómeno de la diversidad cultural, porque el desconocimiento, el temor, el rechazo, la incompreensión, los estereotipos, las expectativas distorsionadas, el etnocentrismo, el sociocentrismo, el egocentrismo, hacen que nos olvidemos de la advertencia de Morín: velar porque la idea de la unidad no borre la de la diversidad.

Como el mismo autor reconoce es necesario enseñar la comprensión humana. No sólo entre culturas sino dentro de una misma cultura e incluso de una familia. La enseñanza de la comprensión, la comunicación y el entendimiento humano es crucial y desconcertantemente urgente en nuestras sociedades, al menos occidentales. Morín (1999) distingue dos tipos de comprensión:

- Una que está relacionada con el conocimiento de las culturas, disponer de información, es a lo que llama comprensión objetiva o intelectual.
- El otro tipo de comprensión está relacionada con las relaciones humanas con los demás, la empatía, la simpatía, la identificación, la apertura, la generosidad. Es a lo que se llama comprensión humana o intersubjetiva.

El término diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas que componen una sociedad. Esta diversidad se aprecia tanto en las actividades que realiza cada grupo social como en sus modos de adaptarse al medio y la manera de manifestar sus estados de ánimo y expresar su pensamiento.

La diversidad cultural se presenta en espacios donde conviven grupos, cada uno con su particular visión del mundo y con sus respectivas manifestaciones culturales.

Las reacciones frente a la diversidad cultural pueden variar. Es posible incluso que ciertas influencias, consideradas menos prestigiosas socialmente, no sean reconocidas o lleguen a ser rechazadas. Esta actitud está ligada a situaciones de desigualdad social generalmente.

Para que un país pueda desarrollarse plena e íntegramente, sus habitantes deben aceptar las diversas influencias culturales de manera armoniosa y en un ambiente de respeto y diálogo.

Respetar la diversidad cultural implica abrirnos a diferentes realidades y estar dispuestos a escuchar otras experiencias sociales y culturales, así como a compartir nuestras propias experiencias.

De acuerdo con la UNESCO, la defensa de la diversidad cultural debe centrarse en dos campos de acción. El primero consiste en fomentar el pluralismo cultural, y el segundo, en estimular el desarrollo de la diversidad creativa en la sociedad. La lucha por el pluralismo cultural busca garantizar una coexistencia armónica y una voluntad de convivencia pacífica entre personas y grupos de orígenes culturales diversos que habitan un mismo país. El desarrollo de la diversidad creativa implica que todos los seres humanos tengan la oportunidad de escoger una forma de vivir que consideren valiosa.

Que existe una diversidad cultural es una realidad, tanto en la sociedad como en los centros educativos, debido sobre todo a los flujos migratorios y la sociedad globalizada en la que estamos inmersos. Por tanto, tenemos que convivir con otras personas de diferentes culturas. Ahora bien, aquí la piedra angular va a estar en la forma que valoremos a las personas que forman parte de esas culturas. Según nuestra

actitud vamos a desarrollar un tipo de comportamiento u otro, así vamos a tener distintas formas de enfrentarse a una cultura que no es la nuestra:

- El **etnocentrismo** parte de la idea que la cultura propia es superior a las demás. Por tanto, los grandes problemas que plantea el etnocentrismo es la incomprensión y la intolerancia cultural, que en sus versiones más radicales derivaría en actitudes como el racismo, la xenofobia o el fanatismo.
- El **xenocentrismo** es lo opuesto al etnocentrismo. Consiste en afirmar que la cultura de origen es inferior a la otra. El principal peligro es que puede derivar en la marginación o el desarraigo cultural.
- El **relativismo** implica que todas las culturas tienen el mismo valor, no hay culturas superiores ni inferiores, el peligro puede venir en que se pueden tolerar ciertos rasgos y comportamientos contrarios a la libertad, la igualdad o el respeto a los derechos humanos.
- Por último, el **interculturalismo** consiste en una actitud que manifiesta respeto y tolerancia hacia todas las culturas manteniendo la comunicación y el diálogo en un plano de total igualdad con el resto de culturas que le rodean.

Pensar en diversidad cultural sería entonces pensar en la diversidad de seres humanos, dentro de los cuales existen grupos que comparten ciertos aspectos culturales pero que no constituyen una esencia cerrada.

Ello invita a profundizar en lo que significa la comprensión, y estos argumentos ofrecen puntos de referencia sólidos para desarrollar actividades con los alumnos en el aula. Algunos de estos argumentos son:

- Es muy importante aprender a comprender de forma desinteresada.
- Es también necesario conseguir comprender la incomprensión.
- Hay que acostumbrarse a argumentar y refutar.
- Evitar condenar irremediabilmente y pensar que todos cometemos errores.

Desde un punto de vista teórico es interesante, también, el planteamiento que hace Gento (2010: 26), al señalar que las necesidades culturales especiales no deben significar algo extraordinario. *“Si aceptamos la normalidad de ser diferente, necesitamos una actuación profesional en un ambiente de diálogo cultural como fundamento del proceso de inclusión”*.

Este autor, siguiendo a Kron (2001), sugiere que para comprender la cultura deben diferenciarse los conceptos de culturas axiológicas, de aprendizaje y de interacción. La más importante, a nuestro juicio es la cultura axiológica, que considera a las personas como productores de valores, en este sentido, en la Escuela, es muy importante determinar los valores que se deben promover. También es importante destacar el valor de las culturas de interacción, en tanto que *“la interacción como cultura es la cultura del diálogo y la concepción de procesos de aprendizaje como procesos interculturales, en los que aparecen los símbolos y los códigos de estos últimos”* (Nuenning y Nuenning, citado por Gento, 2001: 29).

En este sentido, Savater (1997: 15) opina que cultura es lo que el hombre añade al hombre, dándole más importancia a la relación entre las personas que a los mensajes que intercambian: *“nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos «cultura» sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias”*. Savater (1997) se anticipa a lo que postula Osuna (2012) acerca de que es necesario poner en cuestión lo que llama supuesta identidad colectiva.

Conviene ser precavido y no entender la inmigración solo como relacionado con la inmigración, así lo advierte Besalú (s.f.: 2) al afirmar que *“la asociación entre inmigración e interculturalidad ha contaminado el discurso, la formación, los encuentros científicos, la producción bibliográfica y una parte significativa de la investigación”*.

Osuna (2012) plantea que la atención a la diversidad cultural surge como una medida educativa para atender de manera diferenciada a aquellas personas que pertenecen a otros grupos culturales. Estamos de acuerdo con la propuesta de Osuna (2012) de que la atención a la diversidad cultural debe basarse en la descentralización cultural y en la educación antirracista, y enfocarse como

transversal a toda la actividad educativa, y todo sistema educativo, evitando caer en la estereotipación y evitar la legitimación de las desigualdades sociales.

La diversidad cultural desde conceptos estáticos de “cultura” y “etnicidad” puede provocar que se “*silencie y menosprecie el carácter negociado de las diferencias intraculturales*” (Dietz, 2003: 81). Ambos conceptos, desde nuestro punto de vista, ayudan a una comprensión más acertada: *interculturalidad* e *intraculturalidad*. Sin olvidar la *multiculturalidad*. Osuna (2012: 44), después de hacer un análisis riguroso, concluye que

*multiculturalidad es la coexistencia de culturas con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia pero no hace nada al respecto, al tiempo que la interculturalidad (interculturalismo), en vista de todas las aportaciones aquí señaladas, sería un modelo constructivo y democrático al que apuntar como meta, casi como utopía.*

En el proceso de búsqueda de unos parámetros teóricos que permitan abordar la atención a la diversidad cultural de una manera más completa, resulta muy útil el trabajo de Aguado (1999). Basándonos en este trabajo podemos dibujar el punto de partida en los siguientes puntos:

- La educación formal es la vía principal para conseguir éxito o tener una vida digna. Es necesario averiguar cómo influyen las diferencias por razones culturales e intervenir para que todo el mundo pueda tener éxito.
- Es un hecho que las diferencias sociales y culturales están presentes en la escuela y en la sociedad. Pero hay una cultura escolar, que responde a un patrón sociocultural, que determina que quien se aleja de ella es erradicado porque supone un lastre para el éxito escolar. Y quien se acerca tiene ventaja para el éxito escolar.
- La práctica escolar puede mantener, acentuar y legitimar las desigualdades o bien puede superar las diferencias, reconociéndolas y valorándolas para producir el efecto contrario. Para garantizar la igualdad de oportunidades se necesita proporcionar una atención diferente a quien es diferente, manteniendo la igualdad de trato y de currículum.

Algunos de los resultados a destacar de este trabajo que interesan en este momento son los siguientes:

- *El concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas ya que las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado diverso culturalmente* (p. 25).
- No existen evidencias suficientes que puedan hacernos pensar que el tratamiento que se suele dar a la atención a la diversidad cultural esté siendo el más adecuado. Se suele pensar sólo en la inmigración, pero hay que considerar también el origen social, geográfico, la lengua, el género, la etnia.
- Los programas de educación intercultural que se proponen oficialmente deben ser considerados como recomendaciones que deben ser contextualizadas en cada centro. La interpretación correcta es plantearse la reforma escolar completa de modo que se permita a todo el alumnado sea cual sea su grupo social, condiciones, capacidades o procedencia cultural una educación de calidad. Implica la modificación del currículum, a todos los niveles.
- La investigación pone de manifiesto que existe cierta homogeneidad en la forma de abordar la interculturalidad, haciendo una escasa o nula referencia en el proyecto y en la memoria de centro. Para que cale realmente en las aulas y en sus alumnos, la interculturalidad ha de calar antes en los documentos institucionales del centro, como algo compartido por toda su comunidad: profesores y padres.
- Las acciones compensatorias son válidas siempre que no se apliquen con el enfoque de alumnos con dificultades de aprendizaje. Se exige en la actualidad un enfoque más amplio, centrado en el contexto (Rodríguez y López. 2015; Gallego y Rodríguez, 2016). El alumno no es más que un elemento del acto didáctico, pero hay más elementos: profesorado, currículum y contextos. Todos han de reflejar cambio para que el cambio se produzca realmente.

- Es importante destacar que las estrategias que resultan más eficaces en la educación intercultural son: usar un enfoque multidisciplinar en la aplicación del programa, utilizar recursos comunitarios, usar el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; *“combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos”* (p. 28), enseñar habilidades sociales, utilizar centros de interés y proyectos de trabajo, promover la adquisición de competencias interculturales mediante simulaciones, discusiones, intercambios, etc.
- Se sugiere que la evaluación psicopedagógica tenga en cuenta las diferencias culturales, y las necesidades que se derivan de ella. Aunque se trata de una evaluación del alumnado y sus contextos, y una evaluación individualizada, ha de partir de unos estándares que la aproximen a la valoración real de la diversidad cultural y la distancie de otras necesidades, para que realmente ayude a sus agentes durante su realización en la práctica. De una vez por todas, la teoría ha de valer para comprender y guiar la práctica y no para distanciarnos de ella.
- Contar con mediadores y voluntarios que favorezcan la relación familia escuela, ya que esta relación está ausente hoy en los centros. Se echa en falta aprovechar los recursos de que se disponen, por ejemplo, las asociaciones y organizaciones no gubernamentales y el voluntariado que en ella presta sus desinteresados servicios
- Muchos profesores se consideran no formados en la atención de alumnado “diverso”. Mejorar la formación inicial, acercándola a los centros y a sus problemas reales y dando solución desde aquéllos a éstos es una reivindicación permanente, que no puede concluir ni hacerle laxa porque los centros y sus problemas no lo hacen, más al contrario, son dinámicos y cambiantes. De otra parte, respecto de la formación permanente, La formación en centros, por ejemplo, a través de grupos de trabajo o proyectos de innovación institucionales, parece la fórmula más adecuada para trabajar por la mejora de la atención a la diversidad cultural, por no decir la única, pues los congresos y jornadas externas siguen manteniendo

demasiada distancia sobre lo que precisan los docente: herramientas, estrategias, recursos, colaboración, supervisión etc.

Haciendo, previamente, un análisis riguroso de otros autores, son muy interesantes los enfoques que propone Osuna (2012) para aproximarse a la diversidad cultural desde la educación:

- **Asimilación cultural:** Engloba los modelos asimilacionista, segregacionista y los programas de educación compensatoria, busca igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. El fracaso escolar, según esta perspectiva es de los propios estudiantes que tienen desventajas. Para comprender este enfoque sería necesario analizar la visión que tiene la sociedad dominante, la relación que se establece entre grupos y cómo se ven las personas del grupo minoritario.
- **Valoración de las otras culturas:** Se comienza a hacer algo tímidamente por la diversidad cultural: se pueden incluir contenidos étnicos en el currículum, se promociona el pluralismo, se aprecian las diferencias, educación antirracista, etc.
- **Educación bicultural:** Se trata de que se produzcan personas competentes en dos culturas diferentes, así, los grupos minoritarios no tienen que perder su identidad o su lengua.
- **Enfoque sociocrítico:** Se promueve una sociedad más justa, antirracista, en lucha con la asimetría cultural, social y política.

Lo importante es subrayar el valor y la dignidad de cada persona y no situar como protagonista la pertenencia a determinado grupo cultural. De esta manera se pronuncia Abdallah-Pretceille (2001: 19): *hay que restar “atención a la excesiva preocupación por las diferencias culturales intergrupales y se atendiera a las interindividuales. Es decir si los estudiantes dejaran de ser miembros de culturas para recuperar su papel de individuos”.*

## 2. LEGISLACIÓN EDUCATIVA SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

En todas las Comunidades Autónomas de España hay un gran avance en materia de programas para la interculturalidad, a pesar de que algunos estudios sugieren que queda mucho por hacer. Pero conviene contextualizarlos debidamente, en el contexto nacional e incluso internacional.

En relación con la atención educativa a la diversidad cultural debemos mencionar como legislación importante la siguiente a nivel internacional. La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001: art. 5) informa al respecto de diversidad cultural que

*... toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.*

En el ámbito nacional existen diversas normativas al respecto, tanto sociales como propiamente educativas, entre las que cabe resaltar las siguientes:

- **Constitución de 1978:** La Constitución recoge la educación en un doble aspecto: frente al Estado, como libertad para que no quede condicionado por él su orientación y contenido; y como prestación del Estado a fin de que nadie quede privado de algo fundamental para su desarrollo como persona. Así el artículo 1 dice:

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político". El artículo 14: Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal.

El artículo 27.2: 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.

Con estos tres artículos, se pretende poner de manifiesto que la Constitución como garante y emanadora del resto de las leyes, no deja un ápice de duda y en todo momento apuesta por la integración, no-discriminación, no-exclusión, etc... de toda persona y/o colectivo. Así se podrá apreciar también en el resto de leyes educativas que a continuación analizaremos.

Siguiendo dentro del ámbito nacional, cabe resaltar las aportaciones de las leyes educativas y algunas de sus concreciones al dominio de la atención a la diversidad social:

- a) **LODE** (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) 8/1985. BOE nº 159 de 4 de julio: Esta Ley como su propio nombre indica es del Derecho a la Educación, un derecho esencial en cualquier Estado que se precie, además asumiéndolo como un servicio público. Además de ser novedosa por otras razones, lo es por el tema que nos atañe a nosotros, el de los inmigrantes, por los que hace una decidida apuesta. Ya en el artículo 1.3 dice: *“Los extranjeros residentes en España tendrán derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo”*. De igual forma en el artículo 15 de la presente Ley nos vuelve a ratificar algo que ya señalaba la Constitución:

*En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.*

De nuevo, se vuelve a poner de manifiesto la no-discriminación (de ningún tipo), a ningún miembro de la comunidad educativa, y por tanto, de alumnos/as.

De igual forma, el artículo 20.2, nos recuerda que no habrá discriminación en la admisión de alumnos/as entre otras causas por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

- b) LOGSE** (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) 1/1990 de 3 de octubre. BOE nº 238 de 4 de octubre: Ya en el preámbulo, esta Ley nos llama la atención al decir que la formación debe ir encaminada al ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural, lo cual nos quiere decir que algo debe de empezar a cambiar poco a poco.

Posteriormente, y como desarrollo del artículo 14 de la Constitución dice: *“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad...”*

Se da un paso importante al reconocer la potencialidad de la educación en esa lucha contra la discriminación, y digo potencialidad por que como bien dice Gimeno Sacristán (1997):

*“El reto que tenemos por delante es el de reinventar el currículum común integrador de las diferencias, al tiempo que crítico con las desigualdades... respetuoso con los valores de libertad, de la democracia y de la no-discriminación sin perder el ideal de la igualdad”.*

Y esta, es una de las cosas que más cuesta a cualquier institución, y la educativa no es una excepción al cambio. En el artículo 1.1,g puede leerse: *“La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.* Y en el artículo 2.3,c: *“La efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”.*

O el artículo 57.3: En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

En definitiva, en todos los artículos citados y otros muchos (que se encuentran recogidos en el anexo I), se puede apreciar que todos inciden en

la apuesta por la no-discriminación y exclusión por ningún tipo de razón dentro del Sistema Educativo.

- c) **LOPEGCE** (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) de 20 de noviembre. BOE de 21 de noviembre de 1995: En la exposición de motivos, ya se nos advierte de las intenciones de esta Ley: *“... la presente Ley obedece a la voluntad ampliamente compartida por la sociedad española de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminación”*.

Nos habla de realidad ampliamente compartida, pero, la realidad nos muestra otra cosa, y es que parece haber bastante discriminación hacia determinados colectivos y/o personas, hasta el punto de impedirles el acceso a los centros escolares, (un derecho fundamental recogido en la Constitución).

En la disposición adicional segunda 1. se consideran alumnos/as con necesidades educativas especiales a aquellos alumnos/as que están en situaciones sociales o culturales desfavorables. Se puede considerar un paso adelante, pero no se puede meter en el “mismo saco” a alumnos/as en situaciones sociales o culturales desfavorables, trastornos graves de conducta, padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

- d) **LOE** (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación): En el título preliminar se recoge que se debe *“favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades.”*

Dentro de los fines, en su artículo 2 se dice que *“g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.”*

También se destaca como principio *“e) 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". Tal vez el principio más importante sea el

*b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.*

Es aquí donde se recoge de manera explícita los principios de actuación para una adecuada atención a la diversidad, incluyendo como es lógico la diversidad cultural. Este principio se desarrolla posteriormente en el título II, donde se define al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, como aquel alumnado que necesita una atención educativa diferente a la ordinaria

*por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar".* También se expone cómo atender al alumnado con integración tardía en el sistema educativo español, con dificultades específicas de aprendizaje y sobre compensación de desigualdades.

- e) **LOMCE** (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la **Educación**): Asume los postulados de la anterior ley en lo que respecta al camino hacia la Escuela Inclusiva y la Atención a la Diversidad como respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de ellas sitúa al alumno que se incorpora de manera tardía al sistema educativo, cuya escolarización se ha de

realizar atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académica. Podrá ser escolarizado en un curso inferior al que les corresponde por edad a quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años. Tomando como referencia a este alumnado, se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase. Si se superara tal desfase se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

De otra parte, ya en secundaria, Los Programas de Diversificación Curricular (DICU) establecidos para la ESO en la LOE, son sustituidos por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), cuyo inicio se adelanta a 2º curso de la ESO y que existirán en ese curso y en 3º de ESO, pero no en 4º como sucedía en los Programas de Diversificación Curricular. El objetivo es que los alumnos incorporados a este programa puedan cursar 4º curso por la vía ordinaria, para lo que se les da la oportunidad de repetir el Programa en 3º de ESO.

Si finalmente no consiguen aprobarlo se incorporarán a la Formación Profesional Básica (FPB). En el Preámbulo de la ley se afirma, que la implantación de «dos trayectorias bien diferenciadas» en 4º de ESO es uno de los medios que propone la ley para superar las «rigideces del sistema [que] conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido».

Estas Leyes educativas analizadas en el ámbito nacional se orientan en el mismo camino, el de la integración y la no-discriminación. La realidad nos demuestra que otra cosa es lo que nos ha tocado vivir.

A continuación, analizaremos algunas Leyes y Planes en el ámbito andaluz que apuestan de igual forma por una solución a la situación actual, en una comunidad en donde la inmigración es abundante y la integración no tanto. Merecen especial mención las siguientes:

- a) **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.** Entre los principios del sistema educativo andaluz destaca el que se refiere al reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

También puede destacarse como un derecho del alumnado la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, para ello se establece que recibirán las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presentar necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho.

En relación con el énfasis en educación en valores se señala que el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

Un principio de equidad importante para esta ley es el que se refiere a que la Administración de la Junta de Andalucía promoverá, en colaboración con otras administraciones, la adopción de planes integrales de compensación educativa en las zonas desfavorecidas económica, social y culturalmente que acogen a población con riesgo de exclusión.

- b) **LSE (Ley de Solidaridad en Educación) Ley 9/1999, de 18 de noviembre de 1999:** Fruto de las competencias que en materia educativa tiene transferidas la Comunidad autónoma andaluza se presenta la siguiente Ley que en su conjunto va dirigida a personas y/o grupos menos favorecidos (Ley de Solidaridad en Educación), por ello, en su conjunto vamos a encontrar continuas referencias y apuestas de futuro encaminadas a solucionar algunas deficiencias de dichas personas. Así en el preámbulo dice:

*(...) programas dirigidos a la compensación de las situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, culturales, geográficos o de pertenencia a minorías étnicas". Un poco más adelante: "La presente*

*Ley establece que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes a la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios.*

En el artículo 2 se señala como uno de sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, sugiriendo que se debe integrar en la educación el enriquecimiento que supone el conocimiento y el respeto por la cultura de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre toda la comunidad, independientemente de las capacidades o de la situación social o cultural de cada estudiante. También destacamos el Capítulo V, en el que se describen las actuaciones que deben desarrollarse con el alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales. Los artículos 17 y 18.1 contienen respectivamente lo siguiente:

*Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.*

*La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.*

Como se puede apreciar, es una Ley que apuesta por las minorías, la Consejería dice que en el ámbito de sus competencias tratará de evitar las actitudes de rechazo y discriminación que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa. Ahora queda que nosotros como docentes, los padres / madres y alumnos / as, pongamos nuestro granito de arena y

evitemos estas actitudes negativas por el bien de las minorías y por el nuestro propio.

- c) **Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza (2001).** Este Plan surge de la necesidad de dar respuesta a las demandas educativas del alumnado inmigrante, debido al fenómeno creciente de la inmigración. Consta de un total de siete grandes objetivos desglosados en subapartados, de los que caben destacar lo siguientes:

*Objetivo 1: Facilitar la escolarización de todos los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.*

*Objetivo 5: Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean el núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio. En este artículo 5 se puede apreciar la apuesta, no sólo por los centros escolares como lugar de encuentro de la comunidad educativa, sino lugar de encuentro del barrio, en donde como nosotros apostamos se pueden limar asperezas entre los ya residentes y los inmigrantes, además de tirar por tierra muchos de los mitos que tenemos sobre los inmigrantes: “son sucios, no trabajan, trafican con drogas, etc.”*

*Objetivo 7: Impulsar planes de integración social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.*

En el artículo 5 apostaba por la necesidad de conocerse y colaborar en el ámbito de barrio, y en el artículo 7 se apuesta por un plan integral de todas las administraciones (sociales, culturales, económicas, educativas, etc...), es decir, una integración total y deseada por muchos, pero que antes debemos de conseguir, empezando por lo más básico, que es reconocer que

todos / as somos diferentes para posteriormente ir escalando peldaños y derribando algunas barreras y mitos que existen en la actualidad.

**d) Plan para Fomentar la Igualdad de Derechos en Educación. La Educación en Andalucía: Calidad en Igualdad. 2001.** Este Plan, se plantea cinco objetivos generales, entre los que cabe destacar en nuestro tema de investigación los siguientes:

*Objetivo 1: Procurar que la juventud andaluza, con independencia de su situación individual física, social, de clase, de etnia, cultura, etc... pueda desarrollar al máximo sus capacidades en el marco escolar.*

*Objetivo 4: Facilitar la integración de aquellos colectivos socialmente más desfavorecidos.*

*Objetivo 5: Impulsar medidas de acción positiva que compensen las desigualdades de origen.*

Los tres objetivos citados, van encaminados a la no-discriminación y sí a la integración de cualquier colectivo con dificultades, problemas, etc... y de la que todos/as debemos ser partícipes.

Estos objetivos van acompañados de una serie de medidas y actuaciones para llevarlos a cabo. Cabe destacar, las actuaciones 4-1 y 4-2 (ver Anexo I), y sobre todo la medida 5, “atender al alumnado inmigrante”, (que también se puede consultar en el anexo I).

**e) Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio).** Articula un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural. Uno de los colectivos destinatarios de estas medidas es el del alumnado perteneciente a familias inmigrantes que, por pertenecer a minorías étnicas o culturales, encuentren

un mayor número de dificultades para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

- f) **II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía**, en el que se desarrollan acciones que dan respuesta a la diversidad cultural en los centros docentes públicos andaluces de la Comunidad Autónoma y permiten la integración social en los centros educativos.
- g) **ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística**. En su artículo 3, se establecen los objetivos fundamentales de las actuaciones de acogida tales como: Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, tanto en el centro como en el contexto social, etc. En el artículo 5.2 se explicita que estos apoyos deberán realizarse en el aula ordinaria, pudiéndose organizar grupos de apoyo.
- h) **Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía**. En esta orden se establece que los centros docentes y el profesorado arbitrarán medidas de adaptación del currículo a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado.

También podemos destacar los programas de refuerzo en tanto que son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Dichas actividades deben responder a los intereses del alumnado y a la conexión con su entorno social y cultural.

En esta orden se establece las directrices para realizar adaptación del currículum tanto significativa como no significativa y para alumnos con altas capacidades intelectuales, que constituyen medidas para la atención a

la diversidad de alumnado.

Como se puede apreciar en la legislación revisada, no deja resquicio a la duda sobre la exclusión y / o discriminación de grupos o personas, por tanto, tratemos de averiguar de dónde provienen esas actitudes negativas de los diferentes miembros de la comunidad educativa (padres / madres, profesores / as y alumnos / as...) este es el bonito y apasionante reto que tenemos delante. Se trata de solucionar entre todos un problema como éste: “... *la escuela tolera mal la diferencia y ello es motivo constante de exclusión*” (Gimeno Sacristán, 2001: 53)

### **3. DIVERSIDAD CULTURAL EN EL TERRENO EDUCATIVO CONTEXTUALIZADO**

La diversidad cultural en las aulas se integra dentro del concepto de Necesidades Educativas Especiales que surgió a finales de la década de los 70, en 1978, después de la publicación del Informe Warnock. Con este concepto se cambiaba el acento para ponerlo en el contexto en lugar de en el alumno, donde tradicionalmente se ponía.

Posteriormente, debe verse como referente importante en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la transformación del término anterior en el nuevo: Necesidad Específica de Apoyo Educativo, término aceptado por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), como un concepto más amplio que engloba:

- Necesidades Educativas Especiales: Cuando se requieren determinados apoyos por razones de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnos inmigrantes.
- Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje
- Población en situación desfavorable (Compensatoria)

La consideración de la diversidad cultural como necesidad específica de apoyo educativo debe ser dinámica, pues depende del tipo e intensidad del apoyo que se necesite, en ocasiones puede ser solo de idioma, en poca o en gran medida, en otras ocasiones puede estar relacionado con situaciones de convivencia multicultural, en ocasiones puede haber un desfase curricular, también se puede considerar una situación socioeconómica de la familia desfavorable o no, etc. Pero en cualquier caso la definición de necesidades y la atención a las mismas en el marco de una escuela inclusiva es siempre positivo.

Supone una serie de implicaciones ineludibles, como el establecimiento definitivo de un “currículum intercultural”, cuyas características resaltadas por García Guzmán (2007: 130):

- 1) *Se basa en el acercamiento a las comunidades étnicas, considerando el currículum intercultural como un principio de enriquecimiento personal y cultural.*
- 2) *Se basa en la dignidad humana, igualdad de oportunidades y distribución equitativa de recursos, diversidad cultural, relativismo cultural, identidad cultural, tolerancia y cambio.*
- 3) *Su finalidad es la renovación, la transformación y recreación cultural desde la propia identidad cultural y en la interacción e intercambio cultural con otras culturas.*
- 4) *Es un proyecto diseñado para dar respuesta a los conflictos multiculturales con otras culturas.*
- 5) *Parte de un minucioso análisis del contexto escolar, tanto del propio colegio en sí, como en un nivel más concreto con son las aulas (culturas que conviven, formas de comunicación, conflictos existentes, sistemas de valores y actitudes, estrategias y estilos de aprendizaje...) que permita elaborar contenidos interculturales y seleccionar recursos.*
- 6) *Se basa en la clarificación de valores y la formación en competencias culturales diversas”.*

Aguado (1999), pone de manifiesto que el éxito académico, teniendo en cuenta la diversidad cultural se asocia prioritariamente con las siguientes variables: el rendimiento en lengua, el historial académico, el rendimiento en sociales, las características emocionales, la habilidad intelectual y la creatividad. Como principales dificultad suelen citarse las siguientes:

- el desfase curricular que tienen.
- el desconocimiento de la lengua oficial.
- la necesidad de adaptación curricular específica.
- la necesidad de apoyo con el profesorado de compensatoria en espacios separados durante algunas horas lectivas
- el apoyo en las tareas de clase, muchos son diagnosticados como alumnos con necesidades educativas específicas
- el mayor absentismo escolar de la población inmigrante o de etnia gitana:

*En varios centros se apunta que el alumnado de etnia gitana es el que presenta un mayor número de expedientes disciplinarios por conductas disruptivas en el aula/centro, por las dificultades que encuentran para adaptarse a la metodología 'clásica' de actuación en el aula (Díez, 2014: 21).*

No obstante, son muchos los estudios (véase una revisión de ellos en García Guzmán, 2007: 131-en adelante) que han concluido que no existe una respuestas intercultural ajustada a los colectivos que presentan diversidad cultural, pese a la reivindicación de un currículo intercultural, recursos transversales, libros ajustados, contenidos varios y escuela democrática. Lo cual deviene en desmotivación por la educación y falta de reconocimiento hacia la misma.

Y en un éxito o rendimiento académico inferior al del alumnado de la cultura de origen. Y ello se evidencia en el ámbito internacional (Álvarez, 2012). El autor resalta “*resultados inferiores cuando, paradójicamente, sus aspiraciones son en muchos de los casos analizados tanto o más altas que as de los autóctonos*” (p. 4). Ello se ha venido evidenciando año tras año en los informes PISA que sitúa en clara

desventaja a los alumnos inmigrantes en cuanto al aprendizaje, en todos los países, España también (OCDE, 2006; 2010).

La influencia de los contextos no solo sociales, sino principalmente del contexto familiar. Para Zinovyeva et al. (2009) el contexto de la familia de procedencia del alumnado justifica el 50% de la brecha que se abre entre los rendimientos académicos de los inmigrantes y autóctonos. Ello se debe, en palabras del autor, al nivel socioeconómico familiar, resaltado como factor más relevante de cara a la explicación de las desigualdades educativas.

Si bien, es asumible la incidencia de esta variable, no puede aceptarse como única justificación, obviando otras como la propia institución escolar, o muy especialmente, las actitudes de los diferentes agentes educativos implicados directa o indirectamente en la educación formal informal y no formal del estudiantado inmigrantes. Así, sin menosprecio del contexto familiar y su incidencia en el contexto escolar, se espera de las dimensiones anteriores, lo siguiente:

- De los últimos, es decir, los distintos agentes educativos, compete no solo la reproducción de patrones generadores de tales desigualdades, sino más al contrario, paliar y luchar contra actitudes y prácticas discriminatorias y segregadoras, como se expone en el capítulo siguiente.
- De la primera, institución escolar, compete compensar, en todo lo posible, aquellas desigualdades, con medidas como las que se presentan a continuación, debidamente reguladas. Pero como punto de partida, desde paradigmas estructuralistas o sociopolítico se reclama la liberación de la escuela de las tensiones y conflictos escolares con ámbitos de todo tipo: sociales, políticos, etc., a la par que de acuerdo con otros enfoques humanistas la consolidación de la escuela inclusiva y su currículo intercultural, es decir, de una escuela y currículo para todos y no solo para los de la clase mayoritaria o autóctona.

En efecto, para favorecer tal éxito, atendiendo al tratamiento de las variables anteriores, se disponen de una serie de medidas compensadoras de las desigualdades que puedan mostrar los alumnos como consecuencia de su origen cultural. La experiencia de los centros educativos andaluces sobre la atención a la diversidad cultural ha permitido que la Junta de Andalucía sistematice en una guía las principales medidas usadas en forma de programas, de esta manera destacamos:

- **Programa de Acogida:** Se trata de poner en marcha actuaciones concretas para favorecer el proceso de escolarización, y permitir que el alumnado inmigrante se adapte y se integre adecuadamente en el centro. En este proceso es importante destacar la realización de la evaluación inicial para valorar las competencias curriculares, lo que será básico para poder establecer las ayudas necesarias. Esta evaluación se realiza en todas las áreas, especialmente en las instrumentales (lengua, matemáticas e inglés). También y de manera muy importante averiguar el nivel de español que tiene. En ocasiones, es necesario contar con la ayuda de alguien que pueda traducir, usar letreros multilingües en el aula, ayuda en los primeros contactos con los compañeros, comprensión de horarios, etc.
- **Programa de Mediación Intercultural:** Se trata de actuaciones que se dirigen a mejorar las relaciones en la comunidad entre personas de distintas culturas con la ayuda de un mediador cultural. Este programa resulta especialmente importante porque va a influir en la conformación de las actitudes que se generen en la familia, las cuales influirán en las de sus hijos. Las principales funciones de estos mediadores están relacionadas con la colaboración con el programa de acogida, la sensibilización, la formación y el asesoramiento, la comunicación y la convivencia, la implicación de la familia y el trabajo en red.
- **Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL):** Se trata de un programa para enseñar el español. Este programa tiene una enorme importancia ya que en la medida en que mejore el aprendizaje del español

del alumnado, se podrá ir incorporando a las actividades de aprendizaje con mayor eficacia.

- **Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI):** Junto al Programa anterior, se encuentra este programa que consiste en potenciar el aprendizaje del español mediante la asistencia por la tarde, durante dos, tres o cuatro horas semanales para la realización de actividades extraescolares que refuercen su integración en el centro.
- **Ala Virtual de Español (AVE):** Este programa es ofrecido por el Instituto Cervantes, que ofrece cursos para el aprendizaje del español por Internet. La Consejería de Educación facilita estos cursos. Tienen diferentes niveles y pueden ser ofrecidos también a las familias.

También se destaca el uso de otros programas que tienen como propósito el mantenimiento de la cultura de origen. Estos programas son: el programa de mantenimiento de la cultura de origen en horario escolar, en horario extraescolar, programa de mantenimiento de la lengua árabe y cultura marroquí (PLACM) y Programa de lengua, cultura y civilización rumana.

Son muchas las actividades que se pueden llevar a cabo para el mantenimiento de la cultura de origen que fomentan al mismo tiempo la interculturalidad: celebración de efemérides y fiestas, talleres de lectura, mercadillo intercultural, maleta intercultural, cine-forum intercultural, wikis, blogs, ...

Algunas medidas que acertadamente recoge el trabajo de Hallak (2001) para tener en cuenta en un currículum intercultural están relacionadas con:

- Destacar el potencial de la diversidad humana.
- Incluir la información sobre desigualdades económicas e injusticia social
- Hacer referencias a las preocupaciones y experiencias internacionales.
- Fomentar la movilidad de alumnos y profesores.
- Aprender a resolver conflictos y establecer relaciones humanas pacíficas.
- Promocionar los valores universales.

Respecto de las metodologías empeladas en el aula, eficaces con todos los alumnos y favorecedoras de la atención a la diversidad cultural, se señalan las siguientes:

- El uso del aprendizaje cooperativo está especialmente indicado para hacer posible un aula inclusiva. Se sugiere formar equipos de estudiantes heterogéneos y estables durante un tiempo determinado. La idea clave es que todos aprendan a través del apoyo mutuo y del trabajo en grupo. Pero pueden usarse cualquiera de las formas de aprendizaje cooperativo: torneos de equipos de aprendizaje, equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento, rompecabezas, grupos de investigación...
- También está indicado el uso de la Tutoría entre iguales, en la que se crean parejas, uno hace de tutor o tutora y ofrece ayuda en la actividad al tutorado o tutorada. En esta relación ambos se benefician, el primero por tener que desarrollar un conocimiento más profundo sobre el tema, y el otro, por recibir ayuda para un aprendizaje ajustado a su nivel. El aprendizaje más férreo acontece cuando se enseña.
- El Trabajo por proyectos es otra de las técnicas indicadas para aulas inclusivas. A través de él se diseñan y desarrollan proyectos de distintas temáticas que se orientan a la resolución de una situación problemática real.
- Otra técnica son los Grupos interactivos, por la que se divide la clase en tres o más grupos. En cada grupo hay un adulto que dinamiza una tarea concreta que el grupo debe realizar en un tiempo. Posteriormente, el grupo cambia de lugar y actividad.

Pero además de todo lo anterior, se requiere no solo del trabajo directo e indirecto con el alumnado perteneciente a culturas diferentes de la mayoritaria, sino complementariamente se demanda el trabajo con los agentes educativos de la cultura mayoritaria. El conocimiento y respeto de otras culturas diferentes y la actitud adecuada hacia ellas y los miembros de las mismas se erige fundamental en el proceso de integración escolar e inclusión educativa.

Entre tanto no se conjuguen los anteriores aspectos, la realidad deja mucho que desear. Como apuntan Eisman, Expósito, Aguadez y Sánchez Núñez (2015: 315), mediante un grupo de discusión realizado con profesorado con especial interés en el desarrollo de programas de atención a la convivencia y multiculturalidad, en opinión de dichos profesores la dedicación a la interculturalidad “*se limita a la celebración de alguna efemérides, un día especial de algo relacionado con la interculturalidad o porque intervengan algunas organizaciones realizando algunas actividades especiales*”. También les sorprende que:

*todas las aulas de los centros tienden a la uniformidad, sin elementos que identifiquen al grupo y que les haga sentir el aula como algo propio (...). (...) no hay suficientes recursos para atender a la diversidad, de modo que los centros están muy limitados. (...) los docentes creen que sí existen programas destinados a la diversidad en algunos centros, pero no creen que se implementen de forma efectiva o que éstos tengan un gran impacto educativo (p. 315-316).*

Siendo así, es comprensible que aparezcan, con relativa frecuencia, actuaciones inadecuadas, contraproducentes o desmesuradas, como consecuencia del desconocimiento de patrones, costumbres, hábitos o formas de pensar y reaccionar. Pero, una vez alcanzado el conocimiento básico cultural, sin duda, el punto de partida es indiscutiblemente es el componente actitudinal, y a la vez el caballo de batalla en los centros educativos y en la sociedad en general, al que se dedica el capítulo siguiente y a la evaluación de este componente el resto de capítulos.

La educación debe jugar un papel muy importante en el binomio desarrollo-educación, ya que suele constituir un círculo vicioso, de modo que a menor desarrollo, menor educación y a menor educación menor desarrollo. La educación y la capacidad creativa de las personas son fundamentales a la hora de explicar el crecimiento económico, social, cultural, etc. Sin embargo, en este punto vuelve la situación puede tornarse adversa para nuestro contexto inmediato:

- Primeramente, se parte de una situación comparativamente inferior a la media nacional en gasto por alumno, en escolarización en los niveles no obligatorios, en infraestructura...
- En segundo lugar, Andalucía es la autonomía donde la disminución de la natalidad ha sido menor, por lo que presenta los mayores porcentajes de menores de 25 años con respecto al total de la población.
- En tercer lugar, el hecho de ser las familias comparativamente más pobres que las del resto de España hace que el gasto privado en educación sea menor con lo que desciende el gasto global.
- En cuarto lugar, la financiación autonómica parte del censo de 1988, donde no se reconoce la existencia de casi 400000 andaluces/zas que en la actualidad hay de más con respecto a dicha fecha. Esto hace que a pesar del esfuerzo que hace la Junta dedicando la cuarta parte de su presupuesto a educación, todavía el gasto por alumno/a en Andalucía sea inferior a la media nacional.

*La educación intercultural, al mismo tiempo que está suponiendo un reto para la educación con y para todos (minorías étnicas, inmigrantes, marginados, etc.), supone un gran paso para lograr la igualdad de oportunidades en la educación y un mejor desarrollo integral del alumnado en la sociedad; pero la escuela no puede ni debe permanecer impermeable a los cambios que se presenten en su entorno. Prueba de ello son los diferentes programas y medidas que se llevan realizando, desde hace varios años, en España para la Educación Intercultural (véase MEC, 2005b), lo que demuestra que la inclusión de inmigrantes en la sociedad española es actualmente una de las principales preocupaciones de los responsables políticos y uno de los temas prioritarios de atención social. No se ha de obviar que la diversidad es enriquecedora y ayuda a los ciudadanos a ser más tolerantes y solidarios. Además, la diversidad deber ser sinónimo de igualdad de oportunidades (a diversidad de necesidades, diversidad de recursos García Guzmán (2007: 132).*

Todo esto contribuye a que sea más difícil romper ese círculo de menor desarrollo, menos nivel educativo; menor nivel educativo, menos desarrollo. Si continuamos con este círculo a un menor nivel educativo, menor actuación del profesor/a y del Sistema Educativo en su conjunto sobre la formación de esos ciudadanos para romper esas tradiciones y/o prejuicios discriminatorios hacia esos grupos o colectivos que por ser diferentes (nadie es igual a nadie) rechazamos.

No olvidemos que la mayor discriminación y/o rechazo hacia los que no son autóctonos proviene de grupos jóvenes, con escasa formación (y como consecuencia sin trabajo), etc. Por tanto, el sistema educativo debe tratar de romper ese círculo vicioso, pero para ello, debemos detectar de dónde emanan esas actitudes de rechazo, de la legislación parece no ser (en el análisis anterior se demostró que la legislación apuesta por la integración de la diversidad cultural como enriquecimiento personal y colectivo de cualquier cultura)...

- ¿son los profesores/as que dicen una cosa (lo que queda bien) y luego hacen otra?
- ¿es la familia en el hogar los que provocan directa o indirectamente estas actitudes en sus hijos/as?
- ¿es el grupo de iguales que a través de sus familias, medios de comunicación de masas, vecinos, etc... quienes provocan dichas actuaciones? ...

A estas y otras cuestiones, se ha tratado de dar respuesta y se sigue haciendo, así como proponer algunas alternativas, teniendo en cuenta que *“aunque los principios éticos, los enunciados teóricos y los presupuestos metodológicos sean sensibles a la diversidad, no será posible atenderla en una organización rígida y rutinaria”* (Santos Guerra, 2002: 76).

De esta manera, aparece un nuevo obstáculo más, no sólo existen mentalidades anquilosadas, en donde “el que no es igual que yo lo aparto del camino”, sino que además nos tropezamos con una organización rígida y anticuada. Y si es difícil cambiar o modificar la mentalidad de las personas, más difícil es cambiar una organización en donde todo funciona “bien” (en apariencia), en donde

todos/as se encuentran muy cómodos y el cambio por mínimo que sea nos produce incertidumbre y miedo a lo desconocido.

A esto además se le añade el coste económico que supone cualquier cambio en una organización (inversión en recursos humanos, recursos materiales, etc...). O... ¿es que al sistema y sus correligionarios no les interesa ningún tipo de cambio? *“El peligro no reside hoy en las censuras inquisitoriales (aunque las sigue habiendo), sino, fundamentalmente, en el control de los productos culturales en el mercado”* (Gimeno Sacristán, 2001: 65).

Mientras tanto, el número de alumnos/as inmigrantes aumenta año tras año, así en el curso académico 1999/2000, fecha en la que se inició este trabajo de investigación, en Andalucía era de 14673 alumnos/as matriculados en educación no universitaria. A la fecha de cierre de datos teóricos de este trabajo, curso 2014/15, las cifras han se han multiplicado exponencialmente hasta 83619, como puede visualizarse en la tabla siguiente, en Álvarez de Sotomayor (2012: 9) así con en las estadísticas del ministerio correspondiente (<http://www.educacion.es>):

**Tabla 1.1. Incremento de alumnos inmigrantes durante la investigación**

CIUDAD DE ANDALUCÍA	Nº ALUMNOS/AS								
	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	12/13	13/14	14/05
Almería	2086	2843	4155	6742	10147	12092	22396	22109	21844
Cádiz	1296	1726	2193	2505	3318	3896	6758	6254	6066
Córdoba	736	475	774	1250	1619	1843	3492	3277	3072
Granada	1129	1577	1788	2824	3927	5031	8849	8324	7893
Huelva	407	546	805	1309	1645	2045	5883	5635	5526
Jaén	337	403	561	876	1204	1437	2734	2505	2399
Málaga	7473	8764	10608	16189	18762	20650	29320	28355	27395
Sevilla	1209	1364	1865	2639	3608	4346	10899	10088	9424
TOTAL	14673	17698	22749	34334	44240	51340	90331	86547	83619

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Por tanto, en vista de los datos el número de alumnos/as inmigrantes matriculados en nuestras aulas va en aumento, apostemos ahora en que nuestras actitudes negativas (racistas, discriminatorias, excluyentes, etc.) hacia ellos vayan en retroceso y consigamos una convivencia más agradable para todos/as.

La política en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se basa en la consecución de los siguientes objetivos, recogidos en el Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza (2001):

1. Facilitar la escolarización de todo el alumnado perteneciente a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

Estas medidas han de materializarse en el seno de cada centro escolar y de cada comunidad escolar y llevarse a cabo mediante un modo colaborativo de trabajo, en el cual participen toda la comunidad escolar. Previa a la legislación, a los planes específicos que la concretan, al trabajo colaborativo de los agentes de la comunidad educativa para llevarlas a efecto y de su puesta en aplicación definitiva, se requiere de las actitudes necesarias para creer en la posibilidad de llevar a cabo

un currículum intercultural dentro de una escuela inclusiva. El capítulo siguiente está dedicado a la cuestión fundamental de las actitudes, y de manera especial, a las actitudes de los agentes educativos más directos hacia la diversidad cultural y la correcta atención educativa a ella.

**EPISODIO 2.**

**ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD  
CULTURAL Y EDUCACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo, en su conjunto, las actitudes de cualquier miembro de la comunidad educativa van a tener una repercusión importante en el devenir del acontecer diario del aula. Esta repercusión, no solo va a traer consecuencias a corto plazo en el desarrollo de la actividad educativa, sino que sus consecuencias se van a extender a medio y largo plazo.

El alumnado de hoy día va a conformar la sociedad del futuro, por ello, es obligación de todos los docentes trabajar en la misma dirección con todos los miembros de la comunidad educativa y limar asperezas, pues dichas actitudes deben ir encaminadas a su aceptación dentro de la sociedad de la que forman parte y de la que quieren construir en el futuro.

Debido a esta importancia, este capítulo va a estar dedicado al desarrollo de las actitudes, empezando por una definición de las mismas desde los distintos paradigmas y concepciones, continuando por cómo influyen dichas actitudes en los miembros de la comunidad educativa, así como sus repercusiones en la enseñanza, en el sistema educativo y, por extensión, en la sociedad, en general, potenciando aquellas que benefician y son admitidas por la sociedad en su conjunto, así como complementariamente debilitando aquellas que no favorecen al camino hacia una construcción social más justa.

### 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE ACTITUDES Y SU UBICACIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO

Las actitudes y la educación en el aula están íntimamente relacionados y sobre todo cuando ambas influyen en el clima del centro de una manera tan decisiva, del aula y de la comunidad educativa en general. Y como no, en el rendimiento del alumnado y el enriquecimiento mutuo de toda la comunidad.

Cuando se refiere a la educación y a las actitudes individuales, en realidad se está significando dos formas de concebir la escuela y la educación y como no, las actitudes que tiene y desarrolla cada miembro de la comunidad educativa. El de la Escuela Integradora y la Escuela Inclusiva.

El término inclusión es más amplio, insiste en la defensa de una escuela formada por toda la comunidad educativa. En la Educación Integradora los alumnos y las familias son los receptores de la acción de la escuela y su participación se suele limitar, ya que se le considera consumidores y no agentes transformadores, por tanto, las actitudes quedan ubicadas al margen (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2014).

La Escuela Integradora se fundamenta en principios educativos. La Escuela Inclusiva, por su parte, lucha contra los mecanismos de exclusión, su papel es generador de cambios sociales y estructurales en el sistema y la sociedad (Martínez y Gómez, 2013).

Por ello, en la Escuela Integradora los alumnos aportan su presencia y esperan recibir un servicio. En la Escuela Inclusiva participan en el proceso de cambio personal y social junto a sus familias y comunidad más cercana.

En la Escuela Integradora se pretende que el alumno diferente asuma los hábitos y costumbres de la sociedad mayoritaria, sin contar con los problemas de identidad personal y cultural que se derivan de este proceso. La Escuela Inclusiva respeta, atiende y cuida las diferencias (Rodríguez Fuentes, 2015). Y, en ellas, ve motivo de riqueza, por lo que intenta que los alumnos, y con ellos su comunidad, participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cultivando sus culturas y cualidades (Robinson, 2014).

La Escuela Integradora parte de un criterio de "normalidad" irreal al que trata de llevar a alumnos, familias y profesionales, considerándoles, de partida, individuos excluidos del sistema a los que hay que reconducir o reorientar. La Escuela Inclusiva se encuentra ante un doble reto, compensar o restablecer la exclusión del que se considera excluido y del excluyente, ya que los dos sufren una situación de no

entendimiento y distancia (Echeita, 2006; Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2012; 2014; 2016).

## 1.1. Concepto de actitud

En este apartado se pretende mostrar y trasladar desde el punto de vista formal y etimológico el concepto de actitud. Para ello se va a recurrir, entre otros a las definiciones que nos ofrecen al respecto los diccionarios de la RAE (Real Academia Española) y de María Moliner. Desde otros ámbitos desarrollan el concepto matizado por el campo en el que se aplique, aunque con un origen en última instancia común, que es entender la actitud como un comportamiento generalmente observable y con repercusiones en el resto de miembros de la sociedad de la que formamos parte en un sentido de refuerzo de ese comportamiento o de debilitar ese comportamiento, pero nunca neutro.

Véase, en primer lugar, la definición que aporta sobre el concepto el diccionario de María Moliner (2013, 35):

*"ACTITUD (del sup. lat. "actitudo").*

*1. ("Adoptar, Colocarse en, Ponerse en, Tomar, Estar en, Guardar, Manifestar, Mantener, Mostrar, Mostrarse en, Observar, Tener, Abandonar, Cambiar de; En, de") f. Manera de estar alguien dispuesto a comportarse u obrar: "Parece que está en actitud benévola. Nos recibieron en actitud hostil. Ha adoptado una actitud displicente". Disposición.*

*2. Postura del cuerpo que revela cierto estado de ánimo. Se califica con adjetivos o expresiones que hacen referencia a ese estado: "Actitud pensativa, provocativa, de cansancio".*

3. En actitud de. Mostrando intención de hacer lo que expresa el verbo que se dice a continuación: "Vino hacia mí en actitud de agredirme".

4. Catálogo.

5. Sufijo, "-ismo": "negativismo, pesimismo, altruismo...". Continencia, continente, disposición, posición, postura, estado de ánimo. Además, gesto. Abierta, absurda, amistosa, arrogante, benévola, clara, comprensiva, confiada, contemplativa, desconfiada, desdeñosa, despectiva, displicente, estúpida, gallarda, hostil, humilde, improcedente, incomprensible, inconveniente, insolente, levantisca, prudente, rebelde, reservada, soberbia, sospechosa, sumisa... En además de, de buenas, estar para, en su lugar, de malas, en plan de, en su puesto, salir por... registro. Plantarse, guardar su puesto. Afectación. Aspecto. Postura."

Tras el gran desarrollo de esta autora se llega a la misma conclusión, la palabra "actitud" necesita de adjetivos o expresiones calificativas. Por otro lado, según la RAE en su edición de 1999 (p. 34), sin que se hayan observado cambios en ediciones posteriores, por actitud se entiende estas tres acepciones aunque diferentes, relacionadas entre sí:

*"Actitud (Del lat. \*actitūdo).*

*1. f. Postura del cuerpo humano, especialmente cuando es determinada por los movimientos del ánimo, o expresa algo con eficacia. Actitud graciosa, imponente. Las actitudes de un orador, de un actor.*

*2. f. Postura de un animal cuando por algún motivo llama la atención.*

*3. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo. Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un gobierno."*

De estas dos definiciones anteriores, de la RAE y de María Moliner, puede concluirse, por su coincidencia, en que la actitud hacia algo o alguien es un comportamiento de una persona o grupo de personas hacia otro u otros, generalmente adoptando una postura contradictoria y en ocasiones impositiva hacia el grupo marginal o menos numeroso.

Aunque en ocasiones no sucede así y suelen actuar otros parámetros ocultos o no tan fácilmente detectables a la observación humana, la actitud es un procedimiento que conduce a un comportamiento en particular. Es la realización de una intención o propósito.

Entre otras acepciones cabe destacar las siguientes aplicables a otros ámbitos del conocimiento y de la ciencia como la psicología, la pedagogía, la filosofía o la expresión corporal, que aunque todas ellas parten de la etimología del concepto dan distinto matiz dependiendo del ámbito de aplicación.

Para la mayoría de los psicólogos, la actitud es el comportamiento que habitualmente se produce en diferentes circunstancias. Las actitudes determinan la vida anímica, comportamental y emocional de cada individuo. Las actitudes responden generalmente a las reacciones repetidas de una persona ante situaciones similares o parecidas. Este término tiene una aplicación particular en el estudio del carácter, como condición innata o adquirida, relativamente estable, para sentir y actuar de una manera determinada.

En el contexto de la pedagogía, la actitud es una disposición subyacente y en muchas ocasiones inconsciente que, con otras influencias, contribuye para determinar una variedad de comportamientos en relación con un objeto o clase de objetos, personas y comportamientos, y que incluye la afirmación de las convicciones y los sentimientos acerca de ella y sobre acciones de atracción o rechazo.

La formación de actitudes consideradas favorables para el equilibrio de la persona y el desarrollo de la sociedad es uno de los objetivos de la educación. En sociología, la actitud consiste en un sistema de valores y creencias, con cierta

estabilidad en el tiempo, de un individuo o grupo que se predispone a sentir y reaccionar de una manera determinada ante algunos estímulos. A menudo, la actitud se asocia con un grupo o incluso con un género (por ejemplo, un comportamiento particular puede ser clasificado como actitud femenina o actitud del hombre).

La actitud es la manifestación o el ánimo con el que frecuentamos una determinada situación, puede ser a través de una actitud positiva o actitud negativa. La actitud positiva permite afrontar una situación enfocando al individuo únicamente en lo beneficioso de la situación que atraviesa y, enfrentar la realidad de una forma sana, positiva y efectiva.

A su vez, la actitud negativa no permite al individuo sacar ningún provecho de la situación que se está viviendo, lo cual lo lleva a sentimientos de frustración, resultados desfavorables que no permiten el alcance de los objetivos trazados. Esta actitud negativa, en muchas ocasiones lleva a marginar a otras personas, compañeros y a generar en el grupo de origen situaciones de rechazo hacia esa persona o personas que no consiguen los objetivos, tienen comportamientos o no reaccionan en o ante determinadas situaciones como ellos creen que debe ser lo correcto o las normas imperantes en ese grupo originario.

La actitud crítica pretende distinguir lo verdadero de lo falso y encontrar los posibles errores, ésta no permite aceptar ningún otro conocimiento que previamente no sea analizado para asegurarse que los conocimientos adquiridos sean puramente válidos. Algunos expertos de la filosofía, consideran la actitud crítica como una posición intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo, como defensa de que la verdad existe, sometiendo a examen o crítica a todas las ideas que pretenden ser consideradas verdaderas.

La actitud en expresión corporal se refiere a culminar en una determinada postura corporal una actividad que se está realizando y que quiere normalmente transmitir algún mensaje al espectador. Una actitud amenazante es una postura que expresa agresividad, y puede ser un mecanismo de defensa o forma de intimidación. Este tipo de actitud es común en los seres humanos y otras especies del reino animal.

Dado que la filosofía es el camino del que ama, la sabiduría es una actitud filosófica que significa no aceptar algo que se considera como la verdad absoluta sin antes pensar sobre esa determinada "supuesta verdad". Es tener un pensamiento crítico y no basarse en el sentido común, que a menudo puede llevar al engaño.

Conviene hacer una dilucidación importante entre los conceptos de actitud y aptitud, puesto que generan ciertas confusiones debido a su gran similitud morfológica al momento de ser pronunciadas y escritas, pero es de gran relevancia tener conocimiento de que ambos poseen diferentes definiciones.

La aptitud, por el contrario, de origen latín "*aptus*", significa ser "*capaz para*", es la idoneidad que posee un individuo para ejercer un empleo o cargo y, la capacidad o disposición para el buen desempeño de un negocio o industria. En referencia a los objetos, es la cualidad que hace que sea adecuado para un fin determinado.

En cambio, actitud es la voluntad o disposición que posee un individuo para realizar una determinada actividad, también este término hace referencia a la postura del cuerpo humano o animal como fue referido anteriormente.

## 1.2. Incidencia de las actitudes en el aula

La actitud de cualquier miembro de la comunidad educativa en el aula es esencial en el devenir de las tareas que se desarrollan posteriormente en la misma. Es por ello, que estas actitudes y las actividades que de ellas se derivan deben ir encaminadas al desarrollo integral de la persona y el bien común de todos, sin menospreciar a nada ni a nadie.

Los maestros y profesores cuando hablamos de la motivación o falta de ella, de sus comportamientos hacia determinadas situaciones y con determinados compañeros, todos reconocemos que las actitudes que nuestros alumnos tienen influyen de manera decisiva en su aprendizaje y sobre todo en la vida del aula, así lo

reflejan García y Puig (2007) cuando nos hablan de las siete competencias básicas para educar en valores. Sin embargo, y paradójicamente, pocas veces le dedicamos tiempo a planificar las actitudes que vamos a trabajar en nuestra aula o a pensar actividades para presentar y corregir determinadas actitudes que pudieran influir negativamente en nuestros alumnos.

Por eso, el primer paso para trabajar las actitudes en el aula es querer hacerlo, planteárselo de manera consciente y ordenada.

El procedimiento a utilizar en el aula es básicamente el mismo que fuera de ella. Primero, tratar de entender a los alumnos con los que trabajamos y detectar las actitudes que están actuando para potenciar o impedir el aprendizaje. Y como no, en mayor o menor medida, esos comportamientos que dificultan o impiden que la vida del aula se desarrolle con total normalidad.

En la inmensa mayoría de las ocasiones, cuando corregimos un error en un ejercicio de nuestros alumnos no nos limitamos a indicar donde está la equivocación, sino que también les indicamos la manera de hacerlo bien. En el caso de las actitudes es más importante todavía no limitarse a identificar la actitud que entorpece el aprendizaje y ofrecer siempre una actitud alternativa, haciéndoles ver que un comportamiento u otro tienen unas consecuencias diferentes en el desarrollo diario del aula. No solo hay que pedirles a nuestros alumnos que su actitud sea la del modelo imperante, sino que deben tener actitudes consideradas como correctas por la sociedad ya que eso influye de manera positiva en su formación y la del resto del grupo.

Hay determinadas actitudes que deben potenciarse y otras que no favorecen en absoluto, ni al alumnado ni a sus familias por lo que han de evitarse o reconducir hacia otras más positivas que en el futuro conformen una sociedad más justa. Todo ello sin dejar a un lado las particularidades e idiosincrasia de cada individuo. A continuación se señalan algunas de esas actitudes que deben disminuir e incluso desaparecer y otras que debemos potenciar. En cuanto a las primeras, es decir, las

actitudes que han de reducirse e incluso eliminarse tanto dentro como fuera del aula son las siguientes:

A) Por parte de los docentes:

- Solo hay una manera de aprender, así que cuando algo me sale mal tengo que insistir en usar el mismo método y durante más tiempo.

B) Por parte del alumnado:

- Mis compañeros aprenden más rápido que yo, no debo ser muy inteligente.
- Cuando cometo errores es por que no valgo para esto.
- Esta materia es muy difícil, para mi es imposible conseguir mejores resultados.
- Mi grupo tiene más éxito porque todos somos de aquí.
- Se comporta así, como no sabe nuestro idioma. Pues no sabe lo que le decimos.
- No puede jugar con nosotros no comprende el juego por mucho que se lo explicamos.

C) Por parte de las familias:

- Las familias no dejan que sus hijos/as jueguen o hagan grupos con compañeros que no participan de sus mismas características personales.

Complementariamente, se encuentran las actitudes que se deben potenciar en el alumnado, superando ya la fijación y obsesión exclusiva por los contenidos de las asignaturas:

A) Por parte del profesorado:

- Hay muchas maneras de enseñar, si no tienes buenos resultados hay que buscar nuevas estrategias y utilizar nuevas metodologías.

B) Por parte del alumnado:

- Cada uno tiene su ritmo de aprendizaje, de tal manera que cada uno debe buscar aquel que le funcione mejor.
- De los errores se aprende y nos ayudan a buscar nuevas estrategias de cómo solucionar los problemas.
- La diversidad cultural nos enriquece a todos. Todos aprendemos de todos.
- El idioma no es una barrera, sino una forma de aprender otros idiomas de una manera natural.

C) Por parte de las familias:

- Determinadas situaciones, no son en realidad un problema sino una forma alternativa de aprender a resolver una situación problemática.

En cualquier caso, la decisión de elegir unas actitudes u otras, y la manera de interpretar la realidad, en último caso va a estar en manos del alumnado individualmente, pero los docentes junto con las familias deben de potenciar que en el aula el comportamiento y las actitudes que se trabajan y adquieran sean siempre las aceptadas mayoritariamente por la sociedad. Que cuando salgan del aula, tengan la posibilidad y puedan en la medida de lo posible ponerlas en práctica. Ese debe ser el verdadero sentido de una buena educación, desarrollar en el alumnado una actitud positiva y de empatía consigo mismo y con la sociedad en su conjunto.

¿Cómo podemos plantear actitudes nuevas en el aula o corregir algunas de las ya existentes? Podemos ofrecer actitudes alternativas o corregir algunas de las ya existentes mediante comentarios casuales durante la clase, en respuesta a los comentarios de los alumnos. Muchas veces estamos tan ocupados explicando materia que nos resistimos a “perder tiempo”.

En el fondo se trata de lo que se considere más importante en cada momento, explicar un ejercicio, o intentar plantear nuevas actitudes. Ya que esa “perdida de tiempo” que consideramos, en algunas ocasiones no es tal, sino, un evitar problemas

en el grupo clase y por tanto, repercutirá en el bienestar y aprendizaje general del grupo en su conjunto.

Las anécdotas, cuentos e historias son buenos vehículos de presentación de nuevas actitudes. Un hecho o acontecimiento ocurrido en el patio del recreo, en el pasillo o en el cambio de clase son momentos en los que el alumnado suele manifestar ciertas actitudes que no tienen cabida dentro de la sociedad actual.

Además en las clases de lengua, idiomas, etc. se pueden seleccionar los textos con los que se trabaja de tal suerte que incluyan tanto los aspectos lingüísticos que interesen como las actitudes que se pretendan promover en esa aula, ya que, como se ha mencionado anteriormente, el idioma suele ser un aspecto en ocasiones básico para desarrollar un tipo de actitud u otra hacia el semejante.

Además de las clases de lengua, no están exentas otras materias, las reuniones de tutoría se pueden aprovechar para realizar actividades, tanto individuales como de grupo que fomenten nuevas actitudes o reforzar otras ya existentes pero acordes todas ellas con las normas sociales existentes.

En cualquier caso, es la forma de llevar la clase y nuestro propio comportamiento, el comportamiento y las actitudes de las familias, del grupo de iguales, así como de los medios de comunicación de masas lo que va a ser crucial para la configuración de unas actitudes u otras. Sin duda, dependiendo de la edad del alumnado, la zona, situación familiar, etc... va a tener más influencia un grupo u otro en dichas actitudes.

### **1.3. Influencia de las actitudes en el proceso de enseñanza (docente)**

Las actitudes van a tener un papel fundamental en el proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula a corto, medio y largo plazo. Por tanto, hay que estudiar muy bien el currículum explícito y oculto, así como todos aquellos retos y novedades que se plantean a lo largo de este dilatado recorrido, durante el cual debemos de prestar mucha atención:

*“Al currículum escolar, en la actualidad, se le plantea el reto de hacer que los jóvenes comprendan a sus vecinos social y culturalmente diversos y de reducir los índices de inseguridad e incertidumbre, lo cual requiere introducción de experiencias y contenidos específicos” (Gundara, 1997, 56).*

En el currículum explícito, por lo general, no va a encontrarse exclusión social y/o escolar porque eso no queda bien, no vende, todos/as tienen que dar una imagen de progreso, tolerancia, igualdad, respeto, etc. que casi nunca se corresponde, al menos, en su grado, con la realidad. Es por ello, que lo que tenemos que analizar es el currículum oculto (Ochoa, 2015) que a la postre es el que con mayor frecuencia se lleva a la práctica.

*“No basta con introducir en los contenidos de los documentos curriculares una perspectiva multicultural, ni siquiera hacerlo en los libros de texto. La idea de currículo real nos llevaría a analizar el lenguaje de los profesores, los ejemplos que utilizan para explicar cualquier materia, sus actitudes hacia minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos, las formas de agrupar a estos, las prácticas de juego fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de los libros, lo que se exige en la evaluación” (Gimeno, 1993, 42).*

Por ello, teniendo en cuenta la diversidad cultural que hay hoy día en los centros educativos, debido a que estos actúan como “centros de acogida” para el alumnado de 0 a 16 años, se hace necesario que tanto ese currículum oculto como el explícito que estamos abordando en este apartado se plante también al mismo nivel el

desarrollo y aplicación de un currículum intercultural y multicultural. Esta última no es una opción necesaria, sino que debería ser obligatoria, debido a la variedad de culturas que conviven hoy día en nuestra sociedad y por extensión en el sistema educativo como receptor de los hijos de esas familias (Casals, 2013).

Se hace necesario, por tanto, abordar la interculturalidad y la multiculturalidad desde el punto de vista educativo y su práctica en el aula como una necesidad, y no, como una novedad o una moda.

Así para abordar el tema del interculturalismo y el multiculturalismo en el aula, señalamos diez cuestiones básicas que debemos asumir (Carrasco, 1997, 25):

- *“Entender todas las culturas como procesos dinámicos y productos cambiantes de adaptación y aprendizaje.*
- *Aprender a identificar en los entornos culturales de los alumnos los conjuntos organizados de contenidos, pautas de reflexión e interacción, valores y perspectivas hacia sus miembros más jóvenes y sus expectativas en relación con la escolarización.*
- *Reconocer que no todos los entornos culturales de procedencia de los alumnos delegan con la misma intensidad y en el mismo sentido las funciones y los contenidos socializadores y enculturadores en la escuela y que este punto debe ser objeto de reflexión en la sociedad mayoritaria.*
- *Aprender a distinguir en las acciones educativas que decidamos emprender, los diferentes objetivos educativos que perseguimos en ellas para poder valorar adecuadamente sus efectos: objetivos socializadores, objetivos de integración socioeducativa, objetivos académicos e intelectuales.*
- *Distinguir, entre las condiciones creadas por las situaciones de marginación o su riesgo, aquellos que se pueden vincular con mayor claridad a la complejidad creciente de nuestra realidad cultural de aquellos que son fruto directo de la desigualdad social de nuestro entorno y que pueden presentar el conflicto minoría – mayoría, inclusión – exclusión, como un conflicto cultural de la escuela.*

- *Aprender a plantear el conocimiento, y por supuesto el conocimiento de la diversidad cultural, como oportunidad para emprender un ejercicio de crítica cultural por parte de todos los implicados en su desarrollo en la escuela, alumnos y profesores.*
- *Reflexionar sobre las múltiples dimensiones que se esconden bajo el papel de docentes en las relaciones interculturales y que afectan a nuestra condición simultánea de profesionales dentro de un sistema jerárquico, de miembros de una sociedad desigual y de sujetos culturales con bagajes, valores y expectativas propias ante la diversidad de nuestros alumnos y de nuestros planteamientos educativos.*
- *Aprender a aplicar la reflexión sistemática sobre la práctica – educativa que ejercemos y sus efectos a corto, medio y largo plazo, en el colectivo de los alumnos, en el entorno sociocultural de la escuela y en los planteamientos de la propia escuela.*
- *Asumir que la reducción del etnocentrismo educativo y también del rechazo sociocultural exige el establecimiento de puentes para la negociación implica disposición para el riesgo, para la aceptación de modificaciones sin renunciar a objetivos educativos claros.*
- *Aprender a compartir nuestra experiencia humana y profesional con otros colectivos profesionales para el desarrollo del papel positivo de la escuela en el marco de las relaciones interculturales de nuestra sociedad”.*

A esta misma línea reivindicativa también se apuntan otros autores, que apuestan por un currículum integrador con todos/as y crítico con cualquier tipo de desigualdad, sin perder nunca de vista el ideal de igualdad:

*“El reto que tenemos por delante es el de reinventar el currículum común integrador de las diferencias, al tiempo que crítico con las desigualdades, es decir, la búsqueda de una escuela común para todas las individualidades... respetuosa con los valores de libertad, de la democracia y de la no discriminación, sin perder el ideal de la igualdad” (Gimeno, 1997, 68).*

## 1.4. Influencia de las actitudes en el proceso de aprendizaje (discente)

Las actitudes de cualquier miembro de la comunidad educativa van a condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Actitudes como hemos dicho anteriormente ligadas al comportamiento de los actores que participan en dicho proceso. Algunos de los aspectos que condicionan y forman esas actitudes son algunas de las que se desarrollan a lo largo del siguiente epígrafe.

*“El paro y la delimitación de la ciudadanía son, hoy por hoy, las dos grandes modalidades de exclusión social”* (De Lucas, 1996, 54). El autor nos señala dos grandes causas de la exclusión social, y que tienen una repercusión esencial en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula y, por extensión, en los centros educativos en general y que aún hoy día (casi veinte años después de esta publicación) siguen vigentes. A estas causas y centrándonos en la exclusión escolar podemos añadir otras causas, como las siguientes:

- Competencias del profesor/a.
- Culturas del grupo de iguales.
- Relaciones comunidad–escuela.
- Las políticas.
- La práctica en la escuela.
- El currículum no eurocéntrico.

Así, algunos autores nos vienen advirtiendo desde hace ya algún tiempo de los peligros a los que se enfrentan determinados colectivos y/o personas y de las situaciones que debemos evitar o paliar en lo posible los profesionales que trabajamos en la docencia:

*“... bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social” (Pérez Gómez, 1996, 34).*

Por tanto, la escuela puede y debe desarrollar una labor fundamental en el progreso social, en su contribución a la no discriminación y exclusión de grupos con culturas minoritarias respecto a las tradicionalmente aceptadas como superiores o mejores respecto a las demás. No sólo se trata de que no haya conflictos, que es un paso muy importante, ya que esa exclusión puede estar latente y surgir en cualquier momento, porque nunca se pusieron los medios para erradicarla.

Lo que se trata de conseguir, es que: *“... a través de la escuela, en combinación, de nuevo, con otras instituciones y grupos, es como se pueden conseguir ciertos niveles de integración y asimilación cultural de grupos diferentes” (Colectivo IOE, 1997, 45).*

En esta misma línea, y respecto al papel tan importante que juega y debe jugar la escuela se pronuncia Gundara (1997, 24):

*“La reducción de la exclusión escolar que incluye particularmente la exclusión del proceso de aprendizaje puede a su vez traer como consecuencia la reducción de la exclusión social y por tanto, mayores niveles de cohesión social y económica en las sociedades y en las zonas urbanas”.*

En esta misma línea se pronuncia Besalú i Costa (1997, 42) al postular que *“(...) parece importante la socialización escolar o el proceso de transmisión cultural que se da en las escuelas para orientar el tipo de relación que hombres y mujeres establecerán en su vida con la cultura pública”.*

Pero lo que no debe olvidarse que la escuela, entre otras instituciones, hoy día realiza tres funciones muy importantes:

- Cualificación.
- Socialización.
- Selección.

Todas ellas con vistas a la asignación de roles productivos adultos, pero todo esto supone un sobreesfuerzo que, en ocasiones, a determinadas etnias o culturas lleva al fracaso o pérdida de raíces y costumbres. Esto es lo que cualquier centro educativo debe evitar: *“... la escuela es también un espacio para el encuentro donde se aprende, no tanto, porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos”* (Besalú i Costa, 1997, 37).

Aunque la nota más gráfica es la siguiente: *“es hora de dejar ya de decidir por lo gitanos y decidir con ellos”* (Fernández Enguita, 1997, 41).

Es decir, el autor está transmitiendo la idea de que no hay que asfixiar a determinadas minorías culturales, sino ayudarles, enseñarles a tomar sus propias decisiones y no las que interesan a los que pertenecen a la cultura mayoritaria. Ello se convierte en un ejercicio moral de justicia social. Un currículum homogeneizador no contempla esta opción, por tanto no parece el más apropiado para albergar la interculturalidad y respetar la multiculturalidad. Y no solo el currículum, sino también la actitud de todos los miembros de la comunidad educativa ha de ser repensada y reconfigurada. También es cierto que en determinadas ocasiones esas personas o grupos minoritarios se aíslan creando comportamientos y actitudes contradictorias entre ambos, pero eso no es óbice para lo anterior.

Así uno de los principales objetivos educativos debería ser la educación de niños/as y adultos dentro del marco de la educación en la comunidad, respetando las peculiaridades de cada persona o grupo y aceptando la diversidad como algo

enriquecedor para todos y no: *“aceptar o no al otro dependiendo de quién sea, de a quiénes se parezca y de dónde venga”* (Gimeno, 2001, 21).

El proceso de aprendizaje debe ser enriquecedor, la riqueza esta en la diversidad y para ello debemos respetar dicha diversidad.

Es importante la pregunta que se hace Ibáñez-Martín, Fuentes y Barrio (2012) acerca de si es posible enseñar una competencia social para la interculturalidad que sirva para todos los grupos culturales, encontrando respuesta en la definición de una competencia social que tiene 14 elementos agrupados en 6 valores:

- Amistad: Relaciones de amistad.
- Comprensión: Comprensión de códigos de conducta y usos generalmente aceptados, Expresión y comprensión de puntos de vista diferentes, Empatía.
- Responsabilidad: Organización del trabajo, Gestión del estrés y la frustración.
- Respeto: No discriminación entre hombres y mujeres, Tolerancia, superación de prejuicios y respeto a los demás.
- Generosidad: Comunicación Constructiva, actitud de colaboración y negociación.
- Interculturalidad: Comunicación intercultural.

## **2. LAS ACTITUDES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS COMO BARRERA DE INCLUSIÓN ESCOLAR**

Las actitudes de alumnado, docentes y familias, en bastantes ocasiones inconscientemente, actúan como barrera de la integración. En efecto, la actitud predispone una conducta, y para contrarrestarla no siempre se ha de trabajar la propia conducta sino la actitud que lleva a ella. El conductismo no ha dejado paso al

cognitivism, pero sí al menos debe ser complementado por él. Es por ello, que a continuación analizaremos algunas de estas actitudes que influyen decisivamente en la integración no sólo en el aula o la comunidad educativa, sino en la sociedad en su más amplio significado del término.

Diferentes autores ha reflejado en sus reivindicaciones educativas la lucha contra actitudes contraproducentes hacia la integración de alumnos diferentes, combatiendo con el arma del respeto a la alteridad, y su respuesta educativa justa en el seno de una verdadera escuela inclusiva para todos (Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2012; 2014; 2016); por esta misma también apuesta Torres González y Fernández Batanero (2015). Un repaso por estas barreras hacia la integración escolar puede contemplarse en las obras de los autores anteriores y una síntesis de las mismas a continuación.

## 2.1. Las actitudes de los docentes

Autores consagrados como Piaget, Brunner o Vygotsky consideraban que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaban que lo producía la integración de lo social y personal. La actividad social para Vygotsky ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales, como las escuelas entre otros muchos. El cambio en el conocimiento es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente acorde con las normas establecidas socialmente.

Otro aporte y aplicación es la enseñanza recíproca, que consiste en el diálogo del maestro y un pequeño grupo de alumnos. Al principio el maestro modela las actividades; después, él y los estudiantes se turnan el puesto de profesor. El docente forma parte del medio social en el cual esta inmerso el estudiante en su día a día y su familia, por tanto, el docente es de gran influencia en el desarrollo del estudiante en lo referente a sus comportamientos y su dimensión cognitiva.

Pero, ¿por qué es tan importante el papel, el discurso y la figura del docente en el aula y como afecta a las motivaciones, la actitud y el comportamiento del alumnado?

Parafraseando a Van Dijk (2003) el discurso es más que palabras, es actitud, es pensamiento, no solamente pertenece a la lingüística, también a otras disciplinas. Textualmente, afirma que el contexto es como *“la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso”* (Van Dijk, 2003, 34).

Entonces, el docente mediante su actitud y comportamiento podría llegar a modificar un contexto escolar, pero también el contexto podría modificar el discurso del maestro. Este autor ofrece una mirada amplia, en el sentido de discurso global presente en muchos ámbitos como medios de comunicación masivos, interpersonal, intercultural, etc.

Las habilidades esenciales de enseñanza pueden describirse como las actitudes, las habilidades y las estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del alumnado. Desde este punto de vista queremos recalcar lo importante que es el discurso docente para la enseñanza. A través del discurso los docentes ponen el tono emocional a la clase, diseñan la enseñanza, implementan actividades de aprendizaje y evalúan el progreso de los alumnos (Habermas, 2009).

El discurso en Habermas, intenta recomponer un proceso comunicativo. El discurso es una herramienta estructurada que debe tener ciertas características: comprensible, verídico, recto y veraz. Se pretende tomar de Habermas algunas características para definir discurso y es que el docente los debe tener en cuenta para lograr los objetivos propuestos.

La escuela como producto de esa estructura social reproduce pensamientos, hábitos y conductas en sus estudiantes para que esa sociedad permanezca inmóvil y legitime las condiciones establecidas. Es la más pura aportación del enfoque sociocrítico de la realidad educativa, en concreto del enfoque estructuralista (Rodríguez Fuentes y López Jaén, 2015). Pero a través del aula esta situación se puede cambiar mediante la modificación de las prácticas pedagógicas empleadas por el profesor en su clase. Comprendiendo que su función y papel dentro de este nuevo

proceso de educación, es formar a estudiantes con un sentido crítico de su función ciudadana y democrática.

El discurso y la actitud (entendiendo esta última como comportamiento) del docente influye mucho en la forma de pensar del estudiante, en sus hábitos y su conducta, con lo cual el estudiante contribuirá al cambio social.

Este tipo de actuaciones del docente tiene repercusiones en el proceso de enseñanza y de ello depende el rumbo de dicho proceso, incluyendo el futuro de los estudiantes como ciudadanos que pueden aportar al cambio social.

El perfil del docente y del estudiante, y los objetivos que se pretenden alcanzar con cada una de las actividades, configura el tipo de interactividad y participación de los estudiantes.

La formación implica mucha responsabilidad y requiere de dedicación y atención, además da facilidades en lo referente al tiempo, pues no es necesario el desplazamiento a las instituciones educativas u otros lugares más lejanos. Hay algunos estudios de actitudes de los estudiantes frente a los códigos sociolingüísticos imperantes en la sociedad actual en que nos encontramos: como los factores de clase regulan la estructura de comunicación en la familia, cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación (Martínez y Ortega, 2011).

Por tanto, hay unos códigos y unas actitudes sociolingüísticos que son elaborados por personas a nivel familiar y social, y otros códigos sociolingüísticos que son orientados por las condiciones de los alumnos en el aula de clase y sugieren que se debe promover desde la escuela la interacción de estos dos tipos de códigos para así confrontarlos y poder orientar unas actitudes acordes con la sociedad actual en donde se desarrolla y actúa el alumnado particularmente. El discurso de este código sociolingüístico influye de manera decisiva en la actitud del alumnado.

El contexto para el desarrollo del lenguaje de un hablante oyente es la comunidad o comunidades en las que participa el alumnado diariamente. Por tanto, una de las funciones del docente consiste en proporcionar un discurso capaz de describir, interpretar y mejorar la realidad que les rodea.

Este discurso o actuación por parte de los docentes plantea algunos errores que dificultan su eficacia, entre otros muchos:

- En primer lugar, se refiere a la suficiencia o superioridad del docente, lo cual se puede observar en las actitudes, en las expresiones y en el tono.
- En segundo lugar, cuando el docente dificulta la participación del alumnado, así como la comunicación y aumenta los monólogos. Este tipo de discurso pone en entredicho ese modelo de profesor a imitar o seguir por el alumnado, ya que entre otros aspectos coarta la imaginación y la libertad de estos últimos.
- El tercer aspecto a considerar en el discurso docente es el cientificismo, que consiste en el abuso de términos desconocidos o teorías científicas incomprensibles para los alumnos, debido fundamentalmente a que esto es símbolo de clase y sabiduría. A veces, al huir de este cientificismo se suele caer en el error opuesto, el pedagogismo. Algunos profesores se dirigen al alumnado como si se tratara de ignorantes crónicos o como si fueran niños torpes. Se deben evitar ambas posturas y conseguir una actuación intermedia, para así desarrollar en el alumnado una actitud crítica, responsable y acorde con la sociedad en la que vive y está inmerso.

La observación de los procesos de comunicación en el aula es un instrumento muy importante para la evaluación y reflexión sobre la práctica pedagógica. Es importante entender que el protagonismo en el proceso educativo corresponde al alumnado, el docente genera las estrategias y herramientas para que se logren los objetivos. Al tener en cuenta la postura de cada uno de los agentes, se trabaja en pro de generar un espacio para aprender, sin olvidar el papel fundamental que también forman las familias. Así completamos el triángulo: docentes, alumnado y familias que conforman la comunidad educativa en su conjunto.

El estudiante es el centro del proceso de enseñanza, el docente debe dejar atrás los viejos paradigmas de poseedor y proveedor de conocimiento para ser ahora guía, orientador. El estudiante es el centro del proceso de enseñanza, el docente debe

dejar atrás los viejos paradigmas de poseedor y proveedor de conocimiento para ser ahora guía, orientador o tutor y las familias que deben actuar de la mano con los docentes para así crear unas actitudes coherentes y aceptadas en el alumnado para que no cree ningún tipo de duda en cómo actuar, si como el docente, como la familia, como su grupo de iguales o como los códigos imperantes en la sociedad en la que viven.

## 2.2. Las actitudes del alumnado

El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje principal la relación con el alumno. Y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular en cada caso y en cada momento. No obstante, la relación profesor-alumno en el aula presenta algunas características que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal.

La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se fundamenta en una cierta 'imposición'. El alumnado está ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera, sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo, expectativas mutuas que se confirman o no, con arreglo al desarrollo de las actitudes y comportamientos del profesor y del alumno como tales.

Es una relación de influencia recíproca que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con paciencia, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter. Ya que actúa como modelo en muchas ocasiones y en otras como corrector de ciertas actitudes que no

concuerdan con las relaciones que se intentan establecer o que ya se han establecido en el aula.

La relación de docencia es una relación interpersonal pero no de amistad. En primer lugar, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro. En el trato y la relación maestro-alumno, se desarrolla un binomio un tanto especial: aquél busca en el alumno al individuo concreto y determinado.

El hecho de que la clase sea colectiva no descarta la individualidad concreta, porque el esfuerzo del profesor se encamina a descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando. En cambio, en la relación del alumnado con el maestro, aquel no busca esencialmente el hombre concreto que hay debajo del maestro. La actitud que el alumno, tiende a mantener con el docente es un tipo de relación de cordialidad.

El maestro se pone al servicio de los fines particulares del alumno. En la docencia, la persona del maestro se entrega, por tanto, a la consecución de los fines del estudiante. En cambio, el alumno no se pone a su vez al servicio de los fines particulares del maestro.

Por su condición de docente, le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación (García Morante, 2003):

- En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos.

- En segundo lugar, porque la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula reclama que el docente este atento ante cualquier actitud que pudiera alterar el ambiente de trabajo y relaciones que se establece en el aula. Un ambiente cálido y exigente a la vez se construye:
  - Con reglas claras asumidas por todos los que de ellas participan. El docente no puede ser arbitrario, con arreglo a su estado de ánimo, u otras situaciones psicológicas u transitorias que le puedan afectar. Tiene que existir objetividad y continuidad. Normas pocas y claras. Por funcionalidad, por ser participe de excepción del proceso de enseñanza aprendizaje, y porque los alumnos esperan que las reglas se cumplan, al docente le corresponde directamente el control disciplinario, que no autoritario, del aula.
  - El docente debe velar y cuidar para que dentro del aula los elementos físicos y materiales estén armónicamente dispuestos, ordenados y limpios. De ese modo también se contribuye a la generación de un ambiente cálido y propenso al aprendizaje del alumnado.
  - Organizar eficazmente las actividades a realizar con los alumnos, dejando a un lado la improvisación sistemática en todo momento.
  - La relación se establece el docente con cada uno particularmente y con todos los alumnos en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente es diferente de un alumno a otro. Cada estudiante tiene sus propias percepciones, es decir, puntos de vista personales en torno a las cosas y a los acontecimientos. Por eso es importante cimentar en el aula, sobre la base de unas reglas

*“un sistema de referencia para poder reconocer y aceptar la realidad de otros mundos para otros sujetos sin necesidad de negar la realidad de su mundo propio. De esta suerte se crea, por encima de la diversidad de los mundos individuales, un sistema general de transferencias o traducciones que permiten cernerse sobre todos esos mundos -sobre el suyo propio también- y le pone en posesión de uno como integración de todos los mundos individuales” (García Morante, 2003, 45).*

La expresión “*esto no es justo*”, aludida comúnmente por los alumnos, encuentra aquí su sustento. Máxime, cuando ante una misma indicación o estímulo el profesor procede de distinta manera con los alumnos. Por eso es importante atender los hechos lo más objetivamente posible para no generar precedentes.

Cada alumno aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.

Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas. Cuando el profesor no controla sus reacciones, cuando se deja llevar por sus emociones, por sus simpatías, por sus recuerdos sin atender el presente, cuando externaliza su disconformidad con alguna norma del colegio, cuando siempre pone de ejemplo su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacer, mediatiza y contamina la relación con sus alumnos.

La materia que imparte el docente está tan integrada a su persona que corre el riesgo de creer que aquella tiene por sí misma el atractivo suficiente para el alumno, de modo que este responda siempre con atención y con eficiencia en clase (Rojas y

Gómez, 2013). En el colegio el atractivo de una materia pasa necesariamente por la percepción que tenga el alumno de la personalidad del profesor.

La relación profesor-alumno que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles establecidos que con el tiempo se delimitan, se precisan y consolidan. La función del docente contiene más funciones y es más amplia: instruye, estimula, corrige, forma, orienta, etc.

En la relación con el alumno interviene otro elemento que es fundamental para su formación y actitud en el mismo: los principios del centro, así como el tipo de currículum tanto explícito como oculto que se desarrolla en el mismo.

El alumnado como tal, desarrolla una serie de actitudes y comportamientos que en la inmensa mayoría de las ocasiones provienen de las personas que para ellos más influyen en sus vidas, como pueden ser las familias, los docentes y en ocasiones el grupo de iguales. Dicha influencia va a ser tan importante que aquello que se percibe y se aprende en los primeros años de vida va a ser difícil que se olvide, por ello es tan importante estudiar cual es el origen en la formación de dichas actitudes. ¿En qué se basa un niño o un adolescente cuando dice que su cultura es superior a la de su compañero?, ¿qué no sale con aquel otro por que sus padres no le dejan?, ¿no me molesto en comunicarme con él, que sea él quién aprende nuestro idioma?, etc. Éstas y otras son algunas de las cuestiones que deberíamos plantearnos. Y siempre teniendo en cuenta ese papel fundamental que juega la escuela como agente socializador junto con las familias.

### **2.3. Las actitudes de las familias**

La integración de padres, madres y tutores/as en el proceso de formación educativa de sus hijos/as es, en muchas ocasiones, compleja y difícil, y se plantean algunos problemas o dificultades que presentan padres y madres para integrarse en las

actividades educativas de sus hijos/as. Como señalan Torio, Peña y Rodríguez (2010), la corresponsabilidad familiar ha de facilitar el cambio de actitudes y conductas en el alumnado.

La participación de padres, madres y tutores/as en el proceso de formación educativa de hijos e hijas en términos históricos no es un asunto sencillo de resolver. A pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado en los últimos tiempos, padres, madres y tutores/as como actores principales del proceso educativo ocupan un lugar marginal. Esta actitud responde a las dificultades para reproducir sus acciones, sus ideas, sus expectativas, y, en general, su relación con la educación.

Padres y madres presentan falta de conocimiento de sus hijos/as y de la labor que realiza el centro educativo, desinterés por lo que hacen sus hijos/as, poca participación en las actividades organizadas por el Centro y falta de comunicación entre padres/madres e hijos/as. Esta actitud asumida por un nutrido grupo de padres, madres y tutores/as se refleja en el ámbito educativo de hijos/as, desencadenando en ellos/as poco interés en las tareas escolares, bajo rendimiento académico, pérdida de hábito de estudio, falta de control personal, problema de comunicación, desconfianza en sí mismo, incumplimiento de las normas del centro, bajas calificaciones, atención dispersa, influencias de grupos del entorno y poco autocontrol frente a conductas conflictivas. Todo ello deviene en el desarrollo de actitudes de confrontación hacia lo socialmente establecido.

Cada vez más es más evidente la importancia que a los padres y madres se perciban como sujetos activos y se involucren en la vida y el ámbito escolar de sus hijos e hijas, con el propósito de favorecer su desarrollo integral. Es importante que se logre la integración de padres, madres, tutores/as al proceso educativo de sus hijos/as, pues estos constituyen la base de una educación de calidad, lo cual hace necesario que asuman mayor responsabilidad y comunicación con sus hijos/as, ya que parte de los problemas que se generan en el centro educativo tienen su origen en la familia, en muchas ocasiones originadas por las actitudes desarrolladas hacia el resto de la comunidad educativa, ya sea por el alumnado o las familias. Ante tal situación se plantean algunos interrogantes:

- ¿Cómo interfiere la falta de integración de padres, madres y tutores/as en el proceso educativo en sus hijos/as?
- ¿Cómo hacer que padres, madres y tutores/as se involucren en el proceso educativo de sus hijos/as?
- ¿Qué estrategias se deben desarrollar para lograr que padres, madres y tutores/as se integren al proceso de formación educativo de hijos/as?
- ¿Cómo influye la participación de padres, madres y tutores/as en el rendimiento escolar?
- ¿Cómo lograr que padres, madres, tutores/as se orienten sobre la importancia que tiene su apoyo en el proceso educativo de sus hijos/as?
- ¿Cómo motivar a padres, madres tutores/as para que se involucren directamente en el proceso educativo de hijos/as?
- ¿Cómo formar padres/madres y tutores/as para orientar a sus hijos/as a que tengan mejor rendimiento en la escuela?

La integración de padres y madres es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues de ellos/as depende, en gran medida, el éxito de sus hijos/as en la escuela. Cuando las familias participan en la vida de los Centros estos suelen tener actitudes más positivas hacia la vida de los centros en su conjunto.

Cuando padres y madres se integran en el proceso educativo, alumnos/as de todos los niveles sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamientos positivos si tienen padres que se preocupan, y se involucran a su educación formal.

La participación de padres y madres en la educación de sus hijos/as debe ser valorada como fundamental, ya que ellos/as son los primeros en sembrar las bases que marcará el futuro de cada ser humano.

Es importante integrar a padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/as y que estos/as se mantengan cerca de la escuela, con la finalidad de que conozcan el papel que juega la familia en el proceso educativo de los hijos/as, a fin de lograr una mejor integración a la vida.

Se considera que motivar a la familia a participar del proceso educativo de sus hijos/as, podrían superar dificultades, tanto conductual como de aprendizaje y actitudinal, tanto dentro como fuera del aula, tomando en consideración que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo en su proceso educativo, por lo que es esencial la colaboración entre todos/as los/as que intervienen en el desarrollo y formación del individuo.

Es importante que padres y madres se mantengan en contacto con el Centro Educativo, con la finalidad de que el proceso enseñanza aprendizaje se logre de una manera exitosa. Para una buena formación es importante que exista una estrecha relación entre el centro educativo, padres y madres, donde ambas instituciones se apoyen y se proyecten hacia los logros de resultados comunes, que beneficien al alumnado.

Padres y madres deben de estar alerta a la hora de ayudar a hijos/as a enfrentar sus dificultades, garantizándole un mejor desarrollo de todas sus potencialidades. Se persigue también que estas conductas sean modificadas a través de la promoción de valores, actitudes, reflexiones y normas que propicien el desarrollo integral del ser humano, desde el ámbito de la familia como formadora en el desarrollo personal social del individuo.

Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha relación para lograr una visión general y completa del alumno/a, eliminando en la medida de lo posible los vacíos que puedan existir, trabajando a favor de unificar criterios, ya que, por las competencias educativas que ambas poseen, es necesario que estén coordinadas, por lo que es importante que tanto la familia como la escuela tengan la responsabilidad y la intención de una educación común para beneficio de todos/as.

Padres, madres y tutores/as utilizaran estrategias que permitan la integración, motivación y sensibilización de toda la comunidad, que conduzcan a la formación adecuada de sus hijos/as.

### 3. ACTITUDES DE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

Una vez conocido el modelo de percepción de otras culturas, se hace preciso, para el objetivo de este trabajo, focalizar las actitudes concretas de los agentes educativos individuales del proceso didáctico, toda vez que se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior su carácter trascendente y trascendental.

Conviene cuestionarse, como hace Gómez (2002) ¿cómo enseñamos a no discriminar cuando no cesamos de testimoniar actitudes discriminatorias? El bagaje cultural y de tradiciones puede ser una de las causas, sino la principal, de dichas actitudes, y que de algún modo siguen estando en nuestra sociedad como una lacra de la que es difícil deshacernos, pero que nos impide el intercambio y el enriquecimiento personal y colectivo, así:

“Las ideas racistas están impidiendo, de algún modo el desarrollo de la libre comunicación, el contacto entre los pueblos, el intercambio de valores entre culturas así como la cooperación auténtica entre colectivos y pueblos“. (García Martínez y Sáez Carreras, 1998: 19).

Por eso, lo que se pretende lo que pretendemos es desentrañar dichos “puntos oscuros” y con ello proponer cambios que se puedan llevar a cabo en los centros educativos para construir una sociedad más tolerante y cooperativa con otras culturas, en donde lo que sea extraño sea ser igual a otro/a y lo normal sea ser diferente:

“tantos cambios son la expresión de una nueva cultura basada en la cooperación, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad cultural, el aprecio por el bagaje cultural y la riqueza personal de cada miembro de la comunidad, más allá de las etiquetas que pueden estar a la base del prejuicio y la discriminación“ (CIDE, 2000: 152).

### 3.1. Las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural de su alumnado

El número de menores extranjeros que asisten como alumnado a los centros educativos de nuestro país ha experimentado un notable ascenso en los últimos años, como se indicaba en el capítulo anterior. Esta situación hace que los docentes tengan que enfrentarse a situaciones cotidianas en el aula que serían impensables años atrás.

El crecimiento económico que España experimentó en los últimos años, antes de que se iniciara el periodo de recesión que vive la economía mundial, contribuyó a que el fenómeno de la inmigración adquiriese un papel protagonista en la sociedad española. En este contexto, muchas personas procedentes de los lugares más recónditos de la geografía mundial pusieron sus miras en nuestro país.

Ante esta nueva realidad, desde el sistema educativo, se ha asumido la educación de los hijos de estas familias inmigrantes. Así finalmente, fue incluida en la categoría de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo los alumnos inmigrantes, como se razona más adelante y se anunció en el capítulo anterior.

Es más, la diversidad cultural existente en los centros educativos debe ser correctamente encauzada para constituirse en un recurso educativo de extraordinario valor y no en un elemento de confrontación.

Los profesionales que orientan sus esfuerzos para ofrecer una educación de calidad deben reflexionar para poder afrontar el nuevo reto de trabajar en clases multiculturales. De esta reflexión deben concretarse los planteamientos que ayuden a extraer los aspectos positivos de esta nueva situación, minimizando los negativos. López (2008) se refiere a ello como actitudes favorables hacia la diversidad cultural.

En un estudio, llevado a cabo en la ciudad de León (Díez, 2014), se pretendió averiguar la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural. Algunos de los resultados más sobresalientes indican que este tipo de alumnado tiende a dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en algún caso la convivencia, sobre todo, según manifiestan referido a la población gitana.

Así pues, la presencia y el testimonio de los alumnos extranjeros en las aulas garantizan una aproximación cultural más directa a las tradiciones o las costumbres de otros lugares del mundo, relatadas en primera persona. Este hecho es un elemento enriquecedor del grupo y, por tanto, de la actividad educativa que se lleva a cabo, garantizando, en todo caso, el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades.

Igualmente, debe evitarse la confrontación que puede aflorar al situar, en un mismo marco de actuación, la cultura que existe en el país receptor y la existente en el país de origen. Ambas son respetables e igualmente importantes, pero el entorno determina la preponderancia de una sobre las otras. Las normas, las tradiciones y las costumbres de un país, que impregnan la labor docente y el propio sistema educativo, no deben alterar su estructura.

No obstante, sí deben adaptar sus medios, promoviendo medidas de apoyo y refuerzo, para que el trato al alumnado sea igualitario con el fin de que todo alumno tenga las mismas oportunidades en nuestra sociedad con independencia de su procedencia. Desde la propuesta de la escuela inclusiva, que avanza y profundiza aún más en el concepto de atención a la diversidad, se considera al alumnado inmigrante un grupo con necesidades específicas de apoyo educativo y, como tal, demanda la puesta en marcha de acciones educativas concretas que estén orientadas a paliar los déficit que impidan la integración de estos alumnos.

Alcanzar un equilibrio entre la identidad cultural y la diversidad, para que los ciudadanos de nuestra sociedad, sea cual sea su origen, raza o religión, toleren y reconozcan el resto de las opciones culturales diferentes a las propias, por minoritarias o diferentes que éstas sean, no es una tarea sencilla. Igualmente, tampoco lo es que las minorías culturales acepten y respeten igualitariamente la cultura matriz del país receptor.

En última instancia, se requiere destacar que el aprendizaje cooperativo y la interacción entre los alumnos favorecen la aceptación de otras culturas y el respeto a las mismas. Llevar a cabo acciones formativas que impliquen a las familias puede ser un recurso positivo siempre que exista una buena predisposición a la integración.

La labor de los docentes es muy importante, ya que de ellos/as depende la aplicación/adaptación del currículum a la realidad concreta de esos alumnos/as (Rodríguez Fuentes, 2015). Aunque esta labor tan importante, en ocasiones, puede quedar reducida debido a la escasa diversidad de estilos educativos:

*“... la apertura y riqueza de la variedad en tantos terrenos de la cultura no se corresponde con la poca variedad de estilos educativos que son también manifestaciones de la cultura. Los mecanismos de comunicación cultural, las formas de relación social se han diversificado, pero no las formas de la pedagogía institucionalizada” (Gimeno, 1997, 95).*

En esta misma línea también se manifiestan otros autores, de manera que además de la escasa variedad de estilos educativos, también apuntan un anquilosamiento tanto en la formación inicial como permanente del profesorado:

*“Enseñar un currículum intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere cambios en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes están siendo preparados en una Europa única pero diversa en el siglo veintiuno (Gundara, 1993, 37).*

Siguiendo a López (2002: 109) se suelen citar como programas para una adecuada formación del profesorado:

- Bernstein y Cabello (1989): centrado en el cambio de creencias de los futuros profesores.
- Tabachnick y Zeichner (1993): basado en la selección de estudiantes universitarios y en el uso de estrategias de socialización mediante la inmersión cultural.

- Noordhoffy Kleinfeld (1991-1993): Conseguir que los futuros profesores aprendan de los alumnos con diferente procedencia cultural y de las comunidades en que trabajan.
- Kaiñín (1994): programa de educación antirracista.
- Cochran-Smith (1995): Parte de la consideración de que la enseñanza es una actividad intelectual y política. Se basa en la realización de proyectos de investigación.
- Melnick y Zeichner (1998): Experiencias de campo en la comunidad.

Se apuesta, de acuerdo con Gallardo y Torres (2003), porque es preciso formar al profesorado en actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El denominador común de los programas referidos es la inmersión y el conocimiento de experiencias directas.

Las actitudes de los estudiantes universitarios, futuros profesores, hacia la diversidad cultural, ha sido investigada por Rodríguez Izquierdo (2002) mediante grupos de discusión y otras técnicas, destacando que no se sienten preparados y se encuentran desorientados respecto a esta temática.

Es por todo ello que el profesorado se convierte en una piedra angular de especial importancia en nuestra investigación: como difusores de conocimiento, como formadores de opinión y correctores o impulsores de actitudes socialmente aceptadas. Y todo ello tendrá una repercusión en la formación de actitudes del alumnado con la consiguiente difusión para generaciones posteriores.

*“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 y los programas de educación para adultos” (Consejo de Europa, 2008: 33).*

Los docentes como referentes principales del alumnado en el aula influyen de manera decisiva en las actitudes del alumnado. Cuando actúan de manera consciente, es decir, de acuerdo con el currículum oficial, explícito y establecido, no se suelen apreciar actitudes en desacuerdo con la sociedad actual, pero si en algunas ocasiones y de manera inconsciente los docentes cuando desarrollan ese currículum oculto pueden apreciarse algunas actitudes que no están en la línea oficial, como puede ser en sus expresiones, gestos, comparaciones, e incluso en algunas de sus actuaciones.

En esta investigación vamos a tratar de descubrir en la medida de lo posible cuáles son esos puntos para tratar de subsanarlos y corregirlos cuando se actúa con el alumnado, ya que estos en ocasiones reproducen las actuaciones de sus mayores que más le influyen.

### **3.2. Las actitudes del alumnado ante la diversidad cultural de sus compañeros**

El alumnado se encuentra inmerso en una encrucijada a la hora de desarrollar sus actitudes. Por un lado, las actitudes impulsadas por su familia; por otro, las que les inculcan su grupo de iguales; y, por otro, las que los docentes les intentan corregir y potenciar. Tal encrucijada sería más reducida si la anhelada colaboración familias-docentes fuese una realidad. Pues estas deberían ser coincidentes.

Para García Guzmán, el fenómeno de la desadaptación de alumnado de otras culturas, entre la que resalta la gitana., puede ser la causa del alto grado de absentismo escolar que históricamente se computa para estos alumnos en los niveles que interesan a este trabajo de investigación, secundaria. La educación intercultural basada en currículums interculturales en el seno de una escuela para todos ha de luchar contra esta brecha educativa, cuyas repercusiones en otros ámbitos sociales es de dimensiones incalculables.

Gil (2014) ha estudiado las actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en contextos multiculturales con actitudes de intolerancia racistas, donde se defienden la homogeneidad cultural y étnica como mejor situación y se dan algunas dificultades de convivencia. Utilizando un cuestionario, una escala de diferencial semántico y grupos de discusión se obtuvo como resultados que aunque en general no hay discriminación se dan situaciones ambiguas en las que se pone de manifiesto por ejemplo que se producen más relaciones entre personas del mismo grupo cultural, que entre personas de diferentes grupos culturales.

La diversidad cultural en el aula nos introduce en la compleja tarea de la construcción de un paradigma de pensamiento sobre la diversidad capaz de considerarla como valor y riqueza (Álvarez, 2012), aunque lo importante es implicar a la comunidad educativa al completo: alumnado, profesores y familias. El recorrido que tenemos que hacer consiste en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias.

Desde esta óptica el aula se convertirá en una encrucijada de la comunidad educativa y la diversidad cultural, un incentivo y un valor para la formación integral del alumnado.

Abordar la diversidad cultural en el aula nos introduce en una variedad de singularidades culturales con la consiguiente interacción e interrelación que generan y se establecen porque la interculturalidad hace referencia a la convivencia de la heterogeneidad cultural en el aula y la consiguiente generación de actitudes.

Por otra parte, la diversidad cultural nos remite al proceso educativo y a su desarrollo desde la comunidad educativa, espacio formado por docentes, familias, alumnos y sociedad.

La escuela como institución social participa de las inquietudes, avances, conquistas y cambios sociales, por tanto, es evidente que la realidad escolar, del aula, es la realidad social y que la comprensión de las necesidades que se presentan en el aula demandan por parte de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias e instituciones) diferentes competencias.

Abordar la educación intercultural en las aulas implica una metodología que valore las singularidades culturales, además de las peculiaridades propias de cada uno. Los sistemas educativos y la escuela deben avanzar hacia la construcción de una sociedad en la que sea una realidad el reconocimiento de las diferencias, el derecho a la identidad y el disfrute de las mismas oportunidades y recursos.

La escuela debe abrir vías de aprendizaje hacia la colaboración para entender que las diferencias son necesarias y enriquecedoras y que por el contrario las desigualdades corresponden a categorías sociales establecidas, y que sin el reconocimiento de estas diferencias por mínimas que sean no avanzaremos en el amplio sentido de la palabra. Es sabido que el principio de igualdad comienza por la aceptación de las diferencias.

Los centros educativos no pueden estar cerrados a las influencias del exterior y a los cambios que continuamente se están produciendo en la sociedad y en el aula en particular. Así Torres (2012) apuesta por una escuela que ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, mediante la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio.

Apostar por una escuela intercultural implica entre otras posturas las siguientes (UNESCO, 2005: 23):

- “1. Concebir la cultura del otro como un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra propia cultura.*
- 2. Valorar positivamente la diversidad cultural como elemento imprescindible para resolver conflictos multiculturales.*
- 3. Reconocer el derecho a la propia identidad cultural.*
- 4. Abordar la implicación de una educación intercultural como paso necesario para el desarrollo de una sociedad global”.*

El aprendizaje cooperativo entre compañeros representa actualmente una de las principales innovaciones dentro del aprendizaje intercultural, creando una situación de retroalimentación mutua y de modificación de actitudes y conductas no sustituibles por ningún otro recurso, creando de esta manera una situación de interdependencia positiva.

Proporcionando un óptimo nivel de éxito a todos los alumnos, al tiempo que facilita la comparación con uno mismo y con los demás, con lo que los alumnos adquieren el sentido del progreso personal y una adecuada autoestima.

Casanova (2005: 24) plantea una serie de requisitos para el logro de una convivencia intercultural en el aula:

- *“Respetar el pluralismo democrático, en el marco constitucional de cada país.*
- *Reconocer el derecho a la diferencia como algo inherente a la persona.*
- *Buscar con rigor y sistematicidad los rasgos de unidad dentro de la diversidad cultural, en cualquiera de los ámbitos de actuación humanos.*
- *Revisar las manifestaciones culturales de todos los grupos que conviven, para alcanzar acuerdos de respeto a algunas de las costumbres existentes o la eliminación de otras inadmisibles para todas las partes. Intentar la coherencia entre las convicciones y las acciones, a nivel individual y grupal”.*

Todo ello, requiere la elaboración de un currículum abierto y flexible capaz de ofrecer respuestas integradoras y diversificadas que partiendo de un análisis del contexto y del alumnado genere prácticas colaborativas, con metodologías que ofrezcan respuesta a la diversidad de aprendizajes, con actividades acordes con las singularidades y con recursos que permitan el acceso al conocimiento de todos/as los alumnos/as.

Carbonell (2002, 125) propone articular una educación intercultural y antirracista a partir de diez normas:

- 1) *“Educar en la convicción de la igualdad humana contra todo tipo de exclusión.*
- 2) *Respetar a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o acciones.*
- 3) *No confundirás la interculturalidad con el folklorismo.*
- 4) *Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.*
- 5) *Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.*

- 6) *Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.*
- 7) *No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.*
- 8) *No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos segregados.*
- 9) *Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.*
- 10) *Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica”.*

Desde otro punto de vista, el de Soriano (2008, 72), *"la educación para la ciudadanía debe re-imaginar y transformar con eficacia la educación de los niños y jóvenes en función de las necesidades del siglo XXI"*. Y desde su punto de vista, las competencias para desarrollar una ciudadanía activa y transformadora o crítica son:

- *“Competencias críticas.*
- *Competencias comunicativa y social.*
- *Competencia emocional y competencia en resolución de conflictos.*
- *La competencia intercultural es transversal a las otras.”*

La diversidad cultural es un fenómeno social actual y la construcción de la interculturalidad es una necesidad para la convivencia entre personas y pueblos, es por ello que la diversidad cultural en el aula nos anima a la creación de valores universales buscando lo que nos une y tomando las singularidades como valor y riqueza y en esta tarea debe implicarse al completo la comunidad educativa.

Las implicaciones educativas en la construcción de la interculturalidad tienen que ver con la metodología de aula, el currículum y la preparación del docente.

Como se puede apreciar en el apartado anterior y en el siguiente, profesorado y familia son los dos agentes culturales que más influyen directamente en el comportamiento y la formación de actitudes en el alumnado, ya que actúan directamente en su formación, además de verlos como personas a imitar, por su éxito en la sociedad, por imposición, por afecto, etc.

En esta investigación trataremos de averiguar en qué medida influyen estos agentes en la formación de estas actitudes, así como cual es la causa de esa influencia para poder actuar en cada caso intentando reforzarlo o eliminarlo.

### **3.3. Las actitudes de las familias ante la diversidad cultural en los centros**

Los padres/madres, como grandes agentes socializadores de sus hijos/as, se convierten, también, en objeto de investigación preferente en este trabajo, así esa socialización que recibe el alumnado puede echar por tierra o reforzar la labor intercultural y educativa que se está llevando a cabo en el centro escolar.

*“Educar para el pluralismo, respetando identidades y culturas diferentes a la mayoritaria, no es tanto, un problema de recursos como un problema de convicciones sociales, culturales y pedagógicas de todos los sectores implicados en la comunidad educativa...”* (Consejo Escolar de Andalucía, 2000: 12).

En efecto, en esta creación de actitudes las familias y docentes tienen un papel fundamental en el proceso educativo de sus hijos y del alumnado en general como nos describe Fernández Fernández (2003), cuando dice que las familias y profesorado tampoco están en muchas ocasiones por ayudar a la integración del alumnado culturalmente diverso ya que esta se queda en apuesta para el futuro y no en realidades para el presente. Primero tenemos que lograr un cambio en la mentalidad y actitudes de los adultos.

El Consejo Escolar de Andalucía habla de convicciones sociales de los sectores implicados en la comunidad educativa, de los cuales padres y madres forman parte y desarrollan una labor muy importante en el contexto educativo en su conjunto.

La diversidad cultural se manifiesta en el ámbito familiar cuando la pareja proviene de diferentes culturas. La diversidad cultural se manifiesta en el aula y en la institución educativa cuando los educandos provienen de grupos culturales diferentes.

El compartir el aula con niños de diferente color o costumbres, lejos de ser un motivo de conflicto, debe motivar a las familias, al profesorado y a los alumnos a desarrollar actitudes de respeto e interés por aprender de ellos, de lo diferente.

La diversidad cultural en la familia y en el aula es un patrimonio que debemos valorar, pues son una oportunidad para nutrirnos de distintas formas de interpretar la realidad y de expresar social, cultural y lingüísticamente el mundo que nos rodea.

El racismo, la discriminación y la marginación son producto de la falta de valoración de nuestra propia cultura o de las otras culturas que nos rodean. Para lograr un desarrollo integral de la personalidad debemos ser conscientes de la riqueza que tenemos a nuestro alrededor, de nuestra heterogeneidad. Debemos enfrentar y evitar la homogeneización de la sociedad, la imposición de modas culturales y la copia e imitación pasiva de otras culturas.

Desde la perspectiva de las familias, actuar de una forma pasiva aceptando lo establecido y no participando en el proceso educativo de sus hijos es un grave error, ya que de esa forma no se puede continuar esa transformación de currículum multicultural e intercultural que se desarrolla en las aulas y que después tiene su repercusión en nuestra sociedad. Además, debemos tener en cuenta la función tan importante que desarrollan las familias en el proceso educativo de sus hijos creando y afianzando actitudes y comportamientos en algunos casos ya interiorizados y en otros en proceso.

Por ello, se hace tan importante esta investigación, para tratar de averiguar cuál es el proceso de formación de esas actitudes y sobre todo de dónde proceden, para poder actuar en lo posible creando comportamientos acordes con los valores sociales establecidos.

ACTO SEGUNDO:

**FUNDAMENTACIÓN SINTÁCTICA  
PARA LA REALIZACIÓN DE  
LA INVESTIGACIÓN**

Diálogo familiar sobre diversidad cultural:

*Padre: Javier, ¿en tu nuevo colegio hay inmigrantes?*

*Madre: Eso Javier, ¿y gitanos?*

*Hijo: No, en mi colegio solo hay niños.*



**EPISODIO 3.**

**DIMENSIONES METODOLÓGICAS DE  
LA INVESTIGACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan las dimensiones básicas de la investigación desarrollada. Cuestiones ineludibles que han de quedar reflejadas y justificadas, como garante de los resultados y conclusiones mostrados así como para la comprensión de la proyección y la prospectiva de la investigación. Pretende mostrar una descripción detallada de las características esenciales del proceso de investigación seguido en el presente estudio, desde la búsqueda científica y sistemática del conocimiento, como motor de arranque y sus metodologías más empleadas como punto partida del estudio, hasta los análisis y modo de presentación de resultados y discusión de los mismos, como meta de cualquier investigación científica en su cometido de dar cumplida respuesta a los problemas y objetivos enunciados.

Por ello, se inicia este capítulo partiendo de la justificación para la realización de la investigación, para lo que como no puede ser de otra manera se recurre a los capítulos anteriores que además de dar sentido a la misma la sitúan en su estado concreto de partida, y se culmina con los análisis que se llevan a cabo para transformar los datos en resultados; pasando por la declaración de objetivos, el planteamiento de interrogantes, la presentación de los casos y sujetos de investigación, y la descripción de los instrumentos de recogida de información. Sin intención de menoscabar el proceso de “puesta al día” sobre la dimensión sustantiva del campo de estudio, mostrado en capítulos precedentes de este informe y que sirven de justificación y fundamento ineludible para el planteamiento de los objetivos y problema de la investigación, la dimensión sintáctica de la investigación desarrollada para la obtención del Grado de Doctor queda reflejada en este capítulo y en sus contenidos más operativos, si cabe, que los presentados con anterioridad, cuyo contenido y esencia requieren de continua actualización y, valga la reiteración, “puesta al día”, aunque ésta pueda también afectar levemente al establecimiento, a modo de ampliación, concreción y aplicación de los objetivos que se explicitan más adelante.

Con fundamento en lo anterior, se especifican los objetivos y cuestiones que guían la investigación, así como las hipótesis iniciales y problemas de la misma y su correspondiente modo de abordaje (Fernández Cano, 2005), a través de los métodos y las técnicas de investigación apropiadas, dilucidando la obligada diferencia y necesidad de la metodología (como estudio lógico y sistemático de las directrices o planteamientos rectores de la investigación), la estrategia o la combinación de varias técnicas de diseño empírico de la investigación (de acuerdo no tanto con la metodología anterior cuanto con los objetivos planteados a los que interesa responder), así como las técnicas de recogida y análisis de los datos (concebidas como operaciones manipulativas que el investigador ha de activar con propósito de recopilar los datos, obtenerlos lo más sistematizados posible y proceder al correcto análisis de los mismos como resolución viable de los problemas planteados) (Cea D'Ancona, 2001). Sin olvidar la descripción de la muestra, en esta ocasión, los casos (Stake, 2010), que servirán de objeto sustantivo del esfuerzo que se pretende desarrollar.

## 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La situación geográfica y estratégica de Andalucía (punto de entrada hacia Europa del continente africano y lugar de trabajo para otros/as, en busca de una pseudopercepción de demanda abundante de mano de obra y añorada vida mejor) la convierten entre otras muchas razones en una comunidad muy atractiva para la inmigración. Ello es lo que ha motivado a hacer un trabajo de investigación en el que se pretende detectar las actitudes que provocan en la población autóctona que exista marginación, exclusión, etc. hacia esas personas y/o colectivos foráneos determinados, por razones culturales, económicas, sociales, religiosas, etc. e, incluso, sólo por su color de piel, o por prejuicios que se tienen hacia ellos/as.

Se procura su análisis desde el punto de vista educativo que es donde principalmente se gestan estas actitudes discriminatorias y de desprecio hacia esos

colectivos, ya sea a través del currículum (tanto explícito como oculto), de profesores/as, compañeros/as y en el propio hogar por convivencia con padres y hermanos. A nadie escapa que la educación, allá donde tenga lugar y se desarrolle (hogar, escuela o comunidad), es el motor más eficaz, por no decir el único, de cambio social. Una vez asumido esta premisa como axiomática, las medidas de presión sobre circunstancias de solidaridad social, las condenas púnicas por delitos raciales, las campañas de sensibilización sobre las conductas y efectos de discriminación, etc. Es posible que no lleguen a desaparecer por necesarias pero sí pasar a un segundo plano por convertirse en minoritarias.

En efecto, esta preocupación no ha quedado al margen de la regulación legislativa, tanto en el ámbito nacional como autonómico. Por ello, la primera fuente de justificación y partida de la investigación es la legislación al respecto, objetivo del primer apartado de la fundamentación teórica de esta memoria.

Igualmente, la situación de la eurozona y sus políticas de solidaridad, cuestionadas pero existentes, está generando nuevas necesidades en todos los ámbitos, sin duda, en el educativo también, junto al humanitario, los más influidos. Más concretamente, la situación geográfica y el enclave en que se encuentra Andalucía y un somero análisis de la política educativa de la Comunidad Autónoma hacen especialmente interesante el estudio que se presenta. Esta cuestión también queda reflejada y perfilada en el capítulo inicial de esta memoria.

De otra parte, también ha sido incorporado a este informe la justificación de la importancia del componente actitudinal en el terreno de la Educación. Una buena dosis de ella depende de dos factores preliminarmente: querer y poder. Querer viene determinado por el componente actitudinal y predispone, a su vez, al poder, que se apoya más en el componente actitudinal. Uno y otro han sido cuidadosamente tratados en el capítulo segundo. Algunos autores, como puede leerse en tal capítulo, se arriesgan al apuntar que todo comportamiento social responde a un aspecto actitudinal. Si bien cabría añadir otras dimensiones causales, como la emocional,

contextual, familiar, de aceptación social, etc. no cabe duda de la enorme incidencia e influencia de aquel.

## 2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez justificado el tópico del análisis actitudinal hacia la diversidad cultural, el problema de la investigación presente emana de la propia realidad de las aulas. Aunque la literatura especializada incita a ver la diversidad cultural más como una fuente de riqueza que de problemas, lo cierto es que hasta resultar encauzada pertinentemente, el centro puede presentar polémicas, dilemas, conflictos y controversias de muy distinto tipo, que han de ser debidamente resueltos. Solo así podrá convertirse la diversidad en un valor, y no en un freno.

En efecto, como en la vida misma y como principio filosófico, un problema y su búsqueda de solución puede ser estímulo de crecimiento y mejora, tanto personal, como profesional e institucional, pero también de freno y lastre, si no se aborda de la manera apropiada. Es sabido que la despreocupación absoluta por un conflicto y su inadvertencia simultánea devienen en una inacción de consecuencias impredecibles, y ésta a su vez en caos y perjuicio, a veces irreparable.

En esta ocasión, el problema nace de las diferentes actitudes presentadas por los agentes educativos principales, individualmente considerados, hacia la diferencia, en general, y hacia la diversidad cultural, en particular. A este efecto, se han descrito con anterioridad, en los capítulos precedentes, los distintos modos de percibir y valorar la diferencia cultural, algunos de ellos totalmente inadecuados e inaceptables en nuestra sociedad actual, tanto como existentes e influyentes en la misma, lamentablemente.

La idea preconcebida es que el colectivo del alumnado es el que mejores actitudes puede presentar ante compañeros de diferente origen cultural, por cuanto pueden encontrarse menos contaminados por ciertos valores, en este caso, contravalores sociales. Por ello, el foco de interés de este estudio del alumnado se refiere a los niveles superiores finales de la enseñanza obligatoria, en los cuales la enculturación (o procesos por los que las personas adquieren los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive) ya está iniciada y avanzada.

Es fácilmente comprensible que en etapas inferiores, cuanto más mejor, las actitudes del alumnado resulten no discriminatorias y sí de aceptación total de otras personas. Se afirma con rotundidad que donde un adulto ve a un inmigrante, semejante a él pero a la vez muy diferente (y no solo por sus rasgos, su forma de vestir, etc. sino principalmente en todo lo demás), el niño infante (de Infantil y Primaria) ve a otro niño no semejante sino idéntico a él.

La cuestión es: ¿cómo acontecerá cuando no se trata ni de un niño ni de un hombre sino de un adolescente? Esto es, ¿cómo acontecerá en Secundaria, en los niveles finales de la misma, así como en Bachillerato, en su nivel inicial, donde la identidad cultural se está forjando, y la pertenencia al grupo también? Estos son los motivos por los que se ha optado por los alumnos de estos niveles como población y muestra del presente estudio. Y la hipótesis de partida que conviene a la sociedad es que en estos niveles y a estas edades, la discriminación todavía no haya calado y sí la aceptación del otro. Aceptación que se produce de forma espontánea, por cuanto se ha nacido y vivido en condiciones de interculturalidad y esos son los valores educativos. Aunque existe la amenaza del alimento de la contaminación social procedente de los contravalores sociales de familias y comunidad, que pretende ser contrarrestada por las experiencias y transferencias educativas, de tal suerte que no calen finalmente en los ciudadanos nóveles, alumnos de últimos niveles de la educación obligatoria e inicios de la voluntaria.

En consecuencia, la finalidad consiste en detectar si se ha actuado bien o mal, tanto a nivel escolar como social, con estos alumnos para la correcta configuración

actitudinal hacia la diversidad cultural, problema antiguo, pero abordado hacia finales del siglo pasado.

De otra parte, es esperable que los sujetos anteriores, el alumnado, sean seguidos por el cuerpo de profesores, cuya formación y experiencia han debido calar para no solo aceptar la diferencia, en este caso cultural, sino para aprovecharla como riqueza en sus aulas. Dado que el fenómeno de la inmigración y la incorporación de los hijos de la misma en la escuela tiene cierta trayectoria en nuestra sociedad, ha de llevar aparejada, en nuestros tiempos, las actitudes docentes adecuadas para ser tratados en su diferencia y en su integración. Lo contrario negaría el avance institucional del sistema educativo, y con él el avance social y laboral.

Los planes de formación universitaria que han cursado durante su formación inicial, así como los posibles cursos y programas de formación permanente, que avalan la competencia formativa del profesorado han de haber influido en su percepción de la diferencia y la actitud adecuada hacia la misma; además de en el conocimiento y empleo de estrategias para trabajar con cualquier alumno en grupo, no solo con independencia de su identidad cultural sino mediante el respeto de la misma y su aprovechamiento, como enriquecimiento para el grupo escolar.

Por tanto, la hipótesis nula en esta ocasión es que no existen actitudes discriminatorias ni contraproducentes por parte del profesorado de aulas de Secundaria y Bachillerato hacia la diversidad cultural y los alumnos de otras culturas.

En cuanto a la familia, representada en la presente investigación por los padres y madres, tan reconocida en los manuales especializados sobre educación como olvidada en las acciones escolares e institucionales emprendidas e incluso en la investigación, requiere ser indagada en su dimensión actitudinal, no solo desde el punto de vista de su aporte determinante al proceso didáctico y educativo sino como configurador potencial de la personalidad de sus hijos, alumnos del sistema escolar.

Por ello resulta de interés su estudio actitudinal ante la diversidad cultural, y en su caso, la formación adecuada, como base de la configuración del clima diverso del

aula. Como quiera que concierne a padres y madres del nuevo siglo, aunque nacido en el pasado, ¿cabría esperarse que su percepción y valoración configuradoras de la actitud hacia la diferencia cultural y de las personas que la representan coincida con los valores y actitudes de este siglo? ¿O del otro?

Y de ahí surge la hipótesis de partida que sirve a la investigación y que se pretende aceptar o refutar como culminación de la misma. Pese a la discriminación aparentemente social, los padres y madres de escolares de Secundaria y Bachillerato de los nuevos tiempos muestran actitudes favorables a la integración de personas de otras culturas, en la conformación de la nueva o pretendida sociedad intercultural.

Cabe inferir, por último, las hipótesis de contraste siguientes, aunque no resulten necesarias para el tipo de estudio que se pretende mostrar a continuación. Empecemos por las dirigidas a los últimos interrogantes. Es posible mejorar las actitudes para que resulten consistentes con la sociedad y momento actuales que nos toca vivir.

Cabe imaginar que pueden existir diferencias entre los grupos anteriores, dado que los alumnos han vivido y han crecido con la diversidad cultural, a diferencia de los padres, o en mayor medida que éstos; aunque todo alumno está fuertemente condicionado por su contexto familiar; y los profesores poseen la formación y experiencia necesaria para presentar las actitudes adecuadas hacia la diversidad cultural.

Pese a ello, en la sociedad y en todos los estamentos que ella alberga, aparecen a diario episodios racistas, xenófobos, homófobos, violentos con la diferencia, que reflejan actitudes contrarias a las esperadas a la integración intercultural, en plena efervescencia del siglo XXI. También ocurre lo anterior entre iguales, algunos menores (alumnos adolescentes), entre familias y, por supuesto, en el seno de centros educativos. Y por ello, respondiendo a éste y al apartado precedente a éste, se precisa y se concreta esta investigación.

En suma, la finalidad o el objetivo final de la investigación que se ha desarrollado es descubrir las actitudes presentadas por los agentes educativos anteriores hacia la diversidad cultural en la provincia de Granada, para lo cual se han seleccionado distintos centros, como se describirá en el apartado correspondiente, tanto de zona urbana como de zona rural e intermedia, con propósito de que resulte más representativa de la región. Los objetivos más concretos u operativos de la misma quedan enumerados de la siguiente manera:

- Detectar las necesidades de grupos que sufren los efectos de la discriminación, la xenofobia y otras formas de exclusión dentro de los centros escolares, y procedencia de las mismas.
- Analizar las actitudes del alumnado de último ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) hacia sus compañeros que provienen de otras culturas.
- Descubrir las actitudes hacia la diversidad cultural del profesorado de aula del último ciclo de E.S.O. y Bachillerato, en cuyo seno trabaja con alumnos de otras culturas.
- Conocer las actitudes familiares, de padres y madres, concretamente, hacia la diversidad cultural en las aulas de E.S.O. y Bachillerato donde culminan los estudios obligatorios sus hijos y comienzan los voluntarios.
- Contrastar los anteriores casos: alumnos, profesores y padres-madres, con el propósito de determinar si existen más diferencias entre ellos que dentro de ellos.
- Proponer directrices y orientaciones genéricas que impulsen desarrollo de las actitudes acordes al tiempo actual, superando otras contraproducentes anacrónicas del siglo XXI.

Como se puede observar, los objetivos planteados siguen una secuencia lógica, que oscilan desde la detección de las necesidades que sufren las personas y grupos excluidos; para averiguar cuáles son esas acciones que hacen que los discriminemos y

los excluyamos de nuestro grupo, nuestro entorno, etc...; después avanzaríamos un paso más para tratar de indagar si esas actitudes negativas provienen de padres, madres, grupo de iguales y/o contexto y por qué se producen, cuáles son esas creencias, ¿son una amenaza para nuestro futuro laboral?, ¿y nosotros decimos que son vagos tratando de desprestigiarlos?, ¿se perciben como una competencia intelectual?, ¿a menor competencia menores posibilidades de éxito?, ¿una mano de obra barata?, ¿hace esto peligrar un nivel de vida ya adquirido?, etc...

Para finalizar, una vez dada respuesta a estas y otras preguntas con un plan de actuación en los centros educativos y/o familias encaminado a modificar (en algunos casos) y a que no surjan (en otros), esas actitudes negativas que parafraseando el refranero popular “no sirven para nada y estorban para todo”.

Más al contrario, la diversidad cultural es riqueza, y esa riqueza en mayor o menor medida nos afecta a todos, debemos salir de una vez por todas de oscurantismos y estigmatizaciones del pasado. Hay cosas que no se pueden consentir y tolerar; y en este aspecto desde el sistema educativo debemos poner nuestro granito de arena para evitar creencias y comportamientos de este tipo:

*“Vaya a buscar (en tierra extraña) un trabajo de criada. Vaya a limpiar porquería de los otros, cómase los restos de los otros, reciba la menguada paga de los otros, y luego rece para que la traten como a persona” (Torres, citada por Calvo, 1993: 115).*

El establecimiento de estos objetivos aparejados a la finalidad investigadora configura el resto de los apartados que siguen, no solo en este capítulo: referidos a la metodología empleada, los sujetos de la investigación, el proceso de la misma y la recogida de datos (técnicas e instrumentos) y análisis de los mismos (tratamientos y estadísticos); sino en el resto de los capítulos que siguen: resultados obtenidos y conclusiones de respuesta a los objetivos, así como la prospectiva de investigación y proyección didáctica. De igual forma, los capítulos precedentes a éste sirven de

sustento teórico y delimitación del estado de la investigación en el ámbito de los objetivos recién enumerados en este momento.

Ahora bien, dado el carácter exploratorio del estudio, teniendo en cuenta que no se pretende desarrollar ninguna teoría anticipando fenómenos de la realidad ni tampoco formular hipótesis antes de entrar en la recolección de los datos, lo que no resta en absoluto científicidad (Bracker, 2002), y de acuerdo con los objetivos planteados, han sido formuladas las siguientes cuestiones o interrogantes:

- ¿Cuáles son las actitudes de los compañeros de alumnos provenientes de otras culturas distintas de la mayoritaria en los centros docentes de Secundaria, en su último ciclo, y Bachillerato, en la provincia de Granada? Cuáles las del profesorado que trabaja con ellos? ¿Cuáles las de los padres y madres?
- ¿Existen diferencias entre los anteriores grupos en torno a su componente actitudinal hacia la diversidad cultural? ¿Podemos hacer algo para, en caso contraproducente, revertir la situación, de tal suerte que todos los sectores actúen de la forma correcta para que la diversidad del alumnado, en este caso, cultural, sea realmente un valor y motor de desarrollo personal y social y no una barrera o freno)?

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Según las normas para la elaboración de informes propuestas por diversos autores, se ha de dilucidar en este apartado el planteamiento metodológico que el investigador adopta para abordar la evaluación de las actitudes de los agentes educativos hacia la diversidad cultural, entendiendo por *metodología* el estudio de los métodos, donde el vocablo *método* hace alusión expresa al “camino” o “sendero” que se ha de seguir para alcanzar un *fin*, el de la investigación, es decir, el que da respuestas a los *objetivos*, *cuestiones* e *hipótesis* planteados más arriba (Rodríguez Fuentes, 2014). Se entiende por método, consecuentemente, el proceder estructurado

para lograr conocimiento o un fin, es algo esencial para actuar en el campo del conocimiento. Es la dimensión sintáctica que por analogía con la construcción oracional lingüística se indicaba más arriba. Al sumarle el adjetivo *científico* al sustantivo anterior *método* se añade, en realidad, un conjunto de procedimientos que se valen de unos instrumentos o de unas técnicas de eficacia probada necesarias para dar cobertura explicativa a un fenómeno y/o contribuir a solucionar un problema o conjunto de problemas (Bunge, 1985, 2007). Por tanto, el *método científico* es, en definitiva, una estrategia del investigador con un fin determinado.

Precisamente en referencia a la intención última de la ciencia y sus estudios, es decir, mejorar su realidad, lo apropiado, para la mayoría de los autores es “*complementar los distintos enfoques y metodologías, a fin de obtener un mayor rendimiento en la interpretación y transformación de la práctica educativa*” (Salvador Mata, 2001: 32). En efecto, una metodología exclusiva y excluyente difícilmente puede otorgar respuesta a los complejos interrogantes que acontecen en el contexto educativo, a no ser que se trate de una metodología ecléctica u holística como la anterior, como se describe más adelante. La investigación de cualquier problema pasa por admitir la necesidad del pluralismo metodológico.

En esta intersección vinculante entre los enfoques conceptuales y de investigación, entra en juego a modo de mediador la *teoría*, que completa el triángulo que se dibuja entre las dimensiones: *teoría, práctica e investigación*. De manera que los análisis, cuantitativos o cualitativos, pueden variar en sus niveles de complejidad y utilidad y en función de las dimensiones anteriores, siendo lo realmente importante y adecuado abordar cuantos análisis sean necesarios y útiles para interpretar el fenómeno estudiado y dar respuesta a los objetivos formulados.

En esta ocasión, el planteamiento que subyace en esta investigación es la superación total de la dicotomía cuantitativa/cualitativa, situándose en una perspectiva actual (Hernández, Buendía y Colás, 2001; Salvador Mata, 2001; Díaz, 2014). Si tradicionalmente la metodología cuantitativa se ha venido vinculando con el interés técnico *versus* práctico de la metodología cualitativa (Habermas, 1989, 2002), la investigación realizada tiene como horizonte un carácter emancipatorio y transformador del fenómeno analizado, interés que supera los anteriores. Las

profesoras Hernández, Buendía y Colás (2001) lo denominan metodología orientada hacia la toma de decisiones y el cambio.

Ciertamente, esta investigación puede y pretende ofrecer un campo de cultivo de los cambios potenciales que sean requeridos en el terreno actitudinal para propiciar un avance educativo, escolar y social pertinente. Y ello no entiende de paradigmas ni enfoques; en todo caso, ellos han de estar al servicio de éste, del objetivo final de la investigación, como se apuntaba más arriba, y no al contrario:

*El único posicionamiento que cabe adoptar ante los reduccionismos anteriores de la realidad educativa (...) es el eclecticismo sincrónico superador de las divergencias asincrónicas que los contraponen, en beneficio de las dimensiones parciales que los complementan, obteniéndose una visión holística y compleja de la realidad. Este nuevo enfoque múltiple ha sido apoyado por diversos autores en los últimos tiempos, por resultar tanto el más viable como completo para explicar una dificultad de aprendizaje. En efecto, una misma dificultad puede deberse a una causa ontológica referida al alumno, focalizada por el funcionalista, pero también a una causa metódica, concerniente al profesorado, resaltada por el interpretativo, así como a una causa epistémica, sobre el contenido, y ecológica, sobre el contexto, puestas de manifiesto por el sociocrítico. E, incluso, es más completa su explicación por la combinación o interacción de algunas o de todas las anteriores, lo que justifica la necesidad de este nuevo enfoque holístico en la representación e investigación del propio fenómeno de la EE (Gallego y Rodríguez, 2016, en prensa).*

De cualquier manera, la polémica y el dilema servidos por la selección de una metodología de corte cuantitativo tradicionalmente (hegemónico hasta mediados del siglo XX en la ciencia, en general, la educativa, en particular) asignada al enfoque funcionalista frente a una metodología cualitativa (a partir de la segunda mitad, por el reduccionismo de la medición numérica de todo fenómeno educativo) no alcanza en la actualidad ningún sentido, pues lo cierto es que pueden convivir conjuntamente y complementar los estudios de un fenómeno en particular. Incluso ha surgido en la actualidad (a finales del siglo pasado) lo que se ha denominado:

*“el Mixed Methods Research (MMR) como una tercera posibilidad en juego, que permite aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas para lograr comprensiones más completas de los fenómenos sociales, especialmente educativos” (Díaz, 2014: 7).*

Tanto el primer análisis cuantitativo, basado en diseños experimentales o cuasi experimentales orientados a la explicación y predicción del fenómeno tras su generalización estadística y su conversión en leyes, como los del cualitativo, basados en estrategias como la etnografía, la investigación-acción y el estudio de casos orientados a la comprensión y optimización de un contexto específico sin miras a su generalización a otros, pueden complementar el estudio de una misma realidad, conformando el tercer paradigma MMR, triangulado, incrustado o combinado, de radiante actualidad:

*De la fundamentación conductista del primero se pasó a la cognitiva y constructivista del segundo, para dar paso definitivo al pragmatismo del tercero (...), por cuanto lo que se busca tras la explicación y comprensión de los primeros es la resolución de problemas. Por analogía lingüística, del bilingüismo metodológico se ha pasado en nuestros días al trilingüismo (Camerón, 2011), donde unos análisis cualitativos expliquen otros cuantitativos, y a su vez requieran de ellos para ser absolutamente descriptivos, unos integren a otros, y se complementen todos (Gallego y Rodríguez, 2006, en prensa).*

Lo anterior también ha sido denominado como método mezclado, que en este trabajo de investigación debe entenderse como la utilización conjunta de una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, y que además de ello nos permitirá romper con ese tópico de la irreconciliabilidad de ambas metodologías. De tal manera que partiendo de una estrategia y técnica de recogida de datos tradicionalmente cualitativa, la entrevista, se ha practicado un análisis tanto cualitativo, mediante

análisis de contenido, como cuantitativo, mediante estadísticos descriptivos varios y correlacionales, como podrá comprobarse más adelante.

En efecto, justificada la necesidad y posibilidad de superar los reduccionismos metodológicos, por los objetivos planteados en esta investigación, el estudio se vincula con un método de corte cualitativo orientado a la toma de decisiones y cambio, como se ha justificado con anterioridad, que integra análisis cuantitativos sobre sus datos. De esta manera, se combinará, por ejemplo, el análisis de contenido sobre la entrevista en profundidad con la determinación de frecuencias, porcentajes y correlaciones entre los datos. Ciertamente, el desarrollo de esta investigación exige la integración de distintas modalidades de investigación, como las siguientes:

- a) Investigación evaluativa (de las actitudes del alumnado, del profesorado y de los padres y madres.
- b) Investigación-acción, como estrategia esencial, tanto en el desarrollo de la investigación como en el desarrollo institucional de los centros implicados.
- c) Investigación colaborativa: como estrategia de investigación en profundidad, puesto que se desarrollará en colaboración con los profesores del centro.

Como estrategia metodológica, para esta investigación se ha optado por el *estudio de caso*, que se circunscribe al enfoque idiográfico o paradigma cualitativo (Rodríguez Fuentes, 2014), y se considera idóneo para estudiar una situación o *caso* en profundidad y de forma transversal (Corbet, 2001), aportando una descripción exhaustiva, intensa y holística de una entidad singular, de un fenómeno o unidad social o institucional, al implicar descripción, explicación y juicio, lo cual permite elaborar posiciones teóricas, dado que la finalidad del investigador es ampliar y, si es posible, generalizar teorías (Yin, 1994).

Asimismo, ofrece una visión singular acerca de los propósitos de la investigación, el diseño metodológico, las conclusiones y el informe (Ceballos, 2009). Este tipo de estudio resulta, pues, válido para profundizar en el entendimiento de la situación y en el significado profundo de los sujetos o contextos involucrados

(Merriam, 1998). Esto es, resulta válido para llegar a obtener la información concerniente a las actitudes de colectivos muy diversos, como los que son objeto y sujetos de esta investigación.

La pertinencia de este método de estudio de caso se justifica, en definitiva, por las siguientes razones esgrimidas por distintos autores (Lincoln y Guba, 1981; Merriam, 1998; Flick, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Stake, 2010) resaltadas por Rodríguez (2014: 68-69):

- 1. Es holístico. Se centra en el estudio global del caso (el caso se percibe como un sistema acotado), evita el reduccionismo, es relativamente no comparativo y busca comprender su objeto más que establecer diferencias con otros. Por tanto, proporciona una descripción densa del fenómeno estudiado.*
- 2. Es empírico. Se orienta al campo de observación. Procura ser naturalista, no intervencionista. Hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.*
- 3. Es interpretativo. Los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes del problema y sintonizan con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.*
- 4. Es empático. Atiende a la intencionalidad del actor, busca los esquemas de referencia del actor y sus valores. Aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades y responde a nuevas situaciones.*
- 5. Es ilustrativo. Simplifica los datos al lector, esclarece significados y puede comunicar conocimiento tácito. Su preocupación es entender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de los actores y no del investigador.*
- 6. Es multifocal. Parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Comúnmente proporciona investigación de campo.*
- 7. Es descriptivo. Es muy rico, en términos descriptivos, pues se focaliza en*

*procesos, sentidos y conocimientos. Se fundamenta en la óptica de la realidad construida por sus individuos y representa un esfuerzo por entender situaciones únicas como integrantes de una realidad particular y sus interacciones. La investigación cualitativa conlleva el uso de un lenguaje descriptivo.*

De acuerdo con los propósitos y naturaleza del trabajo de indagación llevado a cabo, el estudio de caso aporta o propicia la recogida de datos empírico-científica de un fenómeno dentro de su contexto real, en los centros concretos en que se produce, cuyos límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en el que se utilizan varias fuentes de evidencia (Yin, 1994), mediante la entrevista con “actores” implicados, de una u otra manera, y todos responsables, de una u otra manera (en el centro: profesores; en el aula: alumnos y en el contexto familiar: padres y madres).

No obstante, los casos se perciben en su totalidad única e integrada, con sus propios límites físico, social o temporal que le confieren entidad; transformándose, por tanto, en un sistema acotado (Ceballos, 2009). La ingente cantidad de detalles que pueden obtenerse posibilita una comprensión integral del objeto de estudio, al ser posible realizar múltiples perspectivas de análisis considerando los diferentes actores que intervienen en el proceso, por ejemplo, alumnado, profesorado y padres-madres. Además, de acuerdo con Stake (2010), todos los estudios de evaluación pueden ser considerados como estudios de casos, y el que se pretende en esta ocasión es un estudio evaluativo, como se reseñaba más arriba.

Dentro de la estrategia anterior, estudio de caso, Stake (2010) ha diferenciado tres variantes de investigaciones por enfoque de estudio de caso en el terreno psicopedagógico en el que se inscribe esta investigación, a saber (Rodríguez Fuentes, 2014: 70):

- a) *Estudio de casos intrínsecos, cuyo objetivo consiste en estudiar un caso clínico o curricular, con la intención de llegar a la comprensión del problema, la elaboración o la comprobación de una teoría y la resolución de problemas;*

- b) *Estudio de casos instrumentales e institucionales, consistente en la selección de un caso que interese a la investigación, generalmente para la comprensión en profundidad de algún aspecto o fenómeno y su posible optimización;*
- c) *Estudios de casos colectivos, a través de los cuales se trata de asegurar la comprensión de un problema de investigación, que puede ser muy variable, aunque podrían observarse algunos rasgos comunes que son los que caracterizan el fenómeno indagado.*

Nótese que no siempre han de resultar exclusivos ni incompatibles, pudiendo un diseño de estudio de casos corresponder o albergar varios de los anteriores. Indudablemente, resulta evidente que la tipología de estudio que se ajusta al propósito de esta investigación es el estudio de casos colectivos, dado que se analizan tres subcasos o conglomerados que desarrollan su rol o labor educativa en distintos centros educativos de la provincia granadina.

Ahora bien, como en cualquier investigación (y esta no es una excepción) desde el punto de vista teórico nos vamos a encontrar algunos problemas que pueden oscurecer y/o limitar nuestra investigación y de los que se ha de estar prevenidos. Estos pueden estar referidos tanto al orden conceptual, personal y/o metodológico, como se detalla a continuación:

- a) **Conceptuales:** cuando utilizamos el término educación intercultural y/o multicultural, nos estamos refiriendo a una variedad inmensa de creencias, enfoques, prácticas, etc... que dificultan el acuerdo entre los investigadores y otros interesados en la materia, y que en definitiva lo que impide es el avance en una línea de investigación clara, y por tanto, el intercambio de experiencias entre los propios investigadores.

- b) Personales: entre los problemas que podemos encontrarnos en la investigación multicultural, nos encontramos los referidos a las personas que participan e intervienen en la investigación, entre ellos cabe destacar:
- Los temas relacionados con la educación multicultural, generalmente se asocian a intereses de “minorías culturales” y que, por tanto, quedan al margen de la corriente básica y legitimadora de hegemonizar la investigación.
  - El sesgo cultural y las características demográficas de las que proviene y participa el propio investigador van a hacer que este tipo de investigación tenga una repercusión y transcendencia limitada y que cree ciertos recelos entre algunas personas.
  - Otro de los riesgos importantes a los que se enfrenta este tipo de investigación, es que se pueda utilizar la investigación calificándola de científica en aras de una discriminación de los grupos estudiados, para darles una mayor credibilidad y legitimación a esas diferencias.
- c) Metodológicas: Entre los obstáculos de tipo metodológico que nos podemos encontrar destacan los siguientes:
- El problema de la comunicación, es decir, los investigados / as saben que contestar (lo políticamente correcto), y por tanto, nos van a decir lo que creen que queremos que nos digan (lo que está bien), de ahí la combinación de una metodología tanto cuantitativa como cualitativa.
  - Los instrumentos están en ocasiones culturalmente sesgados, no nos va a responder “igual” a la misma pregunta un niño de Granada, que uno de Marruecos, simplemente puesto que su vocabulario, cultura, adquisición de lenguaje, lengua madre, etc... es diferente.
  - Por último, decir, que las partidas económicas destinadas a estudios e investigaciones de este tipo son todavía muy escasas, lo que conlleva que un problema tan importante y acuciante como el de la interculturalidad sea prácticamente virgen en el campo de la investigación en España.

Teniendo en cuenta las limitaciones anteriores, la investigación intercultural debe atender a las siguientes premisas (Aguado, 1999, 83-84):

- *Utilizar un enfoque intercultural en el diseño y en las metodologías de la investigación. Es decir, utilizar distintos tipos de metodología.*
- *Utilización de estrategias basadas en un enfoque multimetodológico, reconociendo que diferentes métodos de investigación ofrecen soluciones posibles para diferentes problemas.*
- *Facilitar y asegurar la participación de personas pertenecientes a las culturas que se están investigando.*
- *Atender preferentemente al estudio de variables educativas que describan y modulen el proceso de enseñanza aprendizaje ¿qué quiere decir esto?, qué no debemos conformarnos con lo que nos respondan o nos cuenten los implicados en el proceso de investigación (padres/madres, profesores/as y alumnos/as), sino que debemos ir más allá y para ello debemos analizar y observar las prácticas reales que se llevan a cabo en los centros y en las aulas y no quedarnos en trivialidades verbales o en los documentos elaborados, ya que en ocasiones nos pueden llevar a engaños dado que no nos van a contestar o en los documentos está reflejado lo que es "legal" lo correcto, pero la práctica diaria puede ser muy distinta y distante de esta legalidad.*
- *Monitorización de los resultados de programas e iniciativas de educación intercultural de forma sistemática y consciente, es decir, que los implicados participen en este proceso de manera activa.*
- *Elaboración/diseminación de materiales y recursos que promuevan la comprensión cultural: actitudes positivas, resolución de conflictos, adquisición de habilidades, etc...*
- *Diseño, aplicación y evaluación de programas de formación inicial y permanente del profesorado, animadores socioculturales y otros profesionales.*
- *Una muestra de investigación ejemplificadora sería aquella que aglutinara a un equipo multidisciplinar, en la búsqueda de soluciones adecuadas a las*

*necesidades de las personas y grupos implicados desde perspectivas, enfoques y metodologías diversas.*

- *Ser sensible a las diferencias culturales mediante un continuo y abierto proceso de adaptaciones conceptuales y metodológicas diseñadas para ajustar el proceso de indagación a las características del grupo estudiado.*
- *Recurrir a un diseño mixto y complejo que utilice métodos diversos y complementarios. Es necesario superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un pluralismo integrador que, entre otras, aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconozca el papel de la investigación como contribución al cambio.*

#### **4. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS: CENTROS DE ESTUDIO**

Como se desprende del apartado anterior, éste es un estudio de casos múltiple o colectivo, conformado por tres casos diferentes, correspondientes con tres centros educativos diferentes. Se trata de los tres institutos seleccionados para su estudio. Con la intención de que la información obtenida resulte lo más representativa posible, con las limitaciones metodológicas del estudio de casos, se ha procurado que estos centros reúnan características diferentes entre sí. De esta manera, se ha recurrido a los siguientes:

- Uno de ellos en un centro de tamaño relativo tamaño relativamente grande, con 650 alumnos y 55 profesores, y cuenta con Asociación de Padres y Madres (AMPA), denominado “I.E.S. Alonso Cano” (<http://www.iesalonsocano.es>). Pertenece al término municipal de Dúrcal (Granada), una población de tamaño considerable, considerada como ciudad y centro neurálgico de la comarca en la que se sitúa, y crisol de culturas por su cierta demanda de obra, en los sectores industriales y agrícolas. El I.E.S. imparte enseñanzas de E.S.O. y

Bachillerato, por lo que también resulta válido para la presente investigación.

- Otro de ellos perteneciente a una zona más rural, se trata del “I.E.S. Montes Orientales” (<http://www.iesmontesorientales.es>), situado en la población de Iznalloz (Granada) y cuya característica principal interesante en esta ocasión es su escaso tamaño, aunque también incluye enseñanzas de Formación Profesional de diferentes grados y especialidades. Aun así cuenta con una AMPA, y tanto su contexto como su población reúne las características que interesan a este estudio.
- En un intermedio de tamaño poblacional se encuentra el “I.E.S. Francisco Ayala” (<http://www.iesayala.com/>), un instituto de la zona centro de la zona urbana, en concreto de la zona metropolitana de Granada, es un centro muy poblado y demandado. Se trata del I.E.S. que cuenta con un claustro formado por 21 profesores, 2 padres y 3 madres. De otra parte, el número de alumnos que escolariza asciende a 339 alumnos, entre E.S.O. y Bachillerato, así como Ciclos formativos, como los anteriores.

Para la elección de dichos centros se ha tenido en consideración la presencia de grupos culturales diferentes (lengua, etnia, nacionalidad, costumbres, etc.) y, por extensión, de familias diferentes. No así del profesorado que como es de suponer en su inmensa mayoría pertenecerá a un determinado status social, una misma nacionalidad, lengua, etc. aunque su forma de actuar y pensar será muy diferente y es lo que a nosotros nos interesa en esta investigación.

Así, los dos institutos de las zonas rurales era uno de la zona norte de la provincia con bastante población gitana y algunos temporeros inmigrantes que realizan labores agrícolas y otro instituto de una población del extrarradio de la capital cuya población se dedica principalmente al sector servicios con bastante población inmigrante dedicada a realizar también labores agrícolas y empleadas del hogar. En

cambio, el tercer instituto que ha participado es de la capital con algunos inmigrantes entre su alumnado, pero cuyas familias se dedican al sector servicios, empleadas del hogar y profesiones liberales.

Por tanto, se trata de un tipo de muestreo por combinación de estratos y conglomerados. En efecto, cada centro ha supuesto un conglomerado diferente y dentro de cada uno de ellos se ha extraído por estratos los sujetos de la investigación: alumnado, profesorado y progenitores. Es pues, como permite el estudio de casos, una muestra por conveniencia o selectiva, que asegura la comprensión de un fenómeno particular por la presencia del mismo en cada caso compuesto, a su vez en esta ocasión, por sujetos que también lo presentan.

El muestreo aleatorio, pese a su innegable mayor potencial de generalización, no garantiza que pueda llegar a describir el fenómeno que interesa a esta investigación, de ahí que haya sido descartado.

En cada uno de los casos correspondientes con los centros, como se ha especificado más arriba, se han valorado sus distintos agentes educativos: alumnado, profesorado y padres y madres. El objetivo es recoger la información más rica y diversa para cada caso, por encima de las comparaciones intracaso e incluso también intercasos, aunque éstas también adquieren cierto valor, como se verá en los capítulos sucesivos de resultado, no tanto en el de conclusiones de carácter más general dirigidas a los colectivos, a modo de casos. Cabe, no obstante, describir las características y rasgos de cada uno de los conglomerados analizados, sin menoscabo de la información global puesto que la información obtenida del conjunto de todos los casos con cada uno de sus conglomerados nos ofrecerá un mayor panorama acerca de las actitudes manifestadas ante la diversidad cultural.

En cuanto al nivel educativo, se han elegido los cursos del segundo ciclo de educación secundaria y el primer curso de Bachillerato. En palabras de (Álvarez de Sotomayor, 2012: 358), que ha realizado un estudio muy similar al presente sobre rendimiento en escolares inmigrantes, ello hunde su justificación en que:

*El segundo ciclo de ESO es la etapa inmediatamente anterior al punto más crítico y definitorio de la que será la trayectoria educativa final del individuo, una vez que éste se encuentra ya dentro del sistema educativo; aquel en el que el individuo ha de optar entre no continuar sus estudios para insertarse en el mercado laboral, optar por cursar algún módulo de formación profesional, o realizar el Bachillerato, al camino más encaminado hacia la Universidad.*

O por el contrario, antes de esos niveles no se asegura que tengan las actitudes conformadas, debido a la falta de madurez, y después estaría sesgado puesto que se produciría una pérdida de más crítica dado el abandono o la falta de acceso de la población objeto de estudios a los estudios no obligatorios. De ahí que la diversidad cultural pueda verse reducida y con ella la percepción de la misma, además de alterado puesto que la diversidad permanente es niveles superiores de educación no sea la representativa del conjunto de la sociedad diversa.

Entre los 62 alumnos seleccionados para el estudio de casos abundan principalmente de zona rural, pertenecientes a dos institutos de zonas no urbanas frente al otro de zona urbana (Cfr. Tabla 3.1). El grupo está representado en porcentaje similar de hombres y mujeres, y casi el 50% de estos con edad de 16 o más años, aunque un reducido porcentaje de estos se encontraban en 1º de Bachillerato (Cfr. Tabla 3.1).

**Tabla 3.1. Descripción de la muestra del alumnado**

		N	%
Edad del Alumno	14 años	11	17,7
	15 años	23	37,1
	16 o más años	28	45,2
Sexo	Hombre	32	51,6
	Mujer	30	48,4
Curso	3º E.S.O.	26	41,9
	4º E.S.O.	26	41,9

	1º Bachillerato	10	16,1
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales	26	41,9
	I.E.S. Francisco Ayala	10	16,1
	I.E.S. Alonso Cano	26	41,9
Zona	Urbana	10	16,1
	Rural	52	83,9

De otra parte, con respecto al profesorado, del total de 24 profesores seleccionados, la mayoría de ellos tenía unas edades inferiores a los 40, preponderadamente son mujeres. La antigüedad docente se agruparon en periodos según los sexenios de trabajo, aproximadamente el 60% de los profesores se encontraban habían superado el primer sexenio de trabajo. El porcentaje de profesores por zona rural o urbana fue similar, y la mayoría de ellos impartían clases en ambas etapas, E.S.O. y Bachillerato, de manera combinada y diversa, como puede observarse en la tabla 3.2.

**Tabla 3.2. Descripción de la muestra de los profesores**

		N	%
Edad	27-35 años	9	37,5
	36-40 años	10	41,7
	41-más años	5	20,8
Sexo	Hombre	7	29,2
	Mujer	17	70,8
Antigüedad Docente	Primer sexenio	10	41,7
	Segundo sexenio	6	25
	Tercer sexenio o más	8	33,3
Curso	3º de E.S.O.	8	33,3
	4º de E.S.O.	4	16,7

	1º de Bachillerato	9	37,5
	3º de E.S.O. y 2º de Bachillerato	1	4,2
	3º y 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato	1	4,2
	Educación Especial	1	4,2
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales	8	33,3
	I.E.S. Francisco Ayala	14	58,3
	I.E.S. Alonso Cano	2	8,3
Zona	Urbana	14	58,3
	Rural	10	41,7

Por último, de los últimos agentes educativos escudriñados resalta que más del 50% de los 22 familiares encuestados superaban los 40 años de edad, con una mayoría de representación femenina entre los familiares, al igual que ocurriera en el caso de los profesores. Menos de un 15% de los familiares encuestados tenían estudios universitarios y correspondían a familiares de alumnos de ESO y Bachillerato en porcentajes similares.

**Tabla 3.3. Descripción de la muestra de la familia**

		N	%
Edad	40 o menos años	10	45,5
	41 o más años	12	54,5
Sexo	Hombre	8	36,4
	Mujer	14	63,6
Estudios del familiar	Ninguno o Primaria	12	54,5
	Secundaria-bachiller o FP	7	31,8
	Universitario	3	13,6
Curso	3º E.S.O.	5	22,7
	4º E.S.O.	7	31,8

	1º Bachillerato	10	45,5
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales	11	50
	I.E.S. Francisco Ayala	6	27,3
	I.E.S. Alonso Cano	5	22,7
Zona	Urbana	6	27,3
	Rural	16	72,7

## 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y FASES DE REALIZACIÓN

De acuerdo con los objetivos establecidos y las variables consideradas, se optó por un *diseño transversal*, por ser adecuado para esta investigación, de tipo cuasiexperimental, puesto que aparecen datos de tipo no paramétrico. En el proceso investigador, se han considerado varias *fases*, que se describen seguidamente:

- Luego de contar con los permisos y autorizaciones pertinentes de los centros, la primera consistió en el análisis de los documentos institucionales de los centros para verificar que reunía los requisitos precisos para desarrollar la investigación, debido a la presencia de cierta diversidad cultural, en lo que ha sido denominado por algunos expertos como *análisis no interactivo de tipo documental* (McMillan y Schumacher, 2005; Cohen y Manion, 2002). Con mayor énfasis, fueron revisados los Proyectos Educativos de Centro y las Memorias Anuales de los cursos donde se pretendía llevar a cabo la investigación. Ello proporcionó las informaciones y datos precisos para la selección y captación de los sujetos, de acuerdo con las condiciones que interesaban a la investigación.

- Después se procedió a verificar en la práctica los escenarios donde existía tal diversidad para localizar el foco exacto de análisis, mediante la *observación sistemática* de las aulas y los contextos de los centros, de forma etnográfica. La observación participante, como su nombre indica, consiste en que el investigador se introduce en el contexto de la investigación como un miembro más del grupo que está siendo observado. Este procedimiento supone la observación sistematizada de grupos reales en su contexto natural utilizando técnicas de registro cualitativas. El investigador se introduce en el contexto de la investigación y va tomando notas de campo. Esta técnica tiene sus ventajas entre las que destaca, la observación de grupos reales en contextos naturales; aunque también presenta inconvenientes como pueden ser, la presencia de un agente extraño al grupo, ¿hasta qué punto este no distorsiona las interacciones y comportamientos de sus miembros? Por ello, resulta conveniente la utilización de medios técnicos (audio, en este caso) que se insertaran en los contextos naturales sin el conocimiento de los implicados. Existen algunas escalas de observación que se han utilizado, han sido las utilizadas por: Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías y Sacristán Lucas (1999) en *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multicultural*. En definitiva, se pretendía averiguar cuáles son las categorías según las cuales se describen las diferencias culturales, y el conocimiento que se tiene acerca de los diferentes grupos, es decir, si las atribuciones que se le hacen a cualquier miembro del grupo están basadas en prejuicios o estereotipos culturales o en cambio tienen un razonamiento lógico y personal. Todo ello, de cara a perfilar el guion de cuestionario empleado en la entrevista posterior. Complementariamente, para elegir definitivamente a los sujetos de la investigación, tanto docentes como discentes. Como quiera que las observaciones fueron realizadas en compañía del tutor de cada grupo también se obtuvo información

valiosa para contra la participación de padres y madres, y proceder, igualmente, a su selección, asesorados por el tutor del grupo.

- Por último, se realizó la petición de autorizaciones por parte de los agentes a implicar en la investigación, sin la cual la investigación no podría comenzar su curso, mediante entrevistas preliminares, que además servían para otorgar confianza a los sujetos de la investigación, haciéndoles partícipes de la misma. En un periodo breve de tiempo se procedió a la entrevista definitiva o en profundidad. Nunca la entrevista preliminar de autorización y la entrevista en profundidad para la recogida de los datos coincidieron en el tiempo, cumpliendo con los cánones de la estructuración de la entrevistas en profundidad, como aconsejan diversos expertos investigadores (Rodríguez Fuentes, 2014: 88). En las entrevistas caber realizar dos tipos de preguntas: a) abiertas: el cuestionario llevará unos espacios para que el sujeto desarrolle la respuesta; b) cerradas: es donde se dan distintas opciones de respuesta y se elige una. Como se optó por la primera, preguntas abiertas, aunque ello no impide la realización de un guion para facilitar el desarrollo de la entrevista, conviene señalar que cualquiera de los interrogantes de las cuestiones de las entrevistas puede sufrir alguna modificación, aunque sea de matiz, para que la adaptación a los contextos donde se va a aplicar sea mayor. Las entrevistas fueron debidamente grabadas en audio y fielmente transcritas a continuación reseñando durante la transcripción cualquier dato de curiosidad, obtenido durante las fases anteriores de análisis documental, de observación y de diálogo con el equipo directivo de los centros y con los tutores de los grupos, que pudiera resultar de interés de cara a la extracción posterior de datos.

Lo anterior supone la descripción de la recopilación de los datos de la investigación. Ciertamente, al tratarse de estrategias de investigación que pueden ser complementarias se aboga por una visión holística de las mismas (Cea D'Ancona,

2001), por ende, lo más atractivo sería el resultado de su contraste, denominado *triangulación* o aproximación multimétodo o de estrategias de investigación, en el marco del estudio del caso. En efecto, el enfoque multimodal, “*como el uso de dos o más instrumentos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*” (Cohen y Manion, 2002, 331), permite una triangulación metodológica.

De acuerdo con estos postulados, la información obtenida tanto de los análisis observacionales como de interacción con los sujetos de la investigación se integró en un solo archivo de una base de datos, relativa a cada sujeto, realizando una interpretación global, en la que también se integró, como se ha adelantado, los distintos tipos de análisis llevados a cabo: cualitativos y cuantitativos. La información se presenta entremezclada en la realidad y así hemos de interpretarla, aunque para ello se haya de diseccionar en el plano más meramente analítico, como se presenta en los análisis parciales de esta memoria contenidos en el formato digital de la misma.

Las razones por las cuales se defiende esta combinación metodológica van dirigidas a impregnar de validez interna o credibilidad. Al triangular con el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto que preocupa se explica de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista (Cohen y Manion, 2002). Además de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de una perspectiva holística y consistente en el desarrollo de obtener, analizar e interpretar de forma planificada y sistemática la información obtenida.

No se trata de subordinar unas estrategias de investigación frente a otras, sino de articularlas o combinarlas en un mismo proyecto de investigación, en función de cuál ha sido el objetivo de este estudio. Las razones que justifican esta combinación metodológica se deben a que las diferentes fuentes de información disponibles pueden ser mejor analizadas si se examinan desde diferentes enfoques (Husen, 1988). Aunque es evidente que cada una de estas fases y estrategias anteriores supone un esfuerzo investigador diferente y con entidad propia que se plasma en resultados también propios.

## 6. OBTENCIÓN DE LOS DATOS. INSTRUMENTOS Y SU JUSTIFICACIÓN

Como quiera que lo que ha motivado para realizar este trabajo ha sido el estudio de las razones que desde el punto de vista educativo actúan en los centros escolares como motor de la exclusión social, pretendemos contar con testimonios de primera mano, como son los de padres/madres, de profesores/as y de alumnos/as. Testimonios de los diferentes sujetos que conforman los distintos casos se han recabado mediante entrevistas de tipo semiestructurada, basados en cuestionarios-guía, empleados en el momento de la realización. Como quiera que existen tres casos diferentes entre sí, se han empleado tres cuestionarios similares aunque con matices diferenciales entre sí.

Cuando realizamos una investigación el problema radica en que ese sujeto conteste a las cuestiones y para eso debe estar relajado y el clima resulte distendido y confiado. Es lo que en investigación se denomina rapport, es ese clima, la situación que crea el investigador que hace que el sujeto investigado se encuentre cómodo y ofrezca la mayor información posible. Dependiendo del tema de investigación el clima será mejor o peor.

En este caso, al ser un tema bastante delicado y que puede suscitar recelos debemos tener mucho tacto en el acceso a los escenarios. Existen, además, dificultades que han sido percibidas en la realidad y estudiadas en la literatura, las cuales se detallan a continuación:

- Entre las dificultades del acceso a los escenarios, una cosa que debe tener en cuenta la persona que va a desarrollar la recogida de datos, es que se va a encontrar con una realidad con significados diferentes. En el centro, puede encontrarse alguien que actúa como guardián de esa organización (Gatekeert, 2015). Toda organización ha sido fundada por alguien y toda institución tiene una intención de permanencia, por

tanto, los guardianes son quienes la han fundado y le dan continuidad, y son estos los que van a poner dificultades para realizar la investigación. De ahí que la conexión con los equipos directivos, como guardianes de la organización escolar de la que son responsables, de los tutores, como guardianes de las aulas de las que son responsables y de los padres, como guardianes de la integridad e intimidad de sus hijos, ha de ser total, objetivo de la segunda fase, arriba descrita.

- Otra dificultad radica en el hecho de que los sujetos objeto de la investigación pongan resistencias a desnudar sus valores y sentimientos en un tema tan delicado como es el de la interculturalidad. Especialmente los más adultos, por ese sentimiento lícito que todos manifestamos cuando somos objeto de miradas, y que también ha sido analizado en su campo específico por expertos psicólogos, referido a la deseabilidad social y a la corrección política.
- Por último, y consecuencia de las anteriores, el recelo que puede provocar el hecho de sentirse invadido por preguntas de alto calado íntimo, que pudiera desembocar en lo anterior, es decir, en responder lo que resulta correcto y deseable y no realmente lo que se siente y piensa. También este fenómeno ha sido objeto de estudio en el campo de las limitaciones de las investigaciones.

A pesar de las dificultades y amenazas anteriores, por otro lado, entre las ventajas del acceso a los escenarios resaltan que obtenemos una información directa de los sujetos que conocen verdaderamente esa realidad, por lo que dicha información es de primera mano, tan sólo pasada por el tamiz subjetivo del investigador. El investigador al estar inmerso en el mundo educativo puede contar con una mayor facilidad para el acceso a los escenarios e intentar comprender y desenmascarar el nudo objeto de investigación.

Con la entrevista lo que se pretende es recoger información en un contexto natural. La entrevista implica una relación verbal entre el investigador y el sujeto investigado. Una entrevista bien realizada, junto a la observación, es uno de los instrumentos que más datos nos puede aportar sin salirnos de los contextos naturales. Si a una le añadimos la otra, como se ha procedido en esta ocasión, la riqueza de los datos obtenidos está fuera de toda duda.

Ahora bien, la entrevista nos permite recoger gran información, pero esa información tiene problemas en cuanto a su validez y fiabilidad, derivadas del tipo de preguntas que se estén haciendo, la situación en la que se ha hecho la entrevista, si el tiempo es igual para todos los sujetos, etc... En definitiva, la entrevista tiene un gran componente subjetivo que se compensa tanto por la cantidad como por la calidad que aporta de información.

En la entrevista nos podemos encontrar con dos tipos de preguntas:

- Preguntas cerradas: son aquellas que a la vez que se hace la pregunta se le dan al sujeto posibles respuestas y elige una. La ventaja es que la información está estructurada; y el inconveniente es que el sujeto no encuentre la respuesta en las situaciones señaladas.
- Preguntas abiertas: dan libertad de respuesta al sujeto, la ventaja es que nos proporciona más información y de manera más matizada. Los inconvenientes, es que se requiere mayor esfuerzo para el análisis e interpretación de la información, ya que ésta no está estructurada.

¿Qué y, sobre todo, cómo se le va a preguntar? Pueden tenerse o no estructuradas las cuestiones dependiendo del tema a tratar. Así, en función de esta estructuración de las cuestiones podemos optar por:

- Entrevista estructurada: el entrevistador va a llevar un listado, en donde se especifican todas y cada una de las cuestiones que se van a hacer a los distintos sujetos.
- Entrevista semiestructurada: no se tiene un cuestionario totalmente definido de preguntas, pero el investigador sí tiene una serie de puntos o temas a tratar.
- Entrevista no estructurada: se parte de una o dos cuestiones principales y el resto surgirá a medida que se está desarrollando la entrevista.

Cada una de ellas, se aplica dependiendo de la fase de la investigación en la que nos encontremos. Cuando estamos en la fase que no tenemos información se utiliza la no estructurada y a medida que vamos obteniendo información se aumenta el grado de estructuración. En este caso particular, las preguntas están definidas *a priori*, aunque las respuestas no se le dan a los sujetos, sino que son ellos los que deben de describir según sus vivencias, experiencias, etc...

A la hora de medir la información no es lo mismo formular una pregunta antes o después. En principio, todas las preguntas nos aportan datos, pero dependiendo del momento en que se haga la pregunta, la respuesta será más o menos rica. Está relacionado directamente con el *rapport*, antes aludido.

Por ejemplo, las primeras preguntas deben ser las más objetivas, las que menos conflicto creen en el sujeto.

El entrevistador intenta medir y ello implica tratar a todos los individuos con el mismo criterio, para que la información que nos aporta la entrevista sea fiable y válida tenemos que someterla a unos controles. Dentro de lo posible se deben tener en cuenta elementos como el tiempo, (que sea igual para todos los sujetos), el lugar (debe ser similar), crear el mismo clima, el mismo ambiente, etc...

El registro de los datos se realiza mediante una grabadora digital, que permite pausas, en caso necesario, almacenando las respuestas para contextualizar lo que está

diciendo. El problema advertido es que el sujeto se coarta al ver la grabadora, para ello hay que enseñárselo y familiarizarlo poco a poco con estos instrumentos, y, sobre todo, informar detalladamente acerca del uso que se va a hacer con la información, absolutamente anónimo y exclusivamente para esta investigación..

A continuación, se presentan los cuestionarios-guía que han servido para orientar las entrevistas realizadas con cada uno de los colectivos seleccionados. Están basados en cuestionarios previamente diseñados y utilizados por otros autores y empleados por Aguado Odina, Gil Pascual, Jiménez Frías, y Sacristán Lucas (1999), que a su vez se han basado en otras ya elaboradas: “Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes” (Aguado, Bernal, Bernat, García, Pascual, Ramos y Sabirón, 1988); “Opiniones de los profesores sobre la educación multicultural” (Jordan, 1994); y “Entrevista sobre el prejuicio étnico” (Díaz – Aguado y Baraja, 1994).

Contienen cuestiones que han sido validadas por juicio de expertos: en concreto, por profesores universitarios de distintos grupos de investigación de la Universidad de Granada y por profesores de enseñanzas medias donde se ha llevado a cabo la investigación.

En una primera fase, se les pidió valoración de cada una de las preguntas, puntuándola como totalmente en desacuerdo, desacuerdo, normal, acuerdo y totalmente en acuerdo, en tres dimensiones fundamentales: inteligibilidad y comprensión por parte de la audiencia lectora, pertinencia en función de los objetivos de la investigación y alcance de las mismas considerando su importancia.

Se culminó la ficha de evaluación de los “jueces” con una valoración global del guion de preguntas para la entrevista en su conjunto (longitud y duración, para que no resultara ni escaso ni cansado; delicado y comprometido, para que no resultará ni superficial pero ni íntimo, en exceso; válido y generalizable, en su justa medida aún con las limitaciones del tipo de investigación). El modelo de rúbrica de evaluación de jueces empleado se presenta a continuación.

Tabla 3.4. Protocolo de evaluación de jueces del guion de entrevista

VALORACIÓN DE JUECES	Cambiar			Quitar			Inteligibilidad					Pertinencia					Alcance				
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P R E G U N T A S	1																				
	2																				
	3																				
	4																				
	5																				
	6																				
	7																				
	8																				
	9																				
	10																				
	11																				
	12																				
	13																				
	14																				
	15																				
	16																				
	17																				
	18																				
Longitud																					
Duración																					
Delicado																					
Compromiso																					
Válido																					
Otras críticas																					

Tanto en unas dimensiones como en otras, la valoración final, una vez realizada una primera ronda de revisión, fue elevada (por encima del 4, en una escala del 1 al 5) con un porcentaje de acuerdo del 93% de los jueces. Los guiones se consideraron válidos para el desarrollo de la entrevista. A continuación, se presentan cada uno de ellos.

## 6.1. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con el alumnado

Previo al desarrollo de la entrevista y para obtener un clima distendido y de complicidad con el alumnado se ha informado a cada alumno de los objetivos de la entrevista y los compromisos que ha de adquirir para con la misma, transmitiéndolo unas palabras, como las que siguen:

*“En el centro al que asistes, el alumnado pertenece a diversos orígenes sociales y culturales. A continuación, se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer tus opiniones y actitudes en relación con la forma en que se trata esta diversidad cultural en el centro al que asistes. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se deban o deberían derivarse. Te rogamos contestes libre y sinceramente. Por favor, incluye cualquier consideración que estimes convenientemente ya sea para aclarar la respuesta, añadir una cuestión no planteada, proponer una sugerencia, etc.”*

A continuación, se ha cumplimentado una ficha que introducirá la transcripción fiel de la entrevista que se realiza. Se trata de recoger datos personales e introductorios comunes a todas las entrevistas, en el caso de los alumnos los datos requeridos son los que aparecen en la ficha siguiente:

**Cuadro 3.1. Datos personales y escolares del alumnado**

Fecha en que se rellena este cuestionario: _____	
Edad: _____	Curso: _____
Nombre del centro: _____	
Sexo:	Zona:
<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Urbana
<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Rural

Después de la recogida de los datos precisos e introducción del alumno en el desarrollo de la entrevista, se han manejado las cuestiones que aparecen en el cuadro siguiente:

### **Cuadro 3.2. Guion de cuestiones básicas para orientar la entrevista con los discentes**

#### CUESTIONES TIPO:

1. ¿Cuál es la composición de tu clase teniendo en cuenta los diferentes orígenes culturales por lengua, nacionalidad, religión, etc.?
2. ¿Qué información tienes acerca de los diversos grupos culturales que hay en tu clase en cuanto a formas de vida, costumbres, valores, tradiciones, hábitos, etc.?
3. ¿Hay diferencias en la forma de comportarse y de trabajar en clase entre los/as alumnos/as de diferentes grupos culturales?
4. ¿Cómo son las relaciones de los/as alumnos/as de tu clase según los diferentes orígenes culturales?
5. ¿Consideras que las creencias y tradiciones de los diferentes grupos culturales son tenidas en cuenta en la planificación y aplicación del programa educativo? ¿Cómo se reflejan: actividades, juegos, etc.?
6. ¿Qué dificultades y problemas crees que puede haber en tu casa donde el/la profesor/a tiene que atender a alumnos/as de diferentes culturas y orígenes sociales?
7. ¿Qué ventajas y posibilidades educativas ofrece la diversidad cultural y social de tus compañeros y sus familias?
8. ¿Cuál crees que es la función principal de la escuela para atender a alumnos/as que proceden de grupos culturales y/o sociales diversos?
9. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con alumnos/as que proceden de diferentes grupos culturales?
10. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diferentes grupos culturales de tu colegio?
11. ¿Consideras que tus profesores/as tienen la suficiente formación para relacionarse con tus alumnos/as de diferentes grupos culturales?
12. ¿En qué debería estar preparado un profesor para atender las necesidades

educativas de alumnos y familias de diferente procedencia cultural?

13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?

14. ¿Crees que las familias participan en la actividad del centro y la clase? ¿Hay diferencia entre los diferentes grupos culturales? ¿Cuáles?

15. ¿Crees que el profesorado y algunas familias tienen alguna dificultad para relacionarse? ¿Cuáles?

16. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?

17. Enuncia de forma breve y precisa tu opinión acerca de lo que deben hacer los profesores para enseñar a alumnos/as de diferente procedencia cultural?

18. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores.

## 6.2. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con el profesorado

En este caso, la introducción de la entrevista se ha realizado con la siguiente información:

*“A continuación, se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer sus opiniones y actitudes en relación con la diversidad cultural de su alumnado. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se derivan o deberían derivarse en nuestra tarea como educadores. Se ruega la máxima sinceridad, ya que se respetará el completo anonimato de cada profesor/a.”*

También se requería recopilar ciertos datos concernientes al profesorado, como los que aparecen en el cuadro siguiente:

**Cuadro 3.3. Datos personales y profesionales del profesorado**

Fecha en que se rellena este cuestionario: _____	
Edad: _____	Curso: _____ Antigüedad: _____
Nombre del Centro: _____	
Sexo:	Zona:
<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Urbana
<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Rural

Luego de la información anterior se ha procedido a la entrevista propiamente dicha, que ha sido en esta ocasión orientada por preguntas similares a las que contiene el cuadro siguiente:

**Cuadro 3.4. Guion de cuestiones básicas para orientar la entrevista con los docentes**

## CUESTIONES TIPO:

1. ¿Cuál es la composición de su grupo - clase teniendo en cuenta los orígenes culturales por lengua, nacionalidad, religión, etc., de sus alumnos?
2. ¿Qué información tiene acerca de los diversos grupos culturales que ha identificado en cuanto a formas de vida, costumbres, valores, tradiciones, hábitos, etc.?
3. ¿Cómo describiría la conducta y rendimiento escolares de los diferentes grupos identificados?
4. ¿Cómo describiría las relaciones de los/as alumnos/as de su clase de diferente procedencia cultural?
5. ¿Cómo se refleja esta diversidad cultural en la planificación y aplicación de su actividad docente? ¿Introduce algún elemento específico (objetivos, metodología, horario, materiales, evaluación, etc.)? ¿Cuáles? ¿Por qué?
6. ¿Qué dificultades y problemas se derivan de atender al alumnado procedente de diferentes culturas?
7. ¿Qué ventajas y posibilidades educativas ofrece este pluralismo cultural de padres y alumnos?

8. ¿Cuál cree que es la función principal de la escuela / educación al atender a este alumnado?
9. ¿Cuál estima que debe ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos pertenecientes a grupos culturales diversos?
10. ¿Cuál cree que deben ser los objetivos fundamentales a lograr con las familias de los diferentes grupos culturales?
11. ¿Se considera suficiente y convenientemente formado para trabajar en un medio educativo multicultural?, (en caso afirmativo) ¿Cómo ha obtenido dicha formación (cursos, experiencia personal, lecturas, etc.)?
12. ¿Qué preparación estimaría necesaria para poder responder a las necesidades educativas de un medio multicultural? ¿En qué aspectos? ¿Cómo cree que debería adquirirse?
13. ¿Cuál es su relación con las familias de sus alumnos? ¿Cuáles son las fórmulas por las que obtiene información y establece contactos con las mismas? ¿Cómo lo valoraría?
14. ¿Cuál es el grado de participación de las familias de los alumnos en la actividad del centro y la clase? ¿Hay diferencias entre los diversos grupos culturales? ¿Cuáles?
15. ¿Tiene dificultades específicas para relacionarse con las familias de determinados grupos? ¿Cuáles?
16. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?
17. Enuncie de forma breve y precisa su opinión acerca del tratamiento educativo que debe darse a la diversidad cultural en la escolaridad obligatoria.
18. Añada las observaciones que considere oportunas y que crea que no se reflejan en las cuestiones anteriores.

### 6.3. Guion-cuestionario para orientar la entrevista con los padres y las madres

El texto introductorio de la entrevista realizada con los padres y madres de los alumnos es el siguiente:

*“A continuación se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer sus opiniones y actitudes en relación con la atención que el centro al que acude su hijo/a concede a la diversidad cultural. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se derivan o deberían derivarse. Le rogamos conteste libre y sinceramente. Por favor, incluya cualquier consideración que estime conveniente ya sea para matizar la respuesta o añadir una cuestión no planteada”.*

Tras ello se les pidieron los datos contenidos en el cuadro siguiente:

**Cuadro 3.5. Datos personales de los padres y madres**

Fecha en que se rellena este cuestionario: _____	
Edad: _____	Curso de su hijo/a: _____
Estudios que tiene: _____	
Nombre del centro: _____	
Sexo:	Zona:
<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Rural
<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Urbana

Finalmente, se procedió al desarrollo de la entrevista con preguntas orientadas por el guion siguiente contenido en el cuadro.

**Cuadro 3.6. Guion de cuestiones básicas para orientar la entrevista con  
padres/madres**

**CUESTIONES-TIPO:**

1. ¿Cuál es la composición de la clase de su hijo/a teniendo en cuenta los orígenes culturales por lengua, nacionalidad, religión, etc.?
2. ¿Qué información tiene acerca de los diversos grupos culturales que hay en la clase de su hijo/a en cuanto a forma de vida, costumbres, valores, tradición, hábitos, etc.?
3. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los diferentes grupos culturales que hay en la clase de su hijo/a?
4. ¿Cómo describiría las relaciones de los compañeros y compañeras de su hijo/a?
5. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural en la enseñanza que se imparte en la clase de su hijo/a?
6. ¿Qué dificultades y problemas cree que se derivan de atender a alumnos/as de diferentes culturas?
7. ¿Qué ventajas y posibilidades educativas ofrece este pluralismo cultural de padres y alumnos?
8. ¿Cuál cree que es la función principal de la escuela para atender a alumnos/as de diferentes grupos culturales?
9. ¿Cuál estima que debe ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos/as pertenecientes a grupos culturales diversos?
10. ¿Cuáles cree que deben ser los objetivos fundamentales a lograr con las familias de los diferentes grupos culturales?
11. ¿Considera que el profesorado tiene la suficiente formación para educar a grupos culturales diferentes?
12. ¿En qué debería estar preparado un/a profesor/a para responder adecuadamente a las necesidades educativas de diferentes grupos culturales? ¿Cómo pueden adquirir esa formación?
13. ¿Cómo es la relación que mantiene con el profesorado con las familias?
14. ¿Cuál es su grado de participación en las actividades del centro y la clase? ¿En qué participa: charlas, entrevistas, talleres, órganos de gobierno, etc.? ¿Hay diferencias en

la participación de los diversos grupos culturales?

15. ¿Tiene alguna dificultad específica para relacionarse con los profesores/as?

¿Cuáles? ¿Cree que otras familias de otros grupos culturales tienen dificultades para relacionarse con el profesorado?

16. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?

17. Enuncie de forma breve y precisa su opinión acerca del tratamiento educativo que debe darse a la diversidad cultural en la escuela

18. Añada las observaciones que considere oportunas y que crea que no se reflejan en las cuestiones anteriores.

## 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Las fases anteriores culminaron con la presentación de los datos necesarios para la investigación, que dieron paso al análisis de los mismos, en el contexto de manipulación científica, para convertirlos en verdaderos resultados de la misma. Para ello se emplearon diversas estrategias científicas, adecuadas para la información obtenida.

Debido al carácter multimetodológico de dicha investigación nos permitirá utilizar un análisis tanto cualitativo como cuantitativo para el tratamiento de la información obtenida.

En el análisis cualitativo podremos realizar las siguientes tareas:

- Análisis de los incidentes críticos.
- Análisis de las grabaciones de audio y vídeo.
- Revisión de los comentarios recogidos mediante la observación.

Se trata de un análisis de contenido, enriquecido por el análisis de los documentos institucionales, los incidentes acaecidos en forma de anécdotas contadas por los sujetos de la investigación en un contexto fuera de la propia entrevista, y, por último, de las anotaciones realizadas durante la observación preliminar a la entrevista en profundidad.

Como se ha dicho, la entrevista aporta una cantidad ingente de información, pero nos ocupa mucho material, por ello, se ha de estructurar bien e incluso es frecuente desechar contenido de la misma (Fernández Cano, 2005).

Se dispone de mucho material, pero para trabajar con él debemos diseccionarlo, agruparlo en unidades de significado; los grandes párrafos se pueden sintetizar en una línea y ello nos ayuda a trabajar porque en definitiva nos aporta la misma información, e incluso estas frases se pueden reducir aún más como pueden ser a palabras o dibujos y nos permite trabajar con la misma información y con menor cantidad de material.

Por ello, a partir de los datos recogidos en la entrevistas se procedió a clasificar las respuestas en grupo de categorías, de modo que los resultados pudieran ser analizados cuantitativamente.

**Cuadro 3.7. Categorías establecidas para el análisis de datos**

1. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente de la zona (MZ)	Multiculturalidad (MT)	Principalmente gitanos (PG)	
2. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguna (NI)	Escasa y general (EG)	Media (ME)	Bastante (BS)
3. ¿Cómo describiría la conducta y el	Ninguna (NI)	Alguna (AL)	Mucha (MU)	

rendimiento de los grupos culturales del aula?				
4. ¿Cómo son las relaciones del alumnado?	Malas (MA)	Regular (RE)	Normal (NR)	Buena (BU)
5. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí (SI)	Existen casos particulares (CP)	No (NO)	A veces (AV)
6. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención al alumnado de diferentes culturas?	Ninguno (NI)	Algunas (AL)	Si (SI)	
7. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnado?	Ventajas colectivas (VC)	Enriquecimiento personal (EP)	Ninguna (NI)	
8. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender al alumnado de los diversos grupos culturales?	Enseñanza (EN)	Adaptación e integración (AI)		
9. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado de los diferentes grupos culturales?	Integración (IN)	Respeto (RS)	Aprendizaje (AP)	

10. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar (PA)	Integración (IN)	Conocer el centro (CC)	Trabajar (TR)
11. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diversos?	Sí (experiencia, cursos..) (SI)	No (NO)	Regular (RE)	
12. ¿Qué preparación considera adecuada para que el profesorado responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación (FR)	Conocer culturas (CL)	Atención familias-alumnado (AF)	Está preparado (EP)
13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena (BU)	Ninguna (NI)	Escasa (ES)	
14. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay diferencias de participación (ND)	Sí hay diferencias en la participación (SD)	No participan (NP)	
15. ¿Tienen dificultades para relacionarse con los distintos miembros de la	No (NO)	Sí(SI)		

comunidad educativa?				
16. ¿Cómo se resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Participación (PA)	Integración (familias, horarios...) (IN)	No solución (NS)	
17. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad.	Riqueza (RI)	Integración (IN)	Aprendizaje (AP)	
18. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado.	Integración (IN)	Igualdad (no discriminación) (IG)	Prejuicios (PR)	Discriminación en otros grupos(D G)

Para el análisis del discurso o testimonios de los sujetos se ha procedido a su codificación primera, de acuerdo con unos códigos establecidos a posteriori, al no disponer de un modelo teórico suficientemente consolidado y explicativo del fenómeno que hubiera permitido realizar una codificación apriorística (Gallego, Guzmán y Rodríguez, 2012).

Tras la revisión de códigos y su agrupación han sido reagrupados nuevamente y reducidos siguiendo otra taxonomía de metacategorías establecidas ex post facto, lo que ha permitido finalmente tener todos los datos sobre las declaraciones de los sujetos en conjuntos manipulables e interpretables, sobre los que concluir los resultados.

Los datos de cada muestra de estudio se analizaron por separado y posteriormente se analizaron en su conjunto, para comprobar las posibles diferencias entre profesorado, alumnado y familiares. Las variables sociodemográficas y características de la población muestral se describen utilizando frecuencias y

porcentajes. De igual modo, las variables respuestas categorizadas se describen utilizando frecuencias y porcentajes por grupo de categoría.

En lo que respecta al análisis cuantitativo, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19. Esto son previsiones, y cuando se tengan los resultados las técnicas de análisis (al igual que los cuestionarios) pueden sufrir algunas modificaciones. Para cada una de las muestras de estudio, se realizaron los análisis bivariantes correspondientes a las respuestas según las características descriptiva de la muestra correspondiente. Se obtuvieron las frecuencias y porcentajes dentro las características de la muestra para cada categoría de respuesta.

Adicionalmente, se aplicaron pruebas estadísticas Chi-cuadrado exacta para contrastar la hipótesis de igualdad de distribución de respuestas según las características analizadas, con motivo de aceptar las hipótesis nulas formuladas o rechazarlas, o bien de forma inversa, rechazar las hipótesis alternativas o aceptarlas. Esto es, la hipótesis nula implica la igualdad entre las muestras por variables y casos a diferencia de la alternativa; por tanto, al aceptar la hipótesis nula se rechaza la alternativa, y viceversa

La prueba estadística no paramétrica Chi-cuadrado fue seleccionada entre las técnicas estadísticas como la más apropiada para contrastar la hipótesis en muestras independientes. Ahora bien, puesto que en la mayoría de los cruces de categorías de respuesta con característica del encuestado la frecuencia esperada inferior a 5 superaba el 20% de las casillas no cabe emplear la Chi cuadrado asintótica, pero sí la prueba Chi-cuadrado exacta. La prueba estadística de Chi-cuadrado se realiza con el objetivo de contrastar la hipótesis nula de igualdad de comportamiento entre características muestrales. Un resultado de la prueba significativo ( $p\text{-valor} < 0.05$ ) implica la no aceptación de igualdad entre grupos, indicando diferencias de opiniones según la edad, sexo, curso, etc. En otras palabras, una asociación entre la variable respuesta y la característica muestral [1,2].

Finalmente, se procedió a realizar una comparativa de las respuestas según el grupo muestral de estudio, para comprobar las diferencias en las opiniones según si la

persona es profesor, alumno o familiar. La técnica estadística utilizada fue igualmente la prueba estadística Chi-cuadrado exacta, ya descrita anteriormente. Todas las pruebas estadísticas basadas en el estadístico Chi-cuadrado se realizaron a un nivel de significación del 5%.

Por último, se procedió a la triangulación de datos procedentes de sujetos diversos, medidos con distintos instrumentos y realizando esas medidas en diversas ocasiones. La triangulación lo que le va a otorgar a la investigación fundamentalmente es validez. En esta ocasión particular, la triangulación estaría conformada por:

- Sujetos diversos: padres/madres, profesores/as y alumnos/as.
- Distintos instrumentos: documentales, entrevistas y observación participante.
- Medidos en diversos momentos.

Con este tipo de triangulación se pretende recabar la mayor cantidad de información, no dejando de lado la validez ni la fiabilidad del trabajo de investigación en un campo tan delicado y tan lleno de suspicacia como el de la interculturalidad.

ACTO TERCERO:

**RESULTADOS SOBRE ACTITUDES ANTE  
LA DIVERSIDAD**

Poesía sobre actitud cultural:

*Cuando se abre la mente*

*completamente,*

*dura eternamente.*



**EPISODIO 4.**

**RESULTADOS SOBRE ACTITUDES  
DISCENTES HACIA LA DIVERSIDAD  
CULTURAL**

## INTRODUCCIÓN

Sobre el total del alumnado, conformado por 62 sujetos, pertenecientes tanto a zonas rurales como urbanas con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, como se ha detallado en la tabla descriptiva del capítulo anterior, al describir los casos de estudio, versan los resultados que siguen en los próximos apartados.

Su selección ha sido aleatoria y voluntariamente. Han accedido a participar en la entrevista sin ningún tipo de indicación, salvo una breve introducción explicándoles para qué se iban a utilizar tales datos. De este grupo de alumnos, como a continuación observaremos, ha habido bastantes coincidencias entre sexo o edad en las respuestas dadas a algunas cuestiones; y bastantes diferencias en otras.

Los resultados han sido presentados siguiendo los distintos tipos de análisis realizados. En primer lugar los descriptivos, por ser los que resultan introductorios. Después los de contenido, para ahondar en la comprensión del fenómeno. Y, por último, los correlacionales, para indicar las diferencias entre variables independientes en sus respuestas.

De esta manera, se integran análisis de una y otra metodología, como se ha detallado en el capítulo precedente a éste. Pero sobre todo, se da respuesta a los objetivos, en el sentido que se realiza una aproximación al fenómeno considerado como un caso global, después se procura su comprensión particular, y, por último, se detectan las diferencias intracaso, como interés discriminatorio.

### 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS PRELIMINARES

La Tabla 4.1 muestra los resultados descriptivos de las cuestiones planteadas a los alumnos. Las respuestas fueron agrupadas en categorías obtenidas a través de las interpretaciones cualitativas de lo expresado por el alumnado. En la tabla se presenta conjuntamente la expresión más usada por el alumnado en cada una de las cuestiones planteadas.

Tabla 4.1. Agrupación y tendencia de las respuestas del alumnado

Variables	Descripción			Respuesta más común
	<i>Categorías</i> <i>Respuestas</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	35	57,4	España y Marruecos; 40,3
	Multiculturalidad	22	36,1	
	Principalmente gitanos	4	6,6	
¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	5	8,6	Gitanos tienen ritos, sudamericanos en comidas y forma de pensar; 11,3
	Escaso y general	52	89,7	
	Medio	1	1,7	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	4	6,7	No, las diferencias no dependen del grupo cultural; 33,9
	Alguna	24	40	
	Mucha	32	53,3	
¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Malas	4	6,8	Hay buena relación; 46,8
	Regular	12	20,3	
	Normal	7	11,9	
	Buena	36	61	
¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Sí	16	26,7	Sí; 22,6
	No	19	31,7	
	A veces	25	41,7	
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	10	16,9	El profesor/a evita comentarios para que no existan disputas; 35,5
	Algunos	25	42,4	
	Sí	24	40,7	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	6	10	Aprender, comprenderlas y facilitar la convivencia; 25,8
	Enriquecimiento (Personal)	50	83,3	
	Ninguna	4	6,7	
¿Cuál crees que es la función de la	Enseñanza	26	41,9	

escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Adaptación e integración	33	53,2	Enseñarle nuestro idioma, cultura y costumbres; 30,6
	No Sabe / No contesta	3	4,8	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	35	57,4	Que se integren sin abandonar su cultura y sean uno más; 45,2
	Aprendizaje	26	42,6	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	23	39	Integrarlos en un grupo cultural como a sus hijos; 30,6
	Integración	29	49,2	
	Conocer centro	3	5,1	
	Trabajar	4	6,8	
¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	21	35	Sí, en algunas cosas y en otras no; 27,4
	No	21	35	
	Regular	18	30	
¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Formación	29	48,3	Conocer y comprender las culturas que trabaja. No ser racista; 33,9
	Conocer culturas	21	35	
	Atención familias-alumnado	10	16,7	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	33	78,6	No lo sé; 27,4
	Ninguna	8	19	
	Escasa	1	2,4	
¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	31	53,4	Unos sí y otros no. Todos son iguales; 19,4; No participan. La diferencia es que saben hablar el idioma; 19,4
	Diferencias de participación	26	44,8	
	No participan	1	1,7	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	21	50	No lo sé; 27,4
	Sí	21	50	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para	Diálogo	18	56,3	Mediante el diálogo para solucionar problemas del
	Integración (familias,	13	40,6	

relacionarse los profesores y las familias?	horarios, etc...)			alumno; 19,4; No lo sé; 19,4
	No solución	1	3,1	
Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	21	37,5	Mirar a todos por igual y no dejar a nadie de lado; 27,4
	Integración	10	17,9	
	Aprendizaje	25	44,6	
Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Integración	1	11,1	No realizaron observaciones un 85,5 . Ellos le dan mucha importancia a la religión; 3,2
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	1	11,1	
	Discriminación en otros grupos	5	55,6	

## 2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Las tendencias anteriores representan las declaraciones ofrecidas por el alumnado, cuya textualización ilustrativa se presenta a continuación. Se ha procurado, cuando ha sido posible y las declaraciones lo han permitido, la selección más mayoritaria, ubicada en las primeras posiciones, pero también otras diferentes que hubiere, en la última posición:

1. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase?
  - *“España y Marruecos”.*
  - *“De distintas razas, clases sociales, naciones. Gente buena/mala”.*
  - *“Somos todos iguales. No hay nadie de otra lengua, etc.”.*
  
2. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?
  - *“Ramadán, no comen cerdo y escriben de derecha a izquierda”.*

- *“Gitanos muchos ritos, sudamericanos en comidas y pensar”.*
  - *“Creo que la principal diferencia es la comida”.*
3. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?
- *“No, las diferencias no dependen del grupo cultural”.*
  - *“Sí, hay diferencias porque no entienden nuestro idioma”.*
  - *“Sí, ellos se encuentran fuera de la sociedad”.*
4. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?
- *“El profesor/a evita comentarios para no existan disputas”.*
  - *“Si se atiende a ellos más, yo me quedo atrasado en mis tareas”.*
  - *“Sí, porque no habla bien español y puede haber dificultad”.*
5. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?
- *“No se tiene en cuenta dan la clase a todos por igual”.*
  - *“No, solo en algunos juegos. Su deber es enseñar”.*
  - *“Sí, en algunas clases como la de religión”.*
6. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?
- *“Hay buena relación”.*
  - *“Buenas, siempre hay alguien que no le gusta amigo no español”.*
  - *“Nos llevamos bien, a veces hay trifulcas pero no son cultural”.*
7. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?

- *“Que se integren sin abandonar su cultura y sean uno más”.*
  - *“Que aprendan a escribir y hablar español”.*
  - *“Formar un grupo homogéneo para trabajar en paz y armonía”.*
8. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?
- *“Integrarlos en un grupo cultural como a sus hijos”.*
  - *“Obligarles a ir al instituto para aprender”*
  - *“Prestarles más atención y atenderlos cariñosamente”.*
9. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?
- *“Enseñarle nuestro idioma, cultura y costumbres”.*
  - *“Conocerse todos y que nadie se sienta discriminado”.*
  - *“Que se integren sin abandonar su cultura”.*
10. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?
- *“Aprender, comprenderlas y facilitar la convivencia”.*
  - *“Sí, te enseñan cosas nuevas”.*
  - *“Conocer otras costumbres y ventajas para viajar”.*
11. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?
- *“Sí, en algunas cosas y en otras no”.*
  - *“Si están preparados”.*
  - *“No, a veces sí, pero otras no tratan bien y se sienten mal”.*

12. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?

- *“Conocer y comprender las culturas que trabaja. No ser racista”.*
- *“Aprender su idioma, moro, y otras lenguas”.*
- *“Saber algunas costumbres para relacionarse mejor”.*

13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?

- *“Buena, sí, como tiene que ser”.*
- *“No lo sé, bien en general”.*
- *“El tutor muy preocupado y tiene buena relación con los padres”.*

14. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?

- *“No participan los que no saben hablar el idioma”.*
- *“Unos sí y otros no. Todos son iguales”.*
- *“No. No hay diferencias”.*

15. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?

- *“No hay ninguna dificultad”.*
- *“No lo sé, yo creo que no”.*
- *“Sí. Por trabajo, salud, transporte etc. e incluso apatía”.*

16. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?

- *“Mediante el diálogo para solucionar problemas del alumno”.*
- *“No lo sé, pero hablando se entiende la gente”.*
- *“Poniendo diferentes horas de reunión para hablar”.*

17. Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural

- *“Mirar a todos por igual y no dejar a nadie de lado”.*
- *“Enseñarles a hablar y escribir nuestro idioma”.*
- *“Todos en una clase con un profesor que sepa su idioma”.*

18. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores

- *“Ellos le dan mucha importancia a la religión”.*
- *“Muchas veces los otros grupos se hacen una piña entre ellos”.*
- *“Maltrato que reciben los alumnos extranjeros por los español”.*

### **3. ANÁLISIS INTRACASO DIFERENCIALES SEGÚN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES**

En esta sección se muestran los resultados del análisis bivalente de las cuestiones planteadas según los diferentes factores sociodemográficos de la muestra: edad, sexo, curso, centro y zona. Los resultados se presentan en las diferentes subsecciones de análisis y se presentan las tablas de resumen estadísticas y representaciones visuales mediante gráficas de los porcentajes de alumnos en cada una de las categorías de respuestas según las características del alumnado o procedencia educacional.

### 3.1. Análisis bivariantes según edad

En la Tabla 4.2 se muestran los porcentajes de respuestas según la edad del alumno que la respondía. Se observaron diferencias en un nutrido grupo de preguntas y sus respuestas (un total de 10) respecto a los grupos culturales en clase según la edad del alumno, aunque también resultaron asiduas las semejanzas (en 8 preguntas).

**Tabla 4.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad**

Pregunta	Categorías	14 años		15 años		16 o más		Chi cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	11	100	13	56,5	11	40,7	11,655; p-valor=0,0 17
	Multiculturalidad	0	0	9	39,1	13	48,1	
	Principalmente gitanos	0	0	1	4,3	3	11,1	
¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	0	0	1	4,8	4	15,4	4,355; p-valor=0,4 02
	Escaso y general	11	100	20	95,2	21	80,8	
	Medio	0	0	0	0	1	3,8	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	0	0	3	13,6	1	3,7	23,691; p-valor=0
	Alguna	0	0	5	22,7	19	70,4	
	Mucha	11	100	14	63,6	7	25,9	
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	1	9,1	4	18,2	5	19,2	19,634; p-valor=0
	Algunos	0	0	8	36,4	17	65,4	
	Sí	10	90,9	10	45,5	4	15,4	
¿Consideras que las	Sí	8	72,7	6	27,3	2	7,4	18,208;

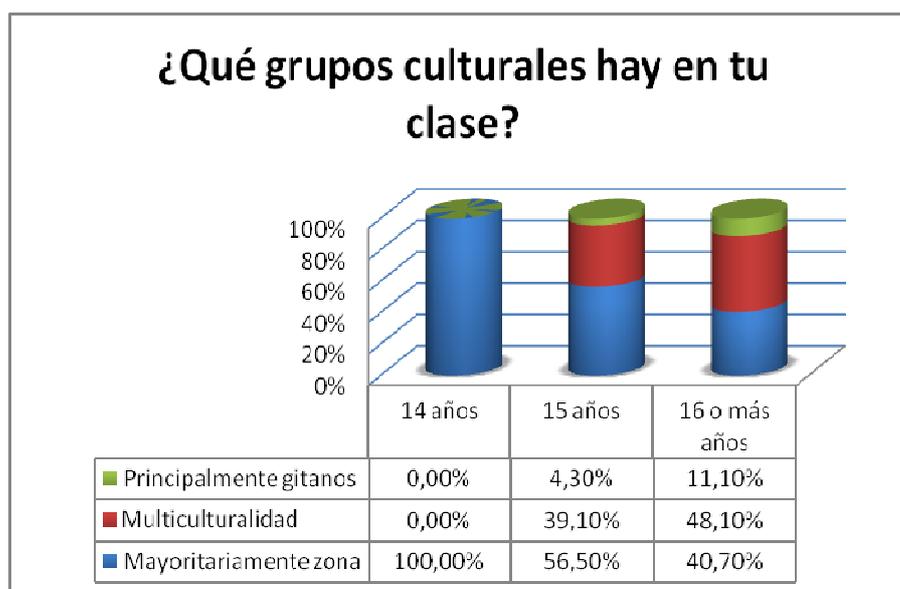
tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	No	0	0	7	31,8	12	44,4	p-valor=0,001
	A veces	3	27,3	9	40,9	13	48,1	
¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Malas	0	0	2	9,1	2	7,7	8,835; p-valor=0,181
	Regular	0	0	6	27,3	6	23,1	
	Normal	0	0	3	13,6	4	15,4	
	Buena	11	100	11	50	14	53,8	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	0	0	11	47,8	24	88,9	26,629; p-valor=0
	Aprendizaje	11	100	12	52,2	3	11,1	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	7	63,6	14	63,6	2	7,7	25,655; p-valor=0
	Integración	2	18,2	7	31,8	20	76,9	
	Conocer centro	0	0	0	0	3	11,5	
	Trabajar	2	18,2	1	4,5	1	3,8	
¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Enseñanza	11	100	12	52,2	3	10,7	27,442; p-valor=0
	Adaptación e integración	0	0	10	43,5	23	82,1	
	No Sabe/ no contesta	0	0	1	4,3	2	7,1	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	0	0	4	17,4	2	7,7	3,447; p-valor=0,518
	Enriquecimiento (Personal)	10	90,9	17	73,9	23	88,5	
	Ninguna	1	9,1	2	8,7	1	3,8	
¿Consideras suficiente	Sí (experiencia,	3	27,3	6	26,1	12	46,2	4,695; p-

la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	curso)							valor=0,3 39
	No	6	54,5	9	39,1	6	23,1	
	Regular	2	18,2	8	34,8	8	30,8	
¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Formación	10	90,9	11	47,8	8	30,8	11,873; p- valor=0,0 16
	Conocer culturas	0	0	9	39,1	12	46,2	
	Atención familias-alumnado	1	9	3	13	6	23,1	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	1	33,3	11	64,7	21	95,5	10,425; p- valor=0,0 81
	Ninguna	2	66,7	5	29,4	1	4,5	
	Escasa	0	0	1	5,9	0	0	
¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	4	36,4	9	39,1	18	75	10,256; p- valor=0,0 21
	Diferencias de participación	7	63,6	14	60,9	5	20,8	
	No participan	0	0	0	0	1	4,2	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	3	50	7	50	11	50	0; p- valor=1
	Sí	3	50	7	50	11	50	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	2	100	7	58,3	9	50	2,473; p- valor=0,6 82
	Integración (familias, horarios, etc...)	0	0	5	41,7	8	44,4	
	No solución	0	0	0	0	1	5,6	
Opinión de lo que debe	Riqueza	0	0	7	33,3	14	56	25,098;

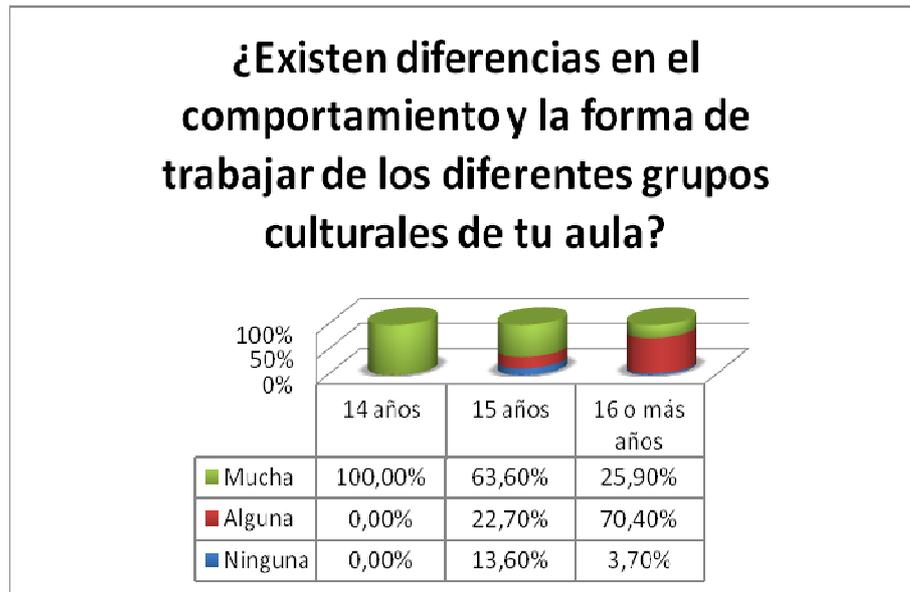
hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Integración	0	0	2	9,5	8	32	p-valor=0
	Aprendizaje	10	100	12	57,1	3	12	
Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Integración	0	0	1	25	0	0	4,575; p-valor=0,952
	Igualdad (no discriminación)	0	0	1	25	1	33,3	
	Prejuicios	0	0	1	25	0	0	
	Discriminación en otros grupos	2	100	1	25	2	66,7	

Las diferencias significativas ( $p\text{-valor}<0,05$ ) halladas, que superan a las semejanzas, se encuentran en las siguientes cuestiones y pueden observarse en las gráficas que siguen:

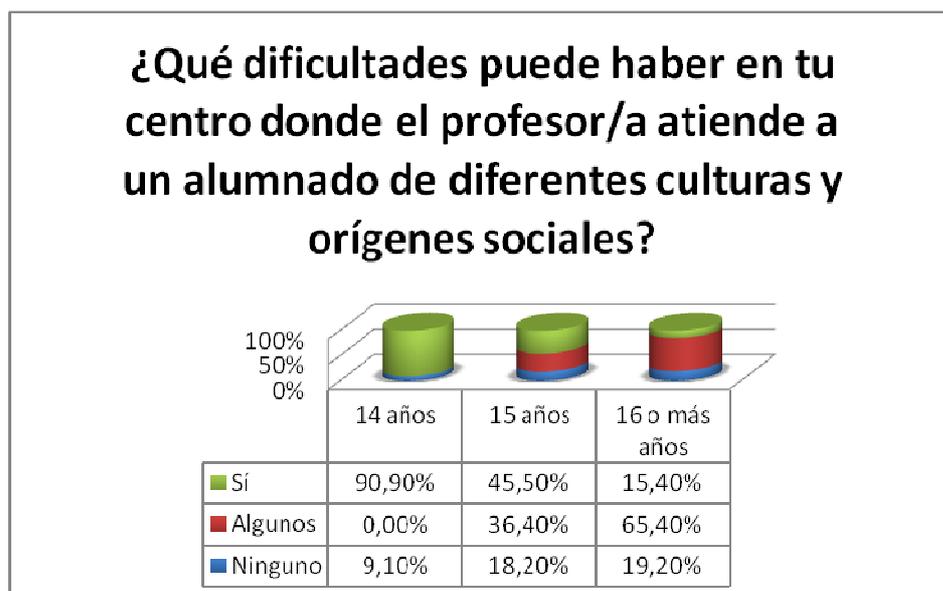
- En la clase de los alumnos de 14 años apenas se observa multiculturalidad en la clase. La multiculturalidad se observa en grupos de alumnos con mayor edad (16 años o más). Encontrándose significativamente mayor multiculturalidad en las clases de los alumnos de mayor edad ( $p=0,017$ ).



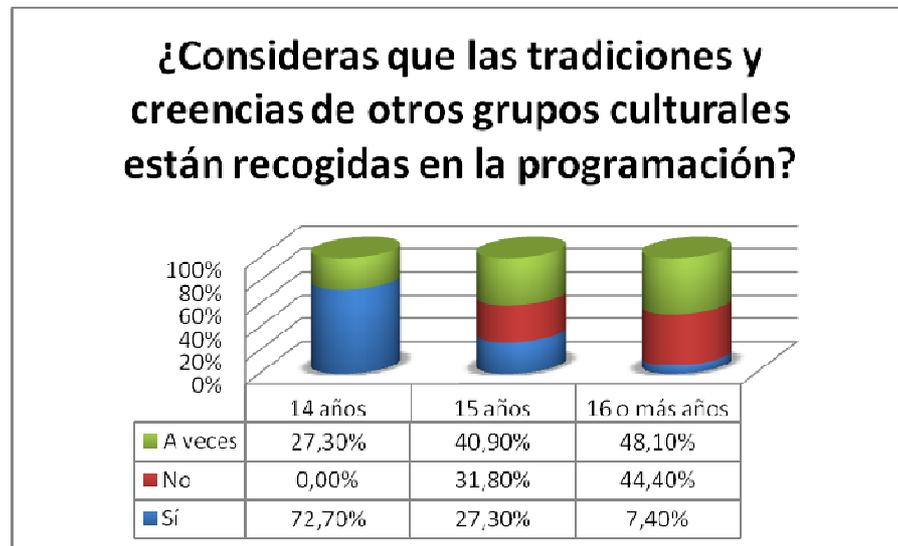
- De igual modo, en las clases de alumnos de mayor edad se observa estadísticamente menos diferencias de comportamiento y forma de trabajar de los diferentes grupos culturales del aula ( $p < 0,0001$ ).



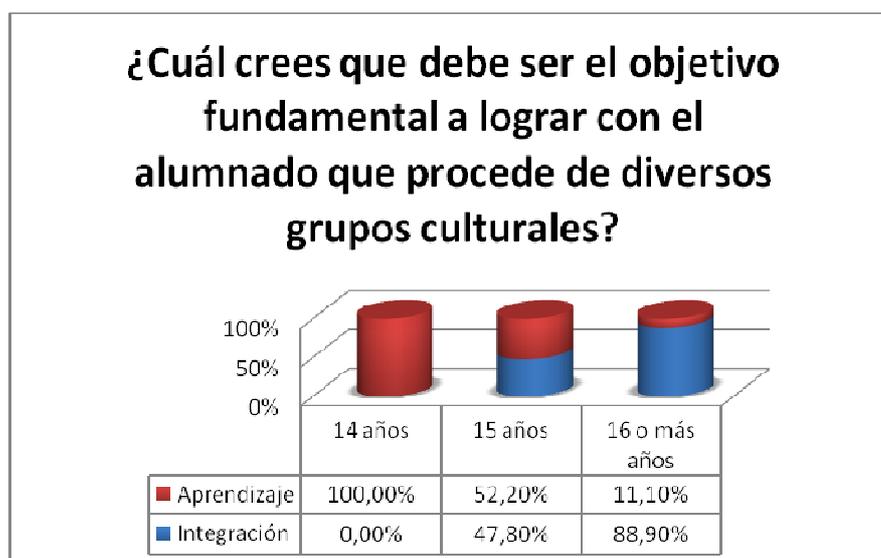
- Los alumnos de menor edad consideran que existen dificultades en el centro donde el profesor atiende a alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales ( $p < 0,0001$ ).



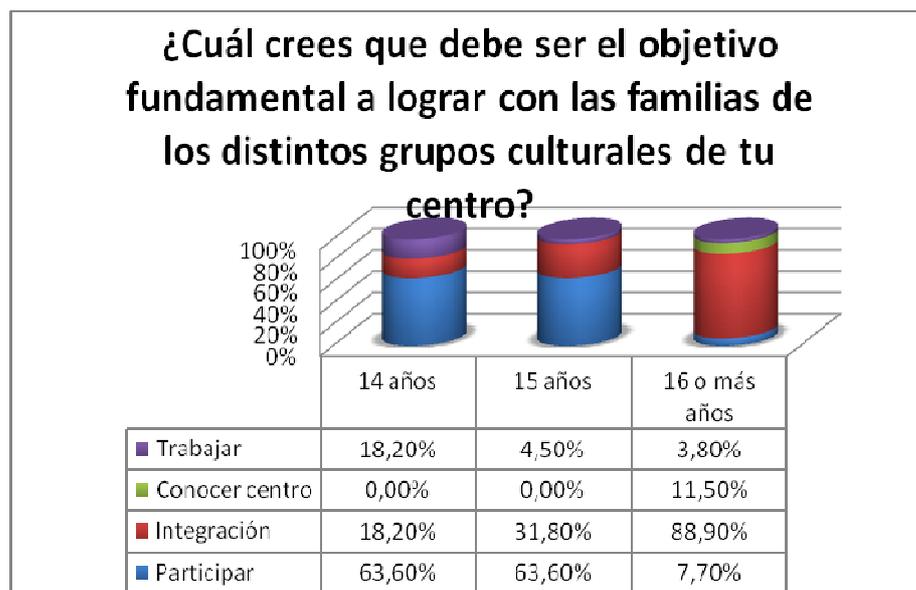
- Los alumnos de 16 años o más consideran en mayor porcentaje que los alumnos con edades inferiores que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales no están recogidas en la programación ( $p=0,001$ ).



- Se encontraron diferencias significativas en la opinión de los alumnos respecto a cuál debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales, todos los alumnos de 14 años consideran el objetivo el aprendizaje, los de 15 años se distribuyen en opiniones de integración y aprendizaje de manera similar, mientras que los de 16 años o más aluden a la integración ( $p<0,0001$ ).



- De igual modo, se observaron diferencias en las creencias del objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales entre los alumnos de mayor edad con respecto a los menores, aquellos de edad inferior a 15 años opinan principalmente que debe de ser la participación en el centro mientras que los mayores indican que debería de ser la integración ( $p < 0,0001$ ).



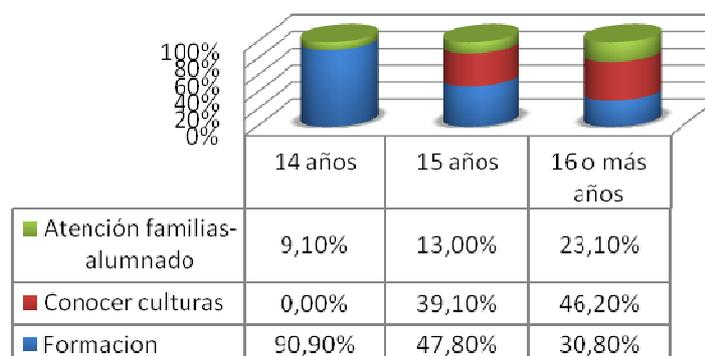
- Se encontraron diferencias estadísticas en las opiniones acerca de la función de la escuela para atender a los alumnos procedentes de grupos culturales y sociales diversos según la edad del alumno, los alumnos de 16 o más años de edad piensa que la función es la adaptación e integración principalmente, mientras que los alumnos de 14 años indican que debe ser la enseñanza.

### ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?

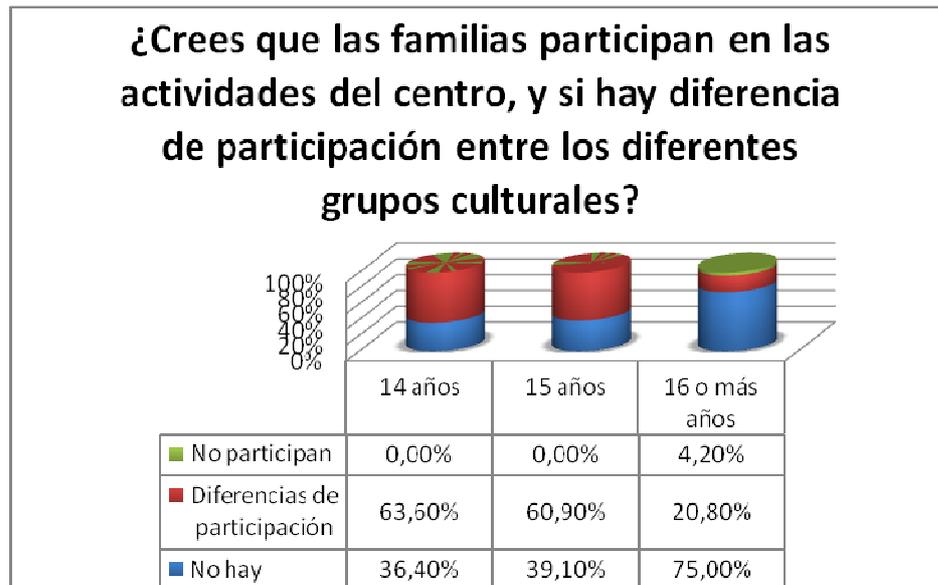


- Los alumnos más jóvenes indican que el profesorado deberían de estar más formados para atender las necesidades educativas del alumnado multicultural, mientras que los alumnos de edad más avanzada indican que deben conocer más las culturas y atención a las familias del alumnado ( $p=0,016$ ).

### ¿En que debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?



- Otra opinión con respecto a la que se encontraron diferencias según la edad del alumnado fue las diferencias de participación de las familias de diferentes grupos culturales en las actividades del centro, los más jóvenes indican que sí existen diferencias en la forma de participación, mientras que los mayores piensan que no hay diferencias.



- Finalmente, acerca de la opinión sobre lo que se debe hacer el profesorado, los valores siguientes muestran diferencias, según las edades de los sujetos, que llegaron a ser significativas ( $p=0$ ).

### Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural



Por otra parte, no se producen diferencias significativas ( $p\text{-valor} > 0,05$ ) en las respuestas a las preguntas que contienen los gráficos siguientes, mostrando los comportamientos siguientes:

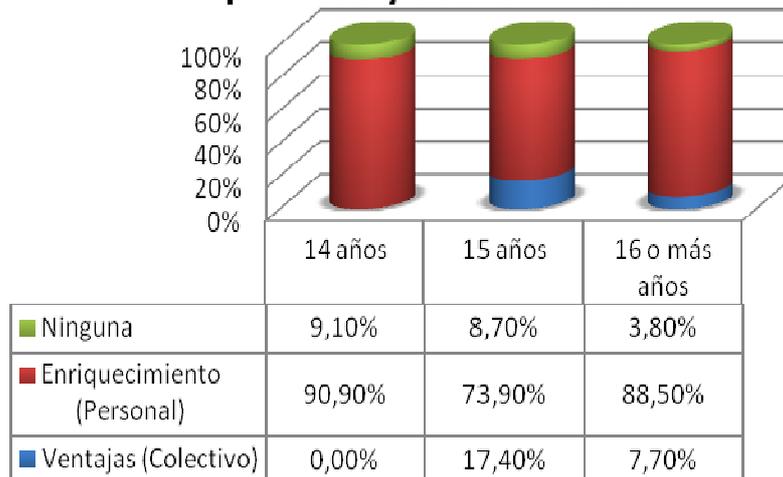
### ¿Que información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?



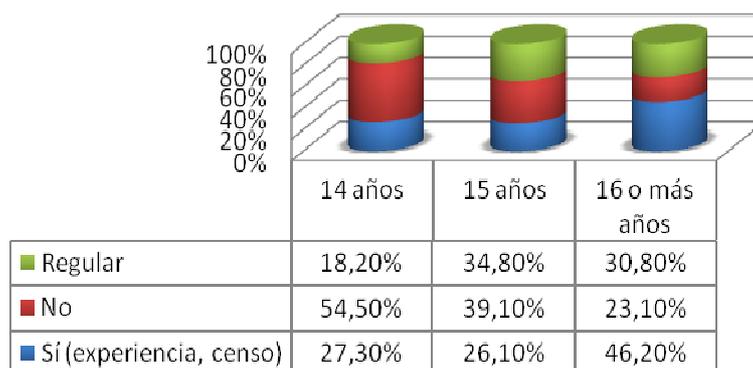
### ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?



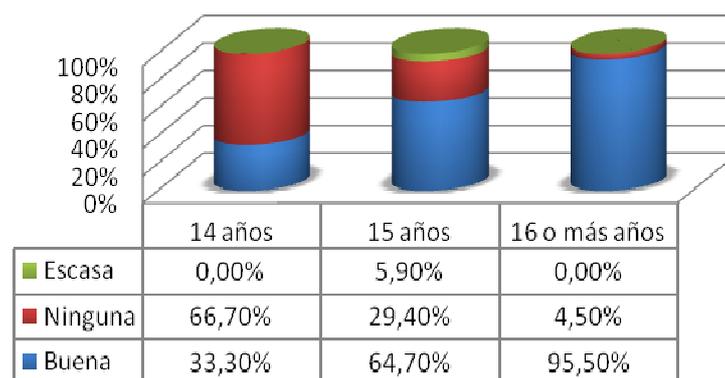
### ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?



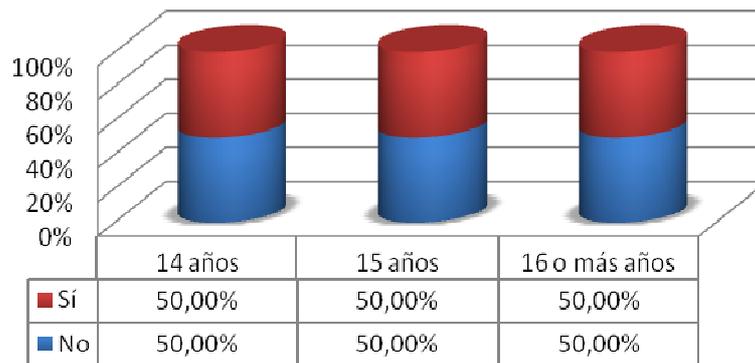
### ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?



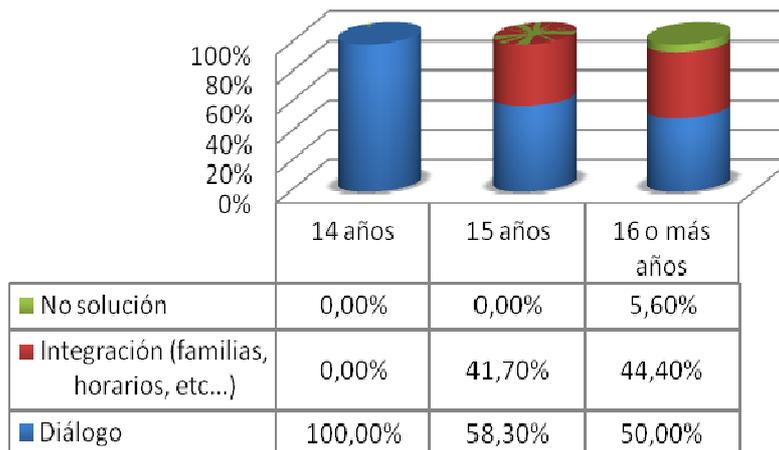
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?



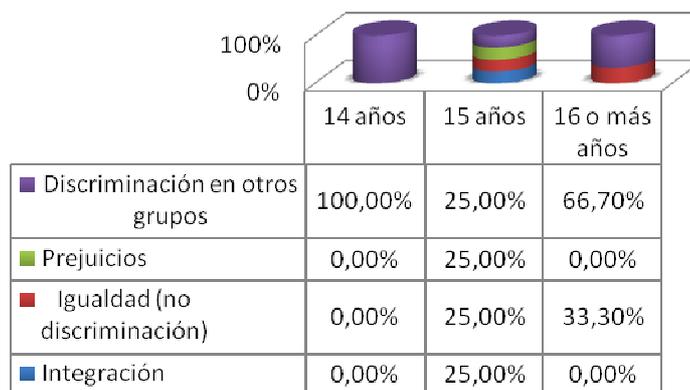
### ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?



### ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?



**Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores**



### 3.2. Análisis según sexo

Se encontraron algunas diferencias significativas en los grupos culturales según las respuestas de los alumnos por sexo, como se aprecia en la tabla siguiente (Cfr. 4.3.), aunque son menores que las generadas por la variable anterior (en 7 cuestiones se mostraron diferencias según el sexo *versus* en 11 de ellas, donde éstas no resultaron ser significativas).

**Tabla 1.3. Análisis de respuestas según la categoría del sexo**

Pregunta	Categorías	Hombre		Mujer		Chi cuadrado
		N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	22	68,8	13	44,8	6,364; p-valor= <b>0,029</b>
	Multiculturalidad	10	31,3	12	41,4	
	Principalmente gitanos	0	0	4	13,8	

¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	3	9,7	2	7,4	1,006; p-valor=1
	Escaso y general	27	87,1	25	92,6	
	Medio	1	3,2	0	0	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	1	3,2	3	10,3	8,109; p-valor=0,014
	Alguna	8	25,8	16	55,2	
	Mucha	22	71	10	34,5	
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	6	19,4	4	14,3	2,755; p-valor=0,257
	Algunos	10	32,3	15	53,6	
	Sí	15	48,4	9	32,1	
¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Sí	14	45,2	2	6,9	11,262; p-valor=0,003
	No	7	22,6	12	41,4	
	A veces	10	32,3	15	51,7	
¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Malas	1	3,2	3	10,7	3,475; p-valor=0,349
	Regular	7	22,6	5	17,9	
	Normal	2	6,5	5	17,9	
	Buena	21	67,7	15	53,6	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	14	43,8	21	72,4	5,111; p-valor=0,038
	Aprendizaje	18	56,3	8	27,6	

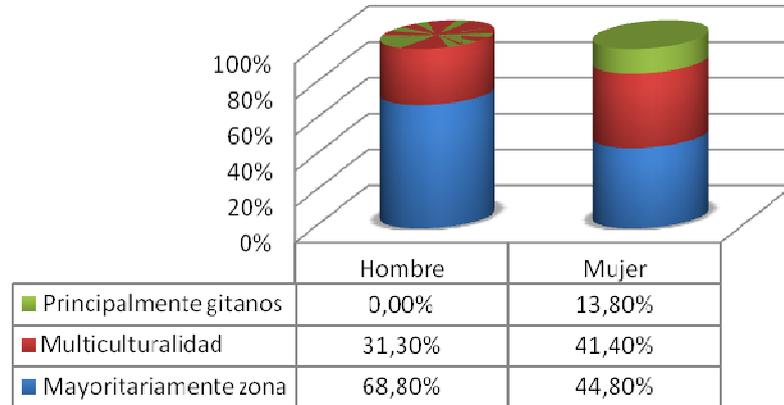
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	15	50	8	27,6	6,242; p-valor=0,09
	Integración	10	33,3	19	65,5	
	Conocer centro	2	6,7	1	3,4	
	Trabajar	3	10	1	3,4	
¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Enseñanza	18	56,3	8	26,7	7,547; p-valor=0,018
	Adaptación e integración	14	43,8	19	63,3	
	No Sabe/ no contesta	0	0	3	10	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	3	9,7	3	10,3	0,934; p-valor=0,688
	Enriquecimiento (Personal)	25	80,6	25	86,2	
	Ninguna	3	9,7	1	3,4	
¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	10	32,3	11	37,9	3,207; p-valor=0,209
	No	14	45,2	7	24,1	
	Regular	7	22,6	11	37,9	
¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Formación	16	51,6	13	44,8	1,073; p-valor=0,651
	Conocer culturas	9	29	12	41,4	
	Atención familias-alumnado	6	19,4	4	13,8	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	11	61,1	22	91,7	5,931; p-valor=0,028
	Ninguna	6	33,3	2	8,3	
	Escasa	1	5,6	0	0	
¿Crees que las familias participan en las actividades	No hay	17	56,7	14	50	1,377; p-valor=0,598

del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	Diferencias de participación	12	40	14	50	
	No participan	1	3,3	0	0	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	9	50	12	50	0; p-valor=1
	Sí	9	50	12	50	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	8	50	10	62,5	1,299; p-valor=0,722
	Integración (familias, horarios, etc...)	7	43,8	6	37,5	
	No solución	1	6,3	0	0	
Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	10	34,5	11	40,7	6,825; p-valor=0,038
	Integración	2	6,9	8	29,6	
	Aprendizaje	17	58,6	8	29,6	
Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Integración	0	0	1	25	3,735; p-valor=0,524
	Igualdad (no discriminación)	1	20	1	25	
	Prejuicios	0	0	1	25	
	Discriminación en otros grupos	4	80	1	25	

Nótese en las gráficas siguientes la disparidad de declaraciones en función del sexo ( $p < 0,05$ ):

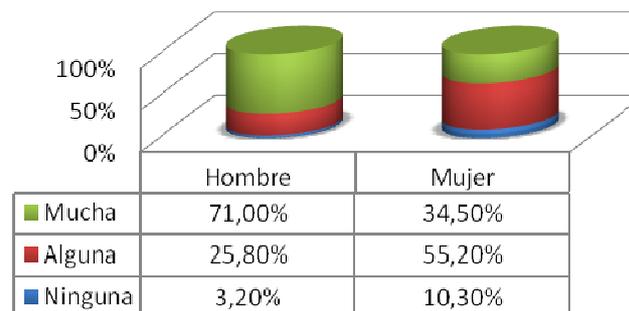
- Las mujeres se encontraban en clases con una mayor interculturalidad que los hombres ( $p = 0,029$ ).

### ¿Qué grupos culturales hay en tu clase?

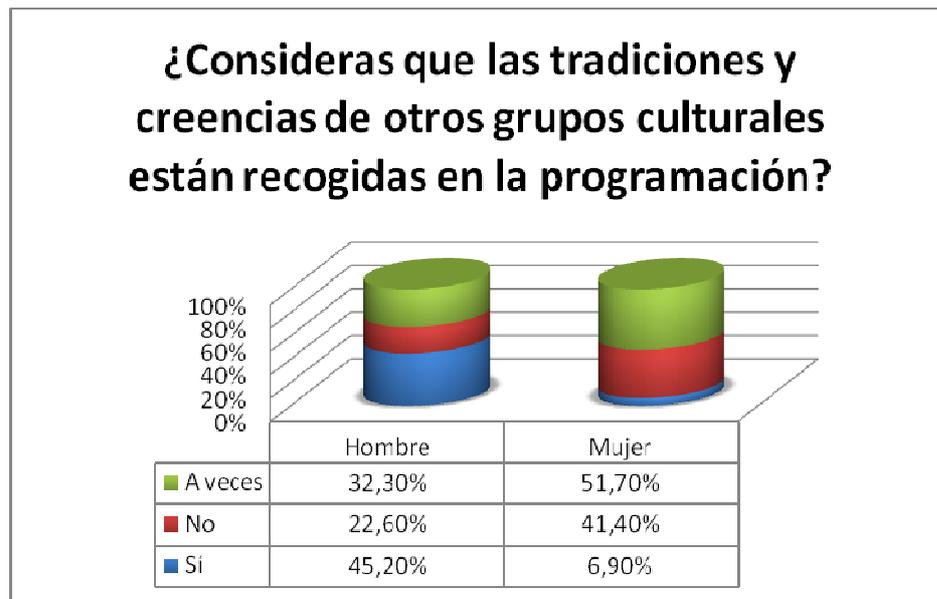


- Los hombres indicaron que existen más diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los grupos culturales del aula, que las mujeres ( $p=0,014$ ).

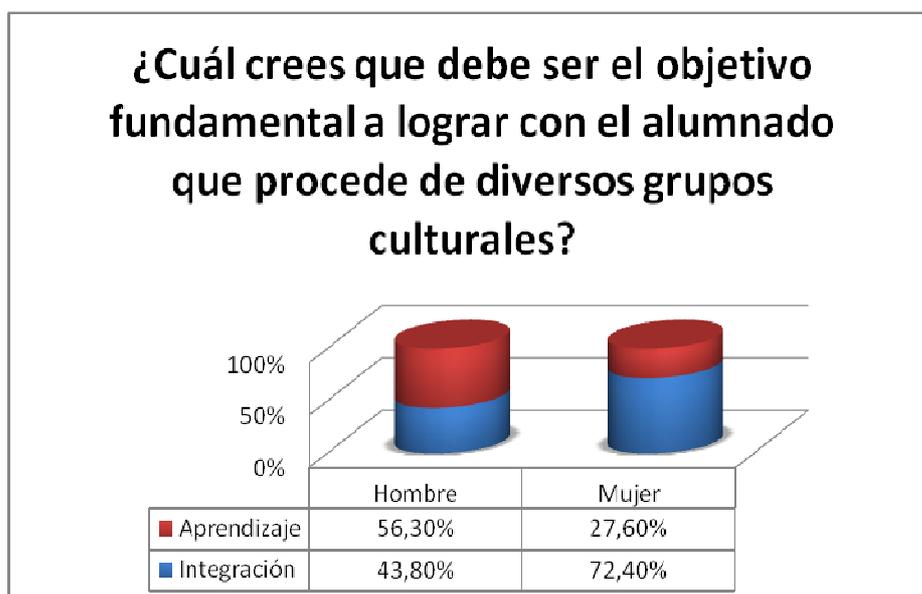
### ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?



- Un mayor porcentaje de hombres que de mujeres que consideran que las tradiciones y creencias de otros grupos están recogidas en la programación ( $p=0,003$ ).

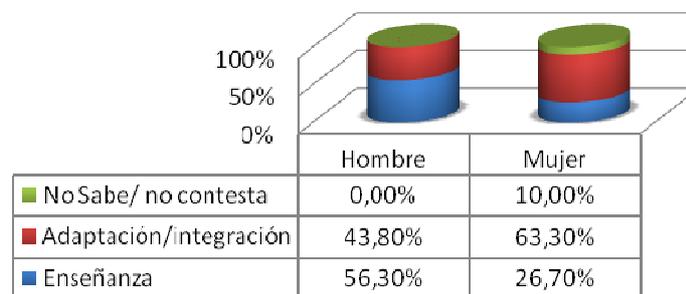


- Un mayor porcentaje de mujeres que de hombres consideran que la integración debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales ( $p=0,038$ ).



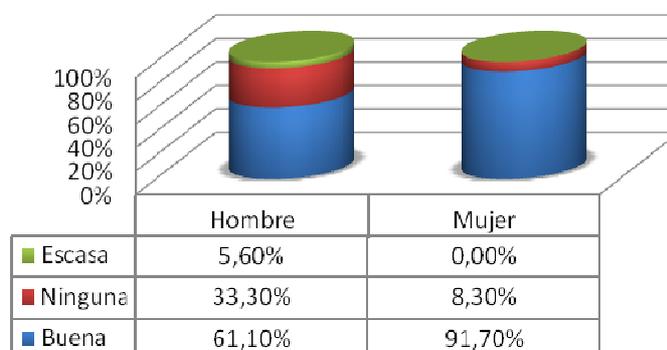
- De igual modo, un mayor porcentaje de mujeres indican que la función de la escuela es la adaptación e integración, mientras que los hombres consideran también la enseñanza como la función ( $p=0,018$ ).

### ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?

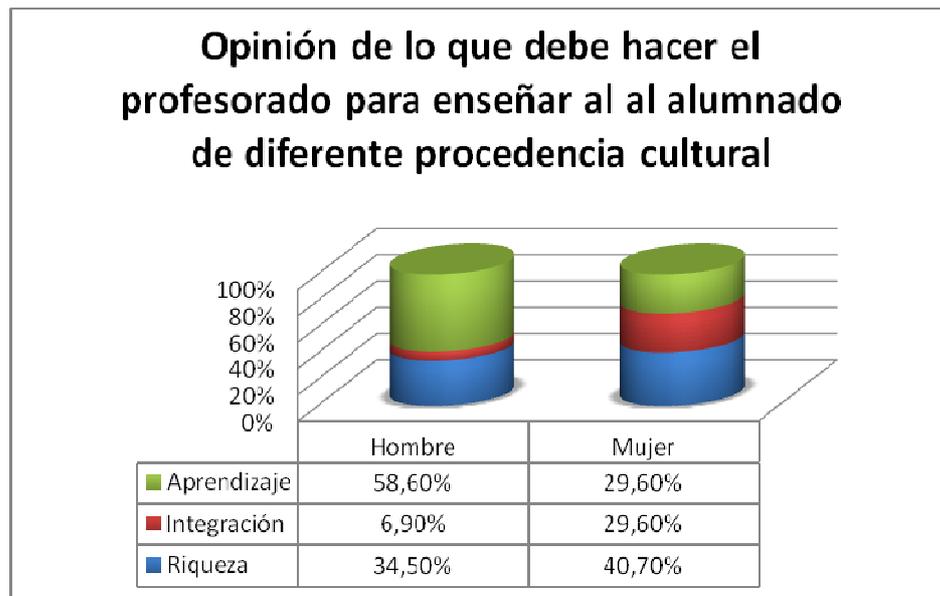


- Un mayor porcentaje de chicas pensaban que la relación del profesorado con la familias es buena ( $p=0,028$ ).

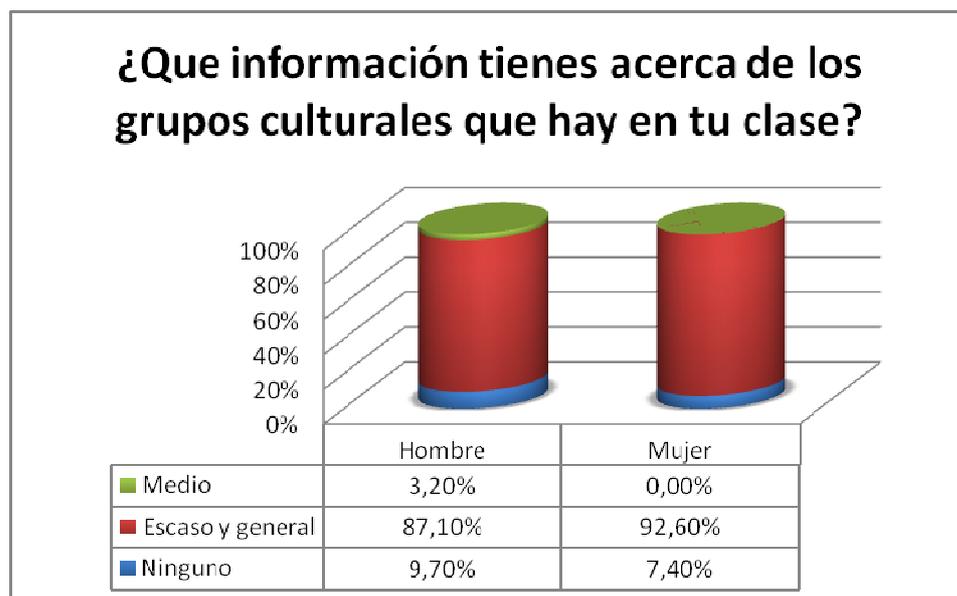
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?



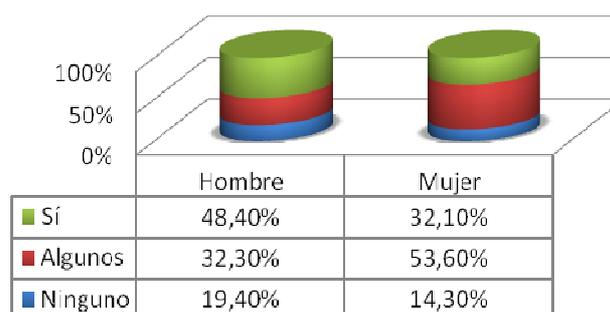
- Sus opiniones de cómo debe ser tratado la diversidad difiere según el sexo, la mayoría de los hombres consideran que es el aprendizaje, mientras que las mujeres consideran en mayor porcentaje que es la riqueza ( $p=0,038$ ).



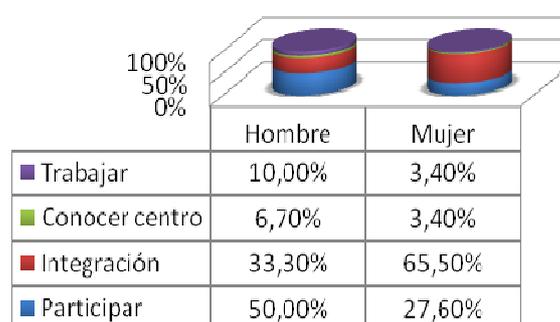
Mayores son las semejanzas o la ausencia de diferencias significativas entre esos grupos ( $p\text{-valor}>0,05$ ) representadas por los siguientes gráficos y valores:



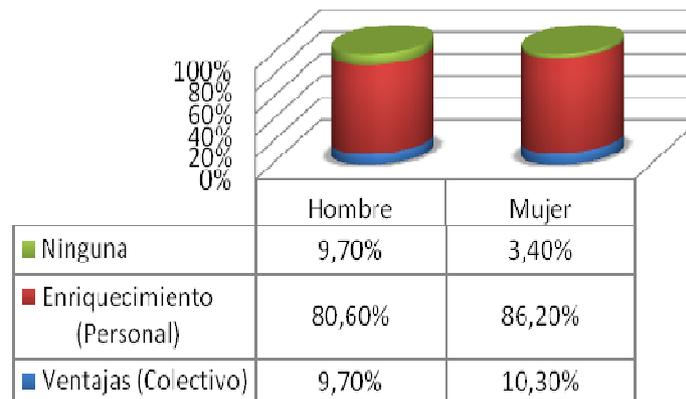
**¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?**



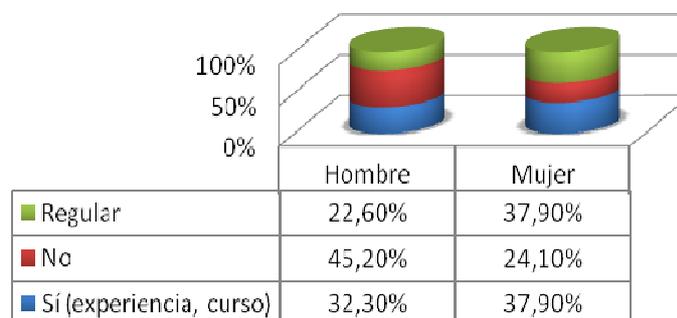
**¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?**



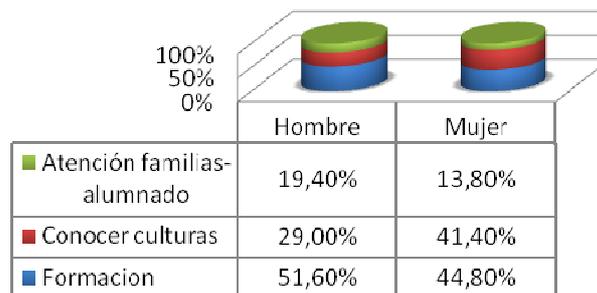
### ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?



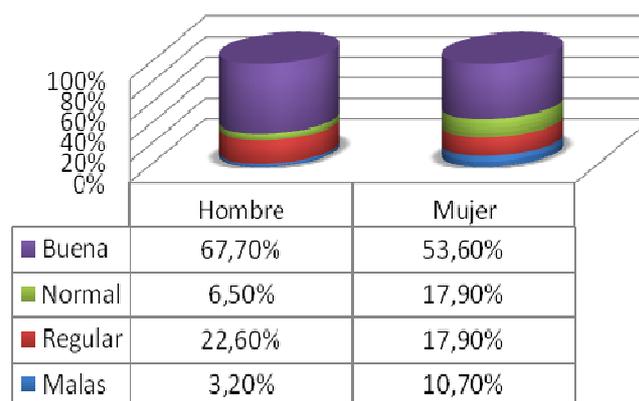
### ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?



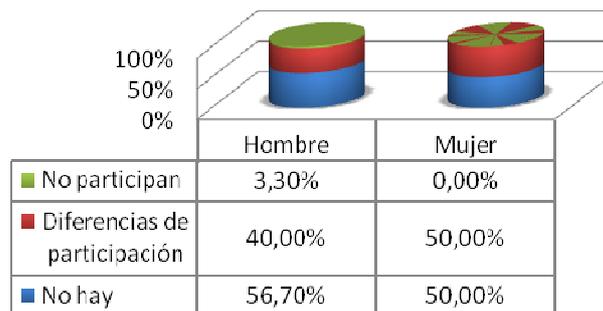
### ¿En que debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?



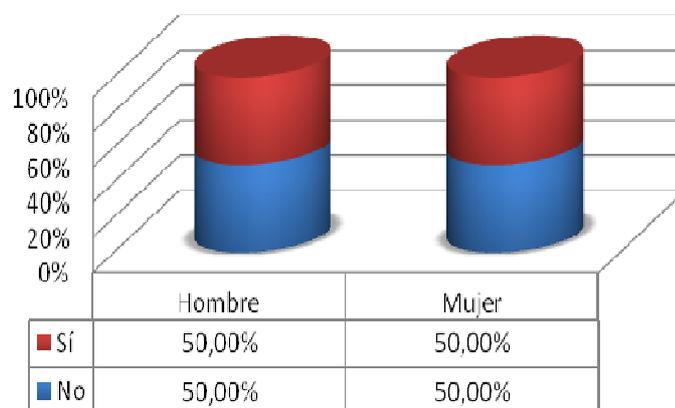
### ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?



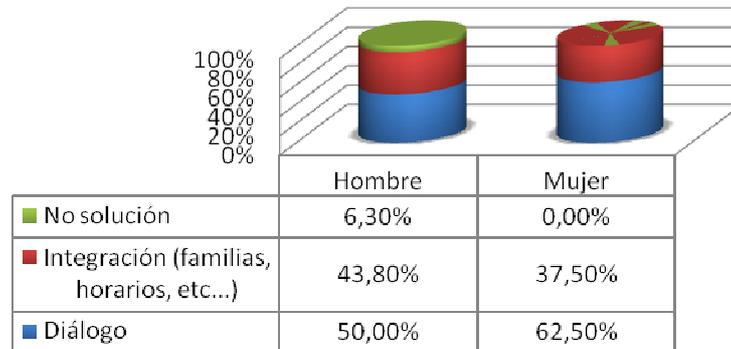
**¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?**



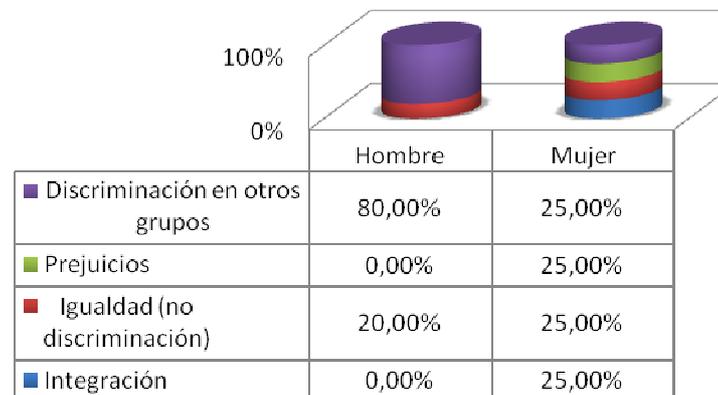
**¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?**



### ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?



### Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores



### 3.3. Análisis bivariantes según curso

La Tabla 4.4 muestra las diferencias significativas entre los grupos de alumnos según el curso al que pertenecen, que superan a las semejanzas. Una docena de

preguntas se ha mostrado diferente respecto del curso del alumnado, mientras que solo la mitad, media docena, se ha mostrado similar.

**Tabla 4.4. Análisis de respuestas según la categoría del curso**

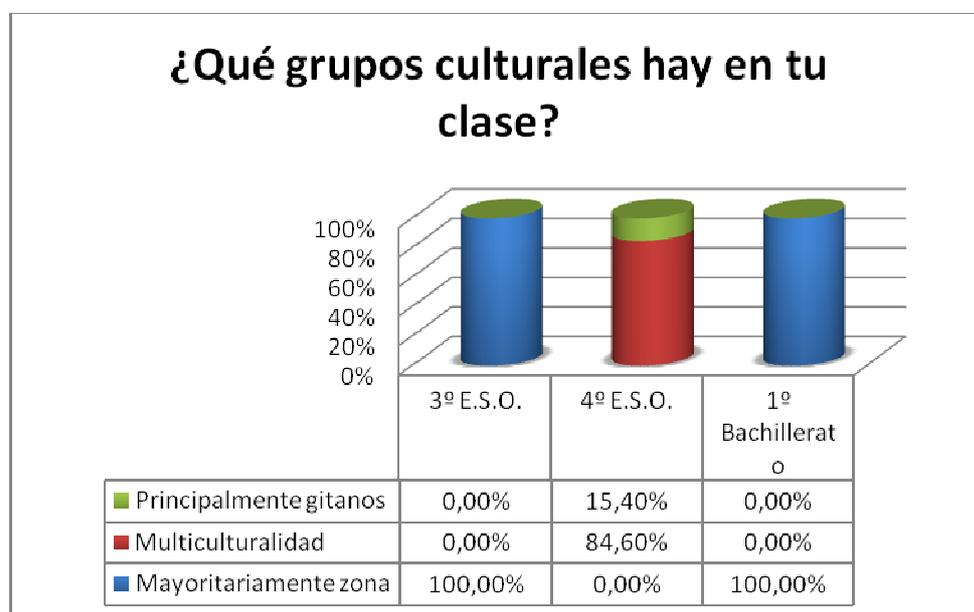
Pregunta	Categorías	3º E.S.O.		4º E.S.O.		Bachillerato		Chi cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	26	100	0	0	9	100	61; p-valor=0
	Multiculturalidad	0	0	22	84,6	0	0	
	Principalmente gitanos	0	0	4	15,4	0	0	
¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	1	3,8	3	12,5	1	12,5	7,823; p-valor=0,092
	Escaso y general	25	96,2	21	87,5	6	75	
	Medio	0	0	0	0	1	12,5	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	0	0	4	15,4	0	0	7,157; p-valor=0
	Alguna	1	3,8	16	61,5	7	87,5	
	Mucha	25	96,2	6	23,1	1	12,5	
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	3	11,5	3	11,5	4	57,1	54,183; p-valor=0
	Algunos	1	3,8	23	88,5	1	14,3	
	Sí	22	84,6	0	0	2	28,6	
¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Sí	14	53,8	1	3,8	1	12,5	19,624; p-valor=0
	No	3	11,5	13	50	3	37,5	
	A veces	9	34,6	12	46,2	4	50	
¿Cómo son las relaciones de los	Malas	0	0	4	15,4	0	0	30,067; p-
	Regular	3	11,5	9	34,6	0	0	

alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Normal	0	0	7	26,9	0	0	<b>valor=0</b>
	Buena	23	88,5	6	23,1	7	100	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	1	3,8	25	96,2	9	100	53,137; <b>p-valor=0</b>
	Aprendizaje	25	96,2	1	3,8	0	0	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	18	72	4	15,4	1	12,5	32,256; <b>p-valor=0</b>
	Integración	3	12	20	76,9	6	75	
	Conocer centro	0	0	2	7,7	1	12,5	
	Trabajar	4	16	0	0	0	0	
¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Enseñanza	26	100	0	0	0	0	66,249; <b>p-valor=0</b>
	Adaptación e integración	0	0	25	96,2	8	80	
	No Sabe/ no contesta	0	0	1	3,8	2	20	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	1	3,8	4	15,4	1	12,5	4,933; p-valor=0,304
	Enriquecimiento (Personal)	22	84,6	22	84,6	6	75	
	Ninguna	3	11,5	0	0	1	12,5	
¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	6	23,1	12	46,2	3	37,5	7,459; p-valor=0,17
	No	14	53,8	5	19,2	2	25	
	Regular	6	23,1	9	34,6	3	37,5	
¿En qué debería estar	Formación	18	69,2	10	38,5	1	12,5	10,804;

preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Conocer culturas	5	19,2	12	46,2	4	50	p-valor=0,0 27
	Atención familias-alumnado	3	11,5	4	15,4	3	37,5	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	3	30	25	96,2	5	83,3	27,97; p-valor=0
	Ninguna	7	70	1	3,8	0	0	
	Escasa	0	0	0	0	1	16,7	
¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	8	30	17	65,4	6	100	12,604; p-valor=0,0 16
	Diferencias de participación	17	65,4	9	34,6	0	0	
	No participan	1	3,8	0	0	0	0	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	5	41,7	13	50	3	75	1,333; p-valor=0,5 9
	Sí	7	58,3	13	50	1	25	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	5	83,3	10	50	3	50	2,635; p-valor=0,6 7
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	16,7	9	45	3	50	
	No solución	0	0	1	5	0	0	
Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	1	4,2	16	61,5	4	66,7	37,948; p-valor=0
	Integración	1	4,2	7	26,9	2	33,3	
	Aprendizaje	22	91,7	3	11,5	0	0	
Añade las observaciones que consideres oportunas y	Integración	1	25	0	0	0	0	4,725; p-valor=0,9 05
	Igualdad (no discriminación)	1	25	0	0	1	50	

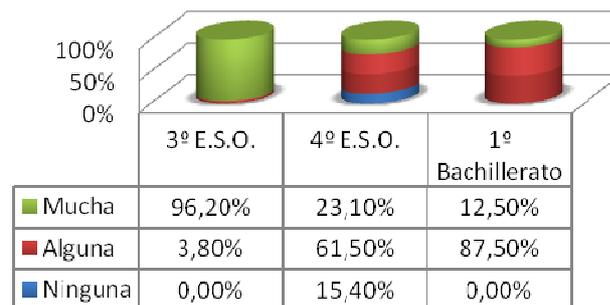
creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Prejuicios	0	0	1	33,3	0	0	
	Discriminación en otros grupos	2	50	2	66,7	1	50	

- La multiculturalidad en la clase se observaba principalmente en el grupo de 4º de ESO, principalmente gitanos, diferencia estadística significativa con respecto a los otros dos grupos donde principalmente los alumnos eran de la zona ( $p < 0.0001$ ).



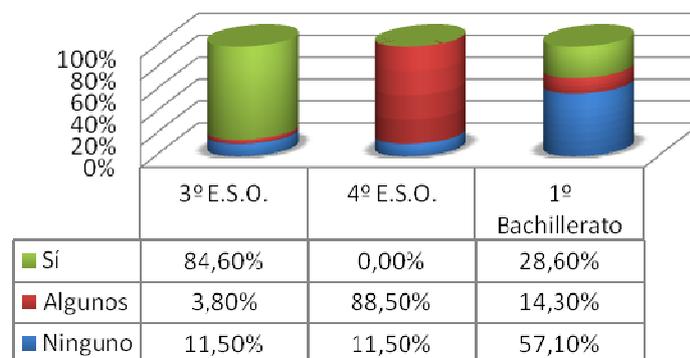
- Los alumnos de 4º ESO afirman que existen menos diferencias de comportamiento con los alumnos de los otros cursos ( $p < 0.0001$ ).

### ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?

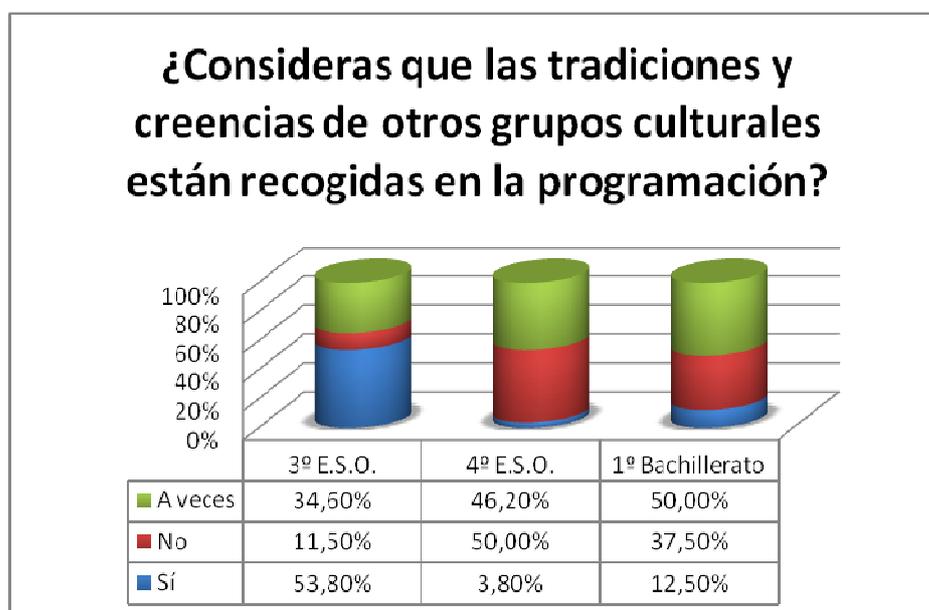


- Se observaron diferencias significativas entre los grupos en las dificultades que puedan haber donde el profesor atiende a alumnado de diferentes culturas.

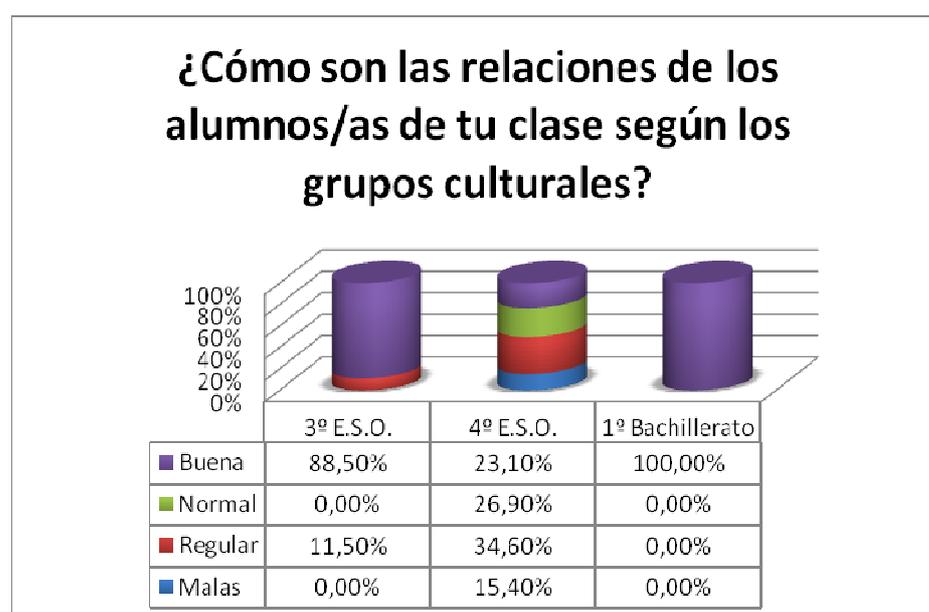
### ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?



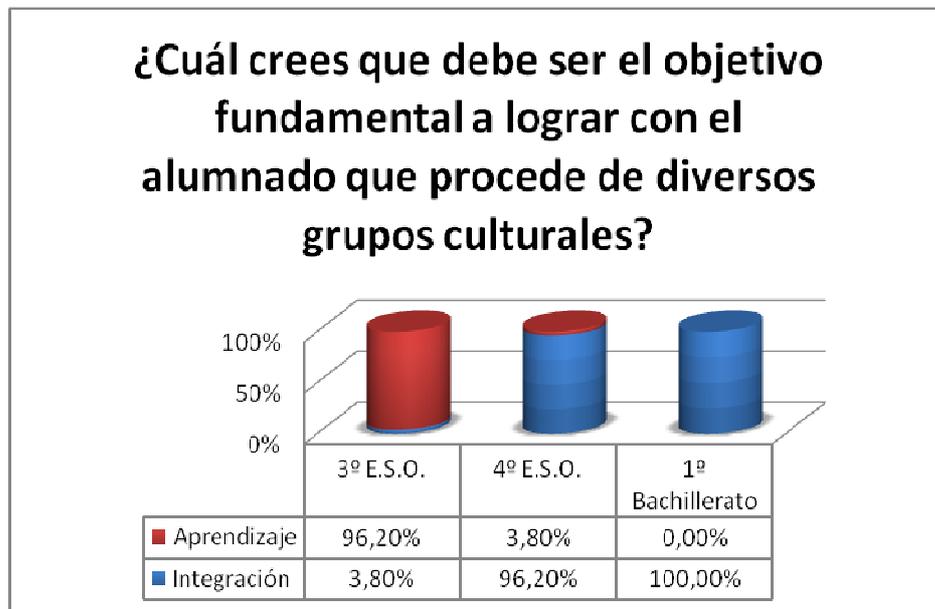
- También resultó significativo el análisis diferencial sobre la opinión acerca de si las tradiciones y creencias de otros grupos quedan recogidas en la programación.



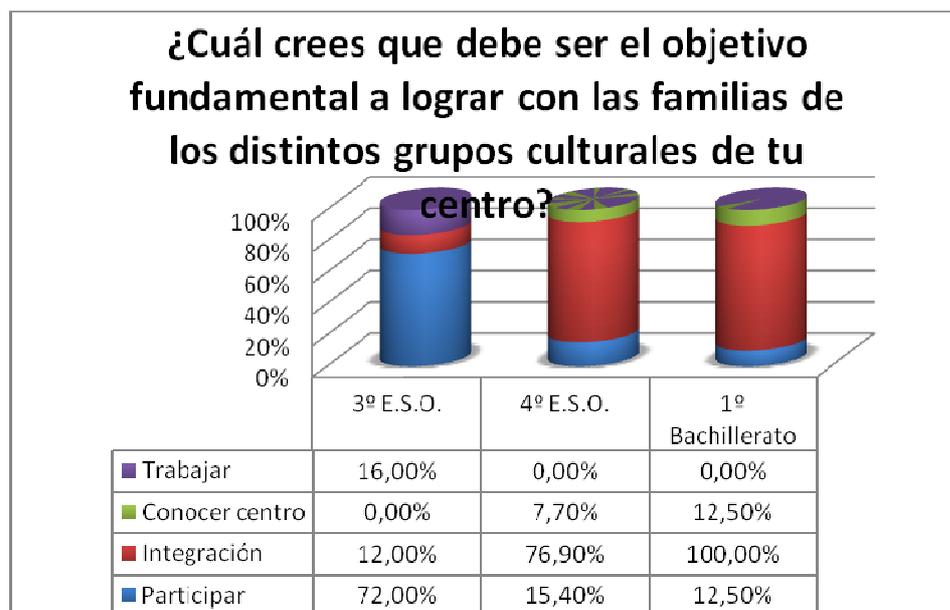
- Las relaciones de los alumnos con otros grupos culturales son diferentes según los cursos analizados, como se observa en los valores de la gráfica siguiente.



- El objetivo fundamental a lograr con el alumnado de otras culturas minoritarias varía igualmente, según puede apreciarse.

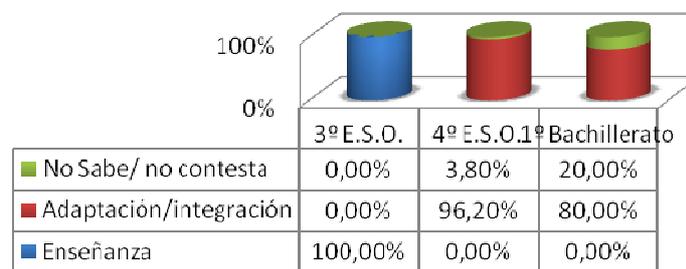


- Y con las familias también:



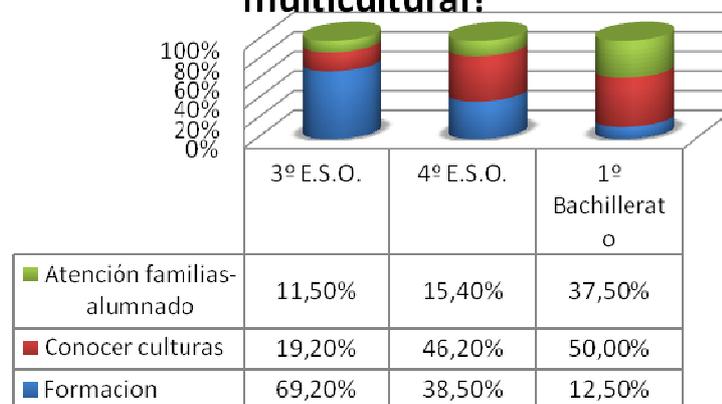
- Así como en la función de la escuela, cuyo valor de significación ( $p$ -valores  $<0,0001$ ) no deja duda sobre la divergencias en las respuestas según el curso.

### ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?

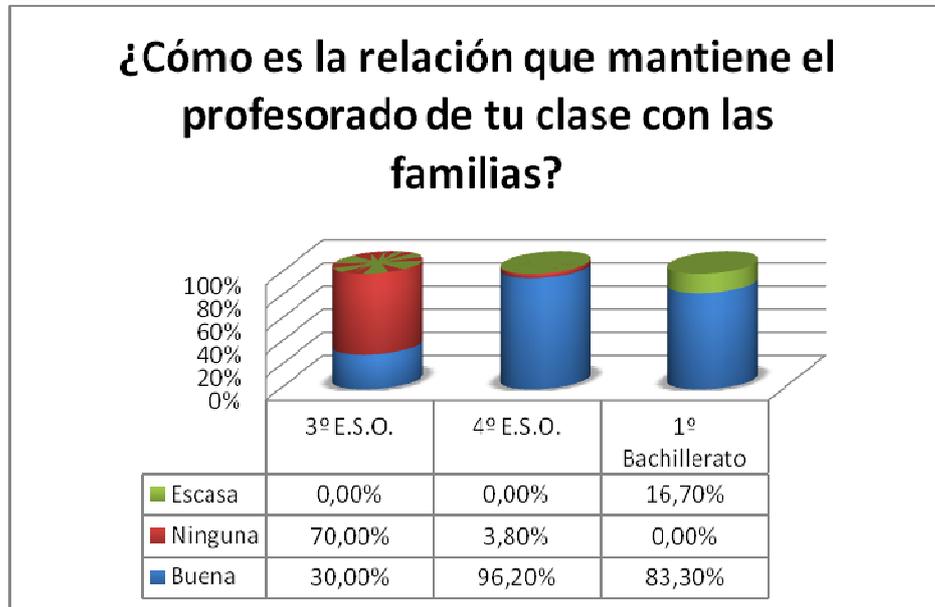


- Respecto a la formación del profesorado, también se observan diferencias marcadas por un  $p$ -valor=0,027.

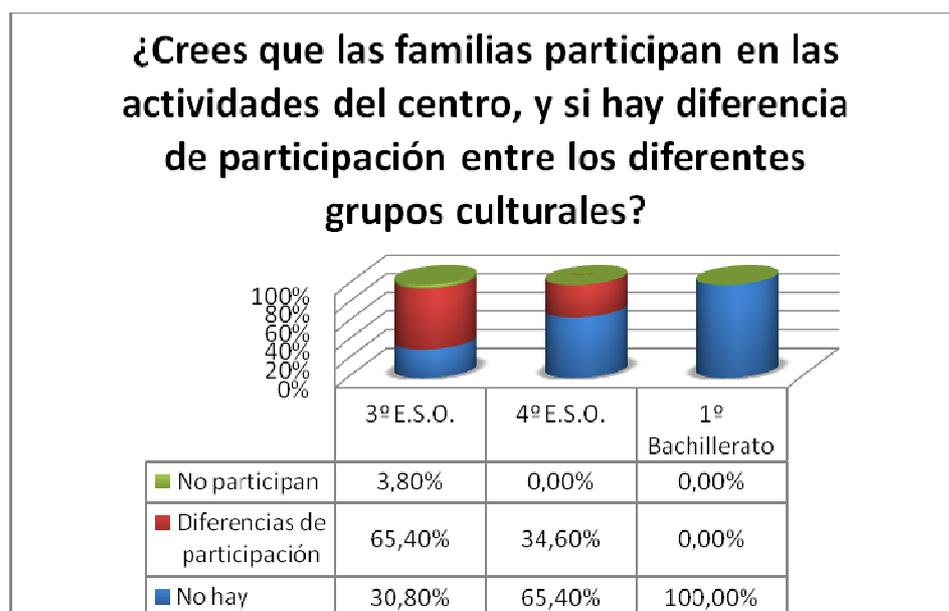
### ¿En que debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?



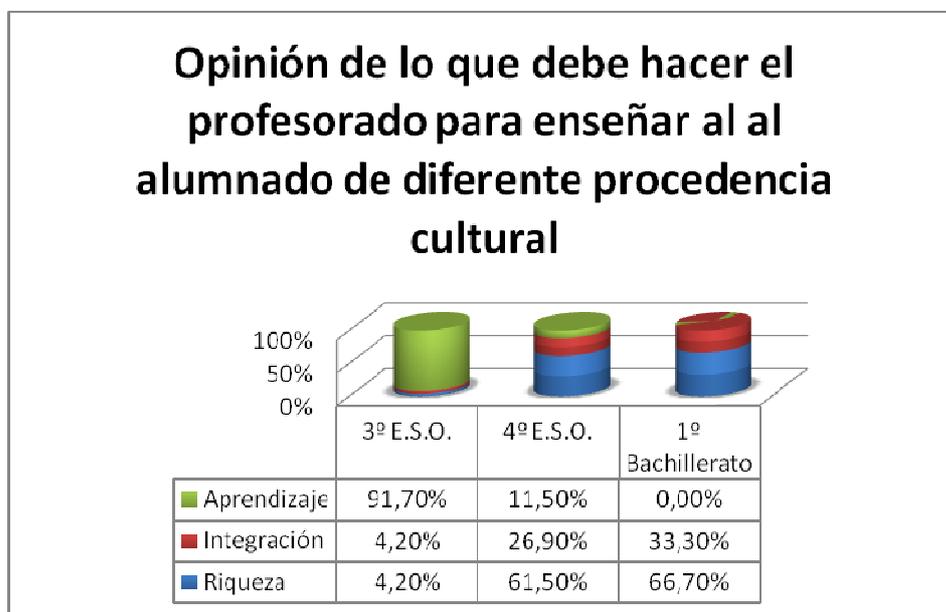
- La relación de los profesores con las familias, con un **p-valor<0,0001**, tampoco deja lugar a dudas sobre las diferencias entre cursos.



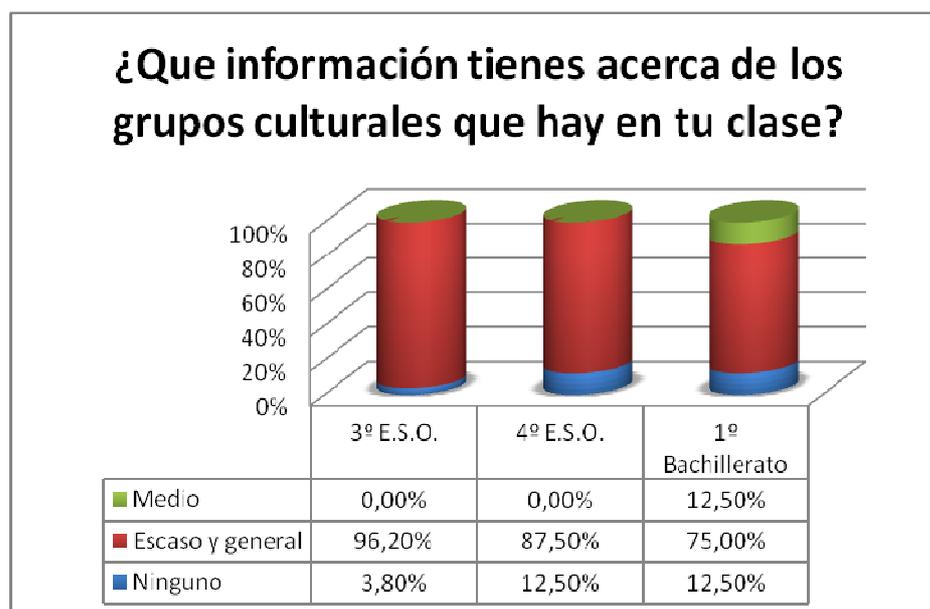
- Igual que la participación de éstas en el centro, cuyas diferencias significativas alcanzan un **p-valor=0016**.



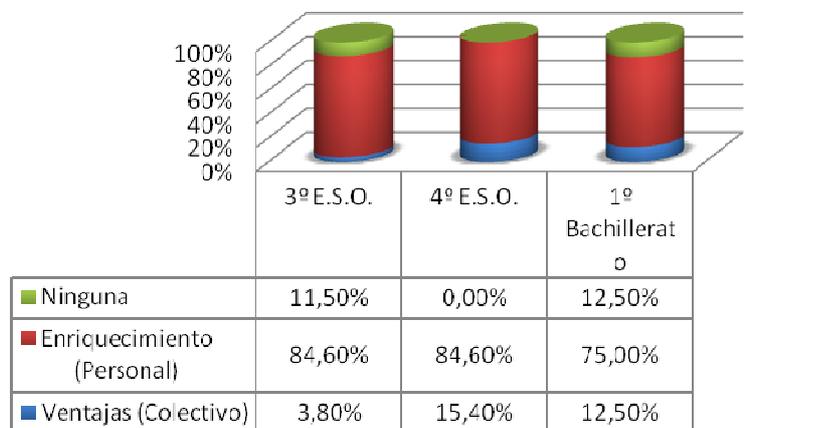
- Finalmente, se observa diferencias en la opinión de lo que debe hacer el profesor para enseñar al alumnado ( $p < 0,0001$ ). La gráfica siguiente da cuenta de ello:



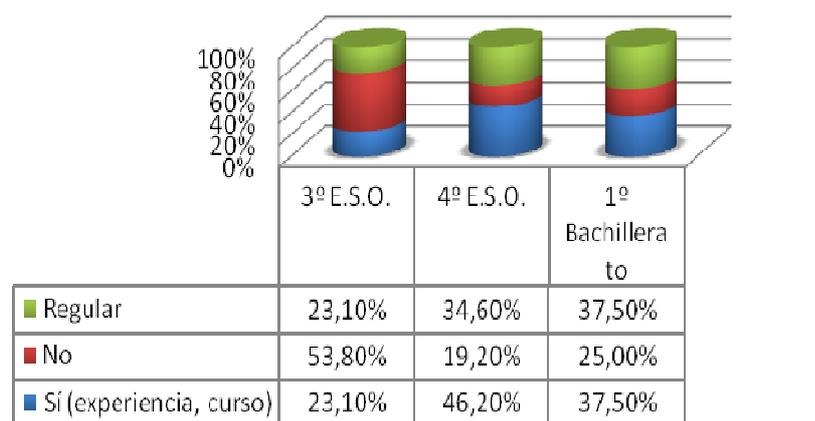
Menos intensas resultaron las diferencias en las respuestas a las preguntas siguientes ( $p\text{-valor} > 0,05$ ), como se indica en la tabla anterior y puede apreciarse en los valores de las gráficas:



### ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?



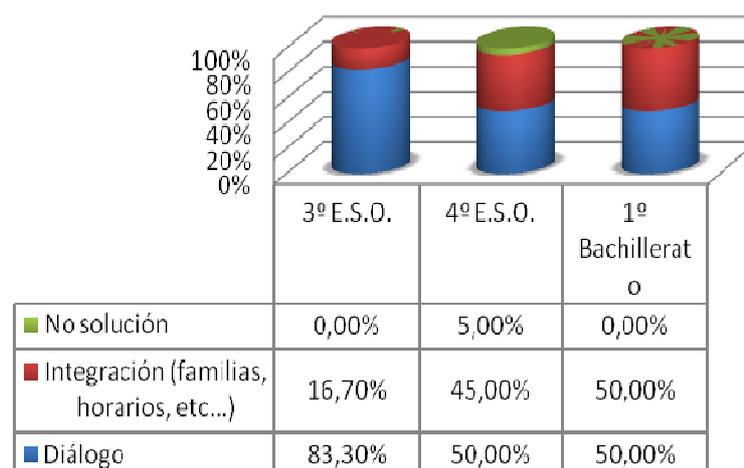
### ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?



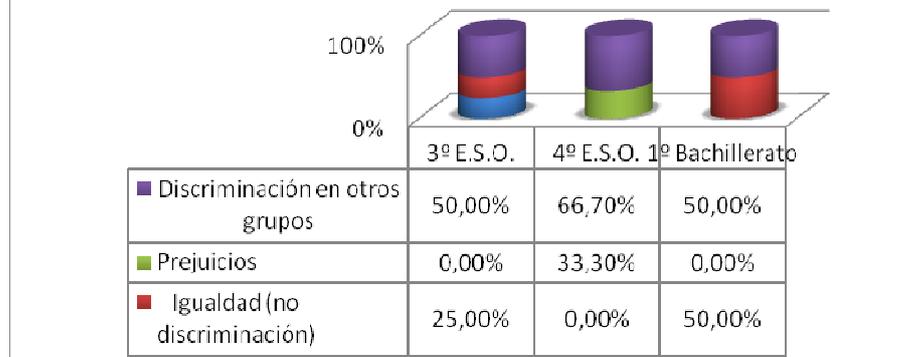
### ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?



### ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?



**Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores**



### 3.4. Análisis bivariantes según zona

La zona de los centros ha generado ciertas diferencias entre las respuestas de los alumnos, pero solo unas pocas (5 en total) alcanzan a ser significativas (Cfr. p-valor > 0.05 de la tabla 4.5.), predominando, por tanto, las semejanzas apreciadas en el resto de las preguntas.

**Tabla 4.5. Análisis de respuestas por categoría de la zona**

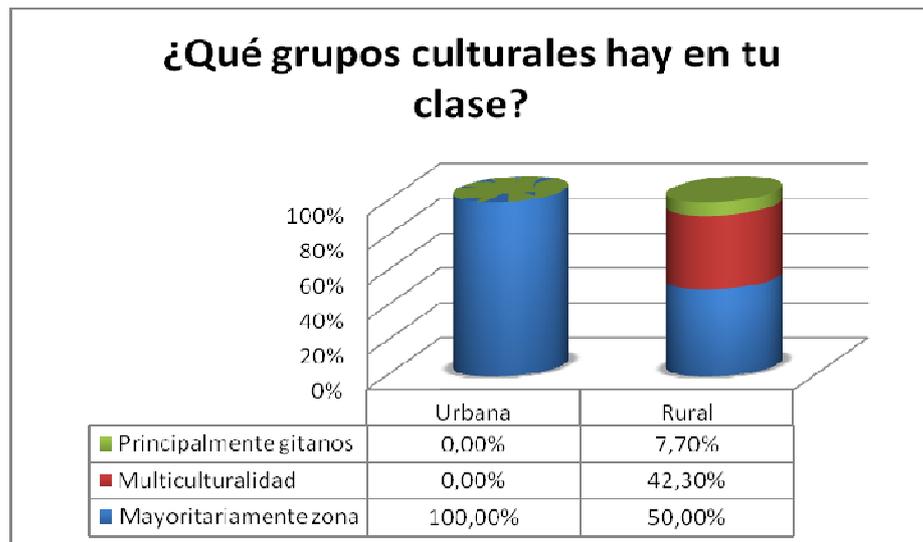
Pregunta	Categorías	Urbana		Rural		Chi cuadrado
		N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	9	100	26	50	7,843; p-valor=0,024
	Multiculturalidad	0	0	22	42	
	Principalmente gitanos	0	0	4	7,7	
¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	1	12,5	4	8	6,634; p-valor=0,152
	Escaso y general	6	75	46	92	
	Medio	1	12,5	0	0	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes	Ninguna	0	0	4	7,7	8,708; p-valor=0,017
	Alguna	7	87,5	17	32,7	
	Mucha	1	12,5	31	59,6	

grupos culturales de tu aula?						
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	4	57,1	6	11,5	9,335; p-valor=0,01
	Algunos	1	14,3	24	46,2	
	Sí	2	28,6	22	42,3	
¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Sí	1	12,5	15	28,8	0,948; p-valor=0,708
	No	3	37,5	16	30,8	
	A veces	4	50	21	40,4	
¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Malas	0	0	4	7,7	5,074; p-valor=0,155
	Regular	0	0	12	23,1	
	Normal	0	0	7	13,5	
	Buena	7	100	29	55,8	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	9	100	26	50	7,843; p-valor=0,007
	Aprendizaje	0	0	26	50	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	1	12,5	22	43,1	4,551; p-valor=0,206
	Integración	6	75	23	45,1	
	Conocer centro	1	12,5	2	3,9	
	Trabajar	0	0	4	7,8	
¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Enseñanza	0	0	26	50	12,27; p-valor=0,004
	Adaptación e integración	8	80	25	48,1	
	No Sabe/ no contesta	2	20	1	1,9	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	1	12,5	5	9,6	0,606; p-valor=1
	Enriquecimiento (Personal)	6	75	44	84,6	
	Ninguna	1	12,5	3	5,8	

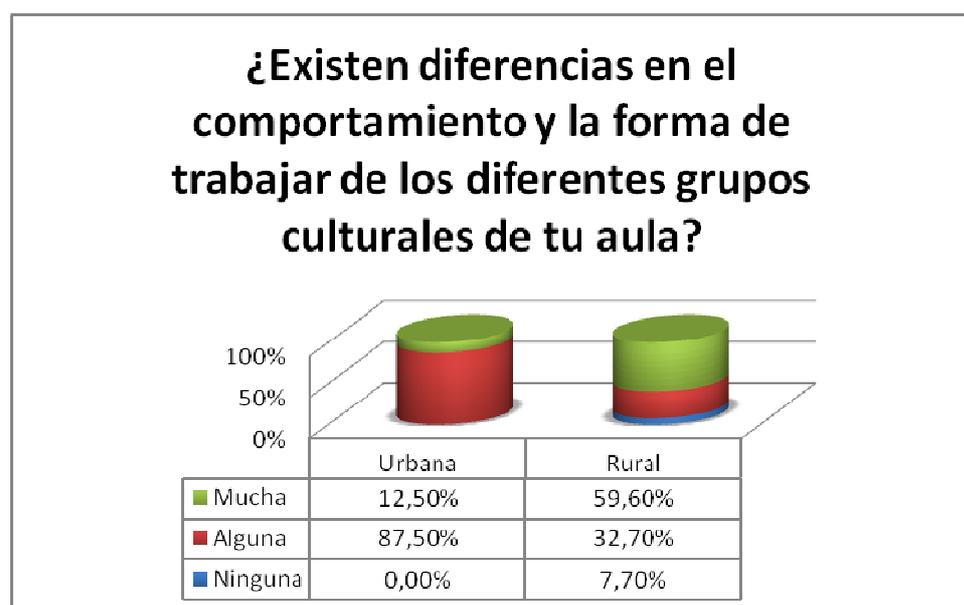
¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	3	37,5	18	34,6	0,453; p-valor=0,894
	No	2	25	19	36,5	
	Regular	3	37,5	15	28,8	
¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Formación	1	12,5	28	53,8	5,45; p-valor=0,074
	Conocer culturas	4	50	17	32,7	
	Atención familias-alumnado	3	37,5	7	13,5	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	5	83,3	28	77,8	7,354; p-valor=0,088
	Ninguna	0	0	8	22,2	
	Escasa	1	16,7	0	0	
¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	6	100	25	48,1	5,829; p-valor=0,127
	Diferencias de participación	0	0	26	50	
	No participan	0	0	1	1,9	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	3	75	18	47,4	1,105; p-valor=0,606
	Sí	1	25	20	52,6	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	3	50	15	57,7	0,442; p-valor=1
	Integración (familias, horarios)	3	50	10	38,5	
	No solución	0	0	1	3,8	
Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	4	66,7	17	34	5,426; p-valor=0,058
	Integración	2	33,3	8	16	
	Aprendizaje	0	0	25	50	
Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Integración	0	0	1	14,3	1,479; p-valor=1
	Igualdad	1	50	1	14,3	
	Prejuicios	0	0	1	14,3	
	Discriminación en otros grupos	1	50	4	57,1	

El análisis diferencial teniendo en cuenta la zona nos arroja las siguientes informaciones ( $p$ -valor $<0,05$ ):

- La zona rural tiene mayor multiculturalidad en las aulas (véase Tabla 4.5, diferencias entre zona estadísticamente significativas:  $p=0,024$ ).

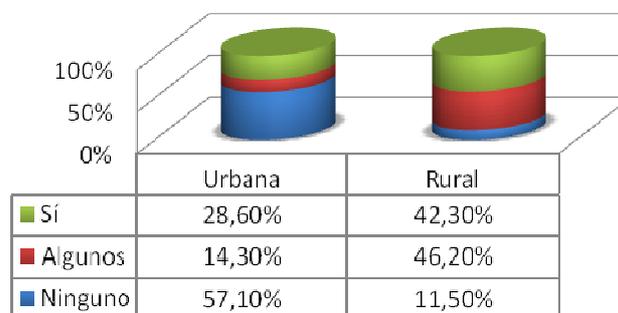


- En los centros de zonas rurales la mayoría de los alumnos consideran como mucha las diferencias de comportamiento entre los grupos (59,6 en los centros rurales *versus* 12,5 en los centros urbanos;  $p=0,017$ ).



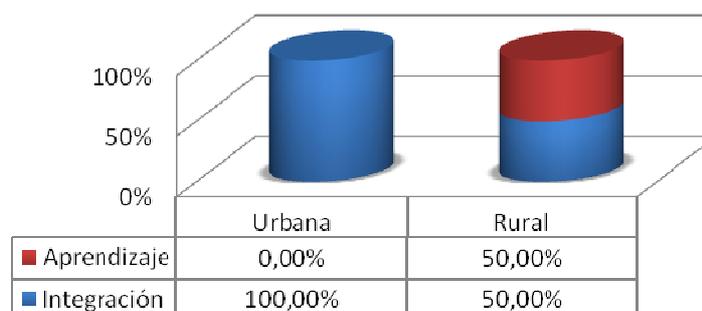
- También se observan diferencias significativas ( $p\text{-valor}=0,01$ ) entre las zonas en las dificultades que pueden encontrarse en los centros, como se aprecia a continuación:

### ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?



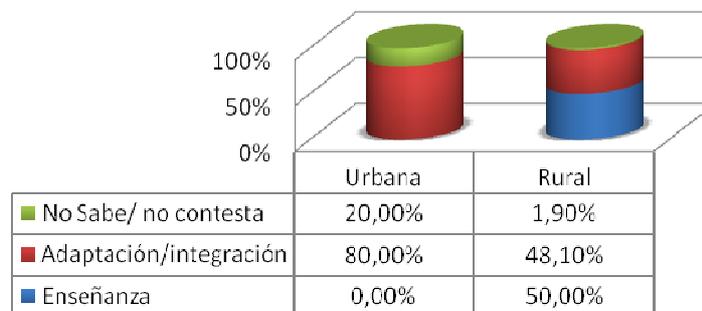
- Igualmente, son diferentes las declaraciones sobre los objetivos fundamentales a lograr con el alumnado ( $p\text{-valor}=0,007$ )

### ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?



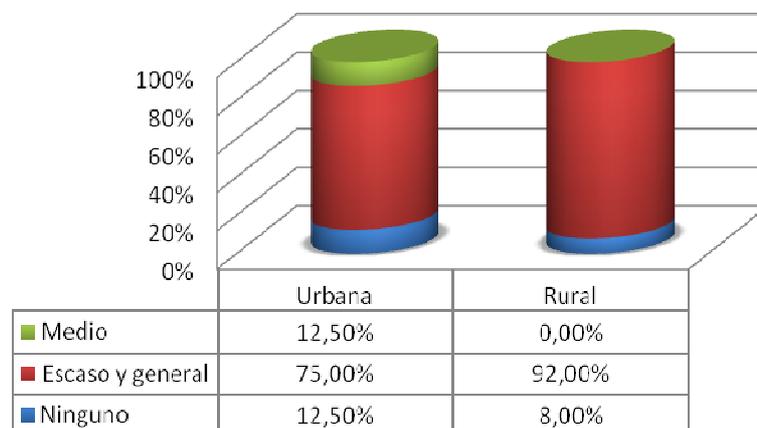
- Así como la función de la escuela, siendo predominante en la zona urbana la función de integración mientras que en la zona rural las opiniones son aproximadamente de 50-50 para la integración-educación, obteniéndose un valor de significación de la diferencia de  $p=0,004$ .

### ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?

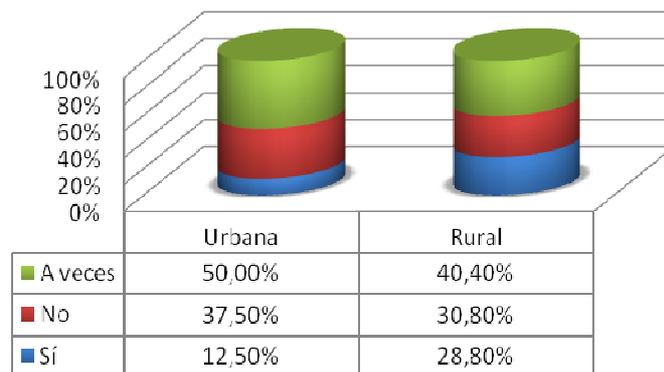


No alcanzan a ser significativas ( $p\text{-valor}>0,05$ ) las divergencias entre las respuestas a las siguientes preguntas contenidas en las gráficas siguientes:

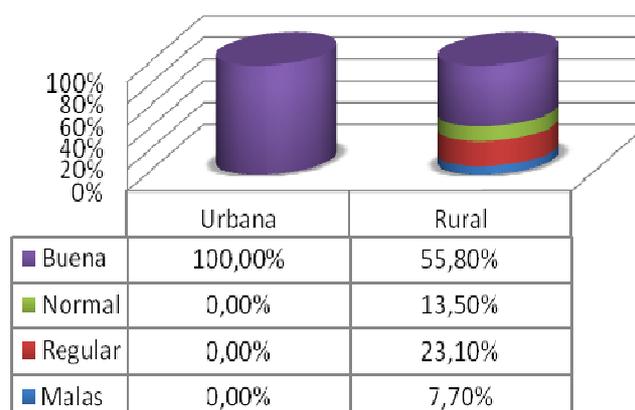
### ¿Que información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?



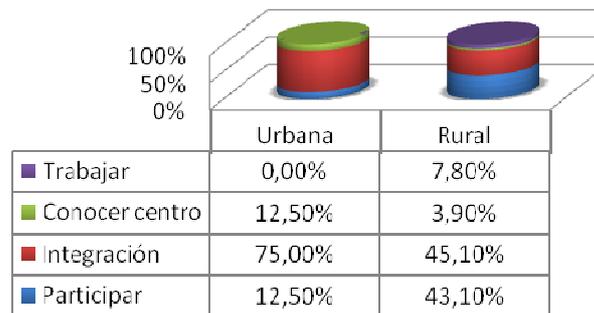
### ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?



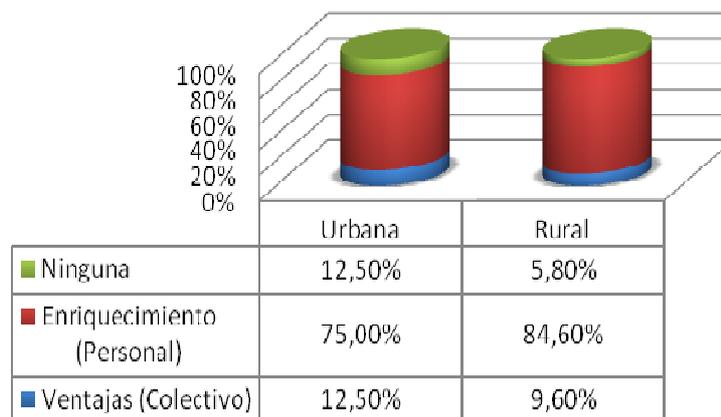
### ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?



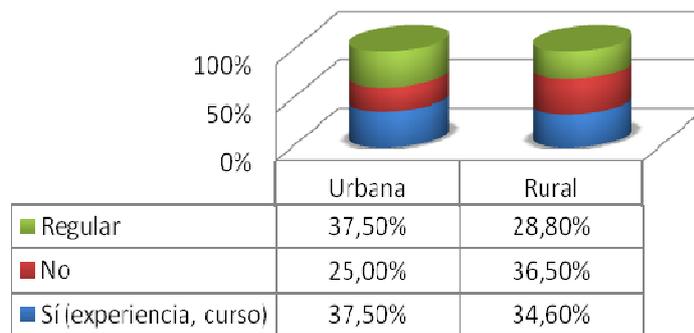
**¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?**



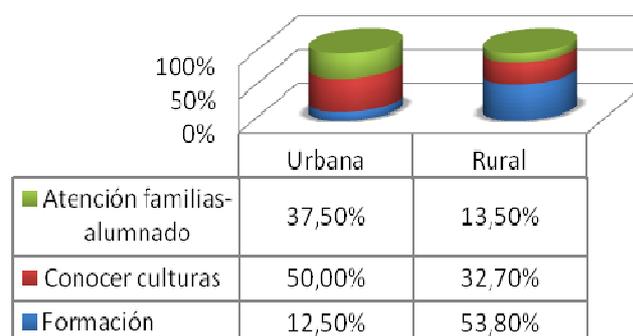
**¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?**



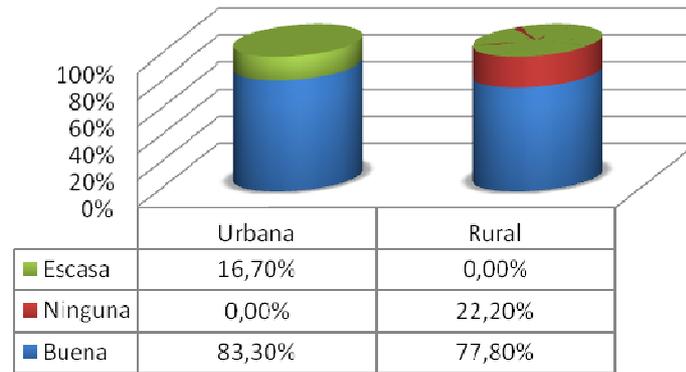
### ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?



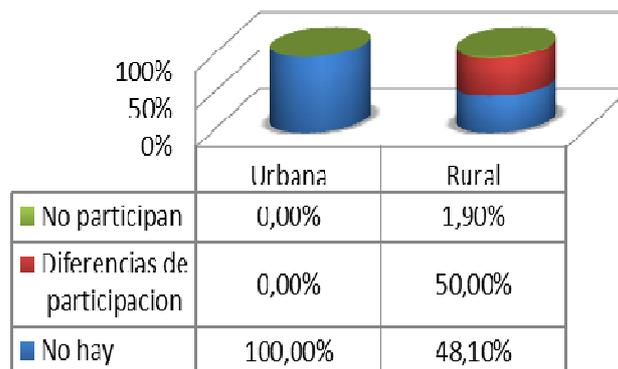
### ¿En que debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?



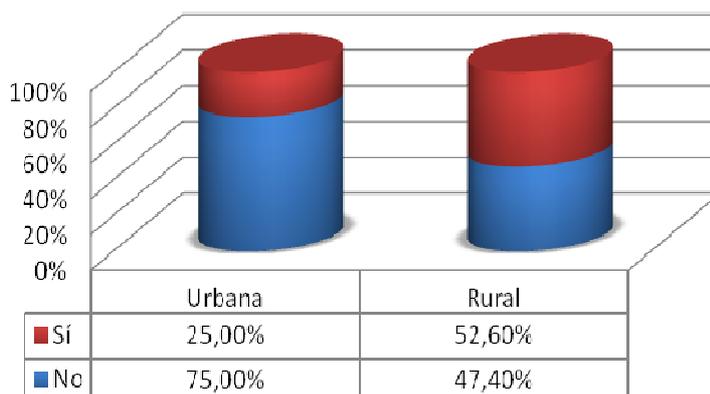
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?



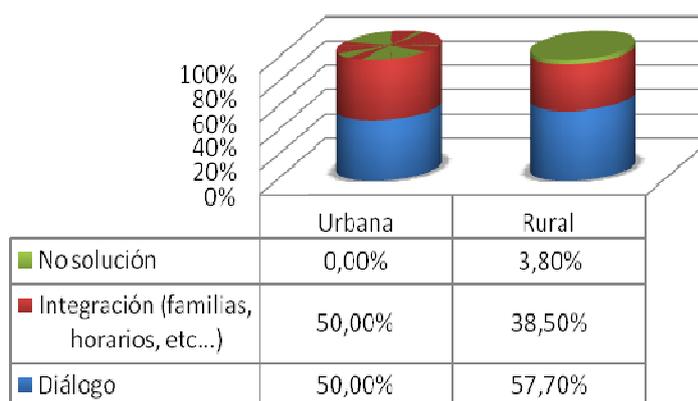
### ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?



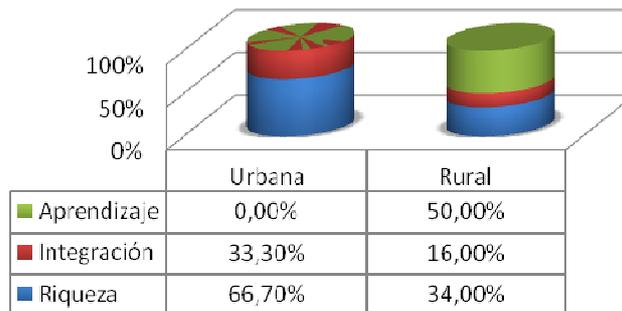
### ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?



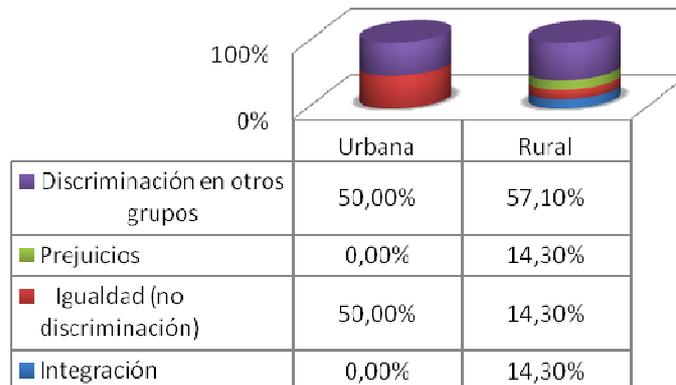
### ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?



### Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural



### Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores



### 3.5. Análisis bivariantes según centro

Según apuntan la prueba del chi cuadrado y el p-valor asociado a ella, existe mayoría de diferencias en las respuestas de los alumnos, en 13 de ellas, frente a las semejanzas, solo en 5 dimensiones.

Tabla 4.6 Análisis de respuestas según la clasificación por centro

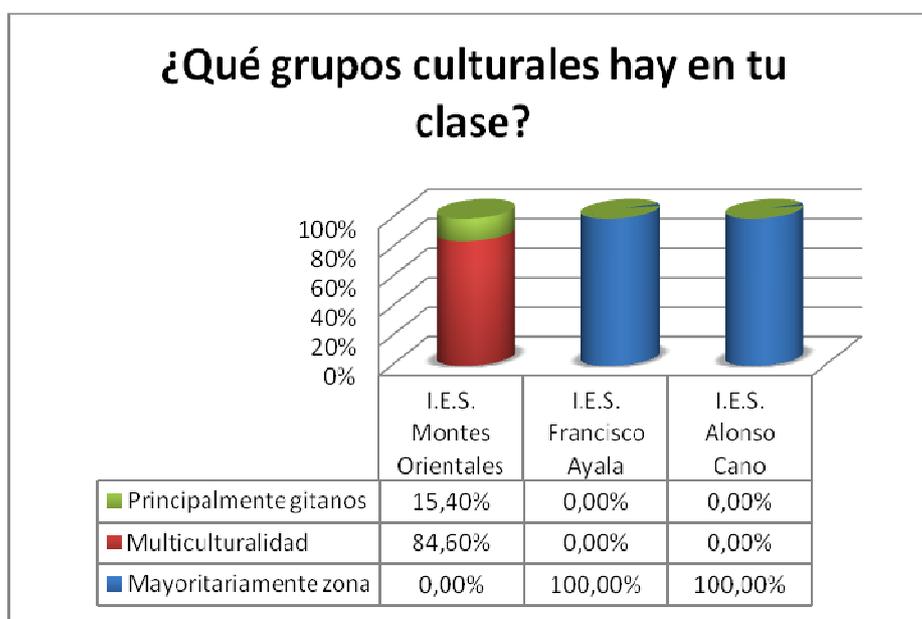
Pregunta	Categorías	14 años		15 años		16 o más		Chi cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	0	0	9	100	26	100	61; p-valor=0
	Multiculturalidad	22	84,6	0	0	0	0	
	Principalmente gitanos	4	15,4	0	0	0	0	
¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	3	12,5	1	12,5	1	3,8	7,823; p-valor=0,092
	Escaso y general	21	87,5	6	75	25	96,2	
	Medio	0	0	1	12,5	0	0	
¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	4	15,4	0	0	0	0	37,157; p-valor=0
	Alguna	16	61,5	7	87,5	1	3,8	
	Mucha	6	23,1	1	12,5	25	96,2	
¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	Ninguno	3	11,5	4	57,1	3	11,5	54,183; p-valor=0
	Algunos	23	88,5	1	14,3	1	3,8	
	Sí	0	0	2	28,6	22	84,6	
¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Sí	1	3,8	1	12,5	14	53,8	19,624; p-valor=0
	No	13	50	3	37,5	3	11,5	
	A veces	12	46,2	4	50	9	34,6	
¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Malas	4	15,4	0	0	0	0	30,067; p-valor=0
	Regular	9	34,6	0	0	3	11,5	
	Normal	7	26,9	0	0	0	0	
	Buena	6	23,1	7	100	23	88,5	

¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Integración	25	96,2	9	100	1	3,8	53,137; p-valor=0
	Aprendizaje	1	3,8	0	0	25	96,2	
¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	4	15,4	1	12,5	18	72	32,256; p-valor=0
	Integración	20	76,9	6	75	3	12	
	Conocer centro	2	7,7	1	12,5	0	0	
	Trabajar	0	0	0	0	4	16	
¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Enseñanza	0	0	0	0	26	100	66,249; p-valor=0
	Adaptación e integración	25	96,2	8	80	0	0	
	No Sabe/ no contesta	1	3,8	2	20	0	0	
¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Ventajas (Colectivo)	4	15,4	1	12,5	1	3,8	4,933; p-valor=0,304
	Enriquecimiento (Personal)	22	84,6	6	75	22	84,6	
	Ninguna	0	0	1	12,5	3	11,5	
¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	12	46,2	3	37,5	6	23,1	7,459; p-valor=0,117
	No	5	19,2	2	25,0	14	53,8	
	Regular	9	34,6	3	37,5	6	23,10 %	
¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las	Formación	10	38,5	1	12,5	18	69,20 %	10,804; p-valor=0,027
	Conocer culturas	12	46,2	4	50	5	19,20 %	

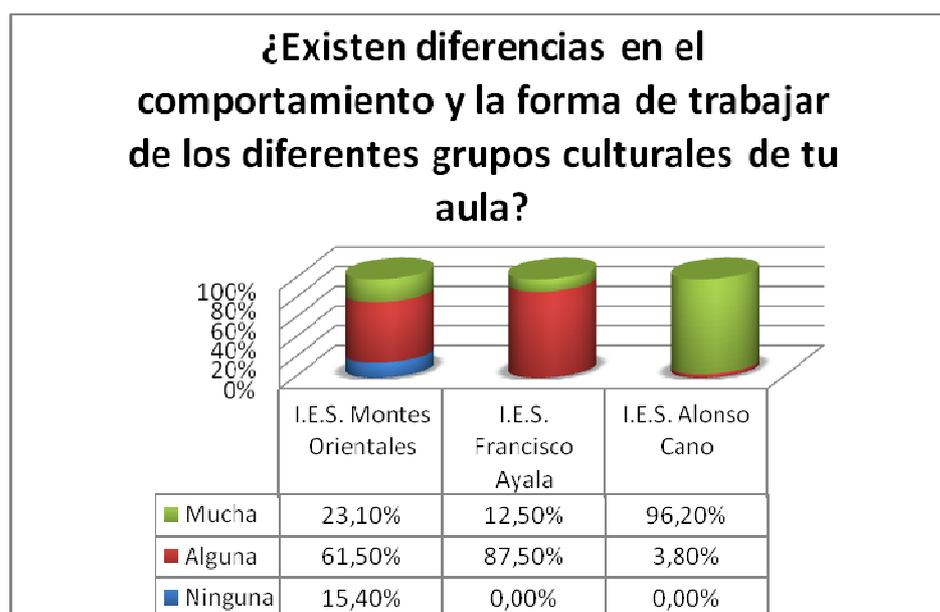
necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Atención familias-alumnado	4	15,4	3	37,5	3	11,50 %	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Buena	25	96,2	5	83,3	3	30	27,97; p-valor=0
	Ninguna	1	3,8	0	0	7	70	
	Escasa	0	0	1	16,7	0	0	
¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	17	65,4	6	100	8	30,8	12,604; p-valor=0,016
	Diferencias de participación	9	34,6	0	0	17	65,4	
	No participan	0	0	0	0	1	3,8	
¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	13	50	3	75	5	41,7	1,333; p-valor=0,59
	Sí	13	50	1	25	7	58,3	
¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	10	50	3	50	5	83,3	2,635; p-valor=0,67
	Integración (familias, horarios, etc...)	9	45	3	50	1	16,7	
	No solución	1	5	0	0	0	0	
Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	16	61,5	4	66,7	1	4,2	37,948; p-valor=0
	Integración	7	26,9	2	33,3	1	4,2	
	Aprendizaje	3	11,5	0	0	22	91,7	
Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Integración	0	0	0	0	1	25	4,725; p-valor=0,905
	Igualdad (no discriminación)	0	0	1	50	1	25	
	Prejuicios	1	33,3	0	0	0	0	
	Discriminación en otros grupos	2	66,7	1	50	2	50	

En concreto, las diferencias pueden apreciarse en los aspectos siguientes, según se refleja en los gráficos:

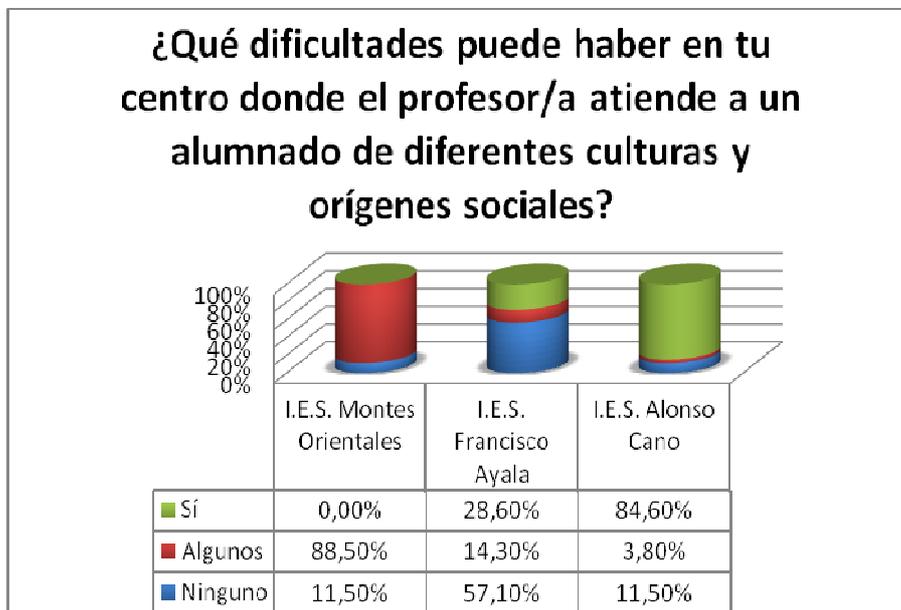
- La primera diferencia hace referencia a los grupos culturales existentes en sus respectivas aulas, como se visualiza en el gráfico siguiente:



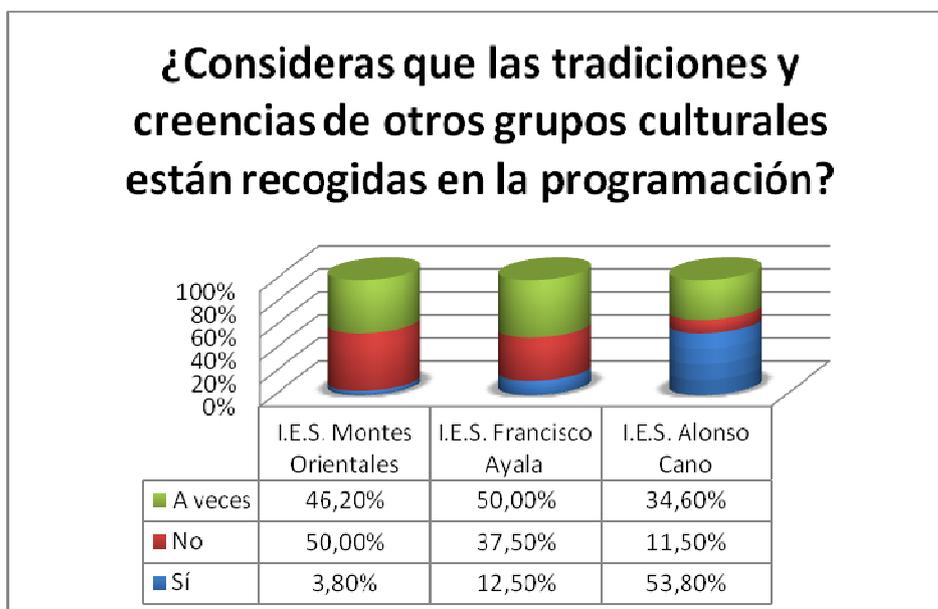
- La valoración que hacen acerca de las diferencias en el comportamiento difiere en función de los grupos, como muestra el gráfico siguiente:



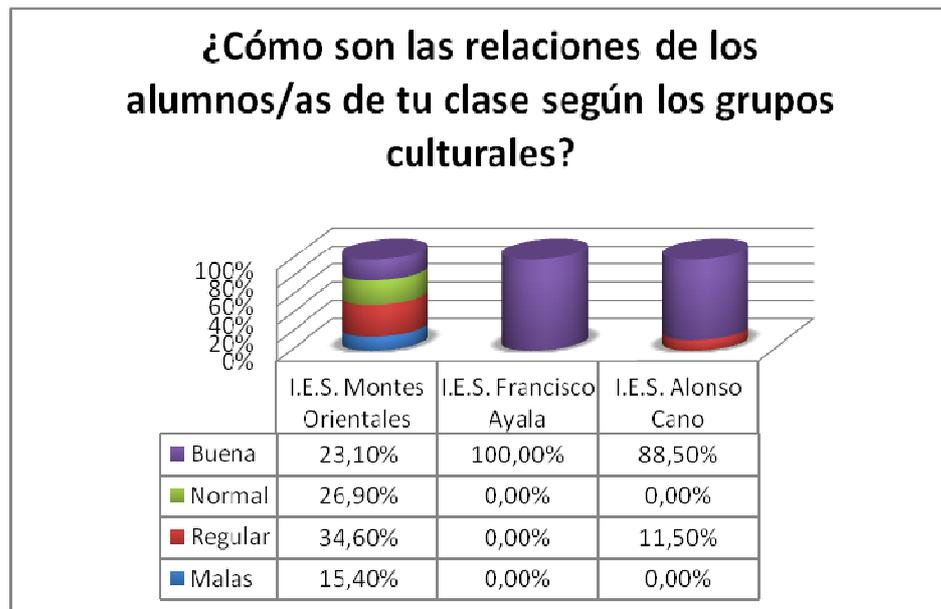
- La existencia de dificultades también distancia a los centros, de acuerdo con las apreciación de las mismas por los alumnos de cada uno de ellos:



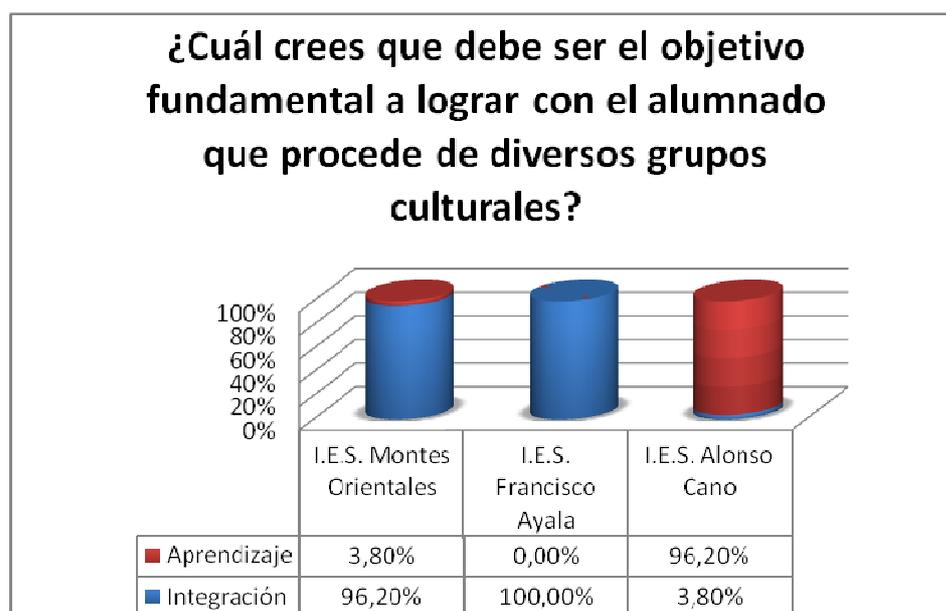
- Ocurre lo mismo con la apreciación de la consideración en los distintos centros de las tradiciones y creencias de los distintos grupos culturales:



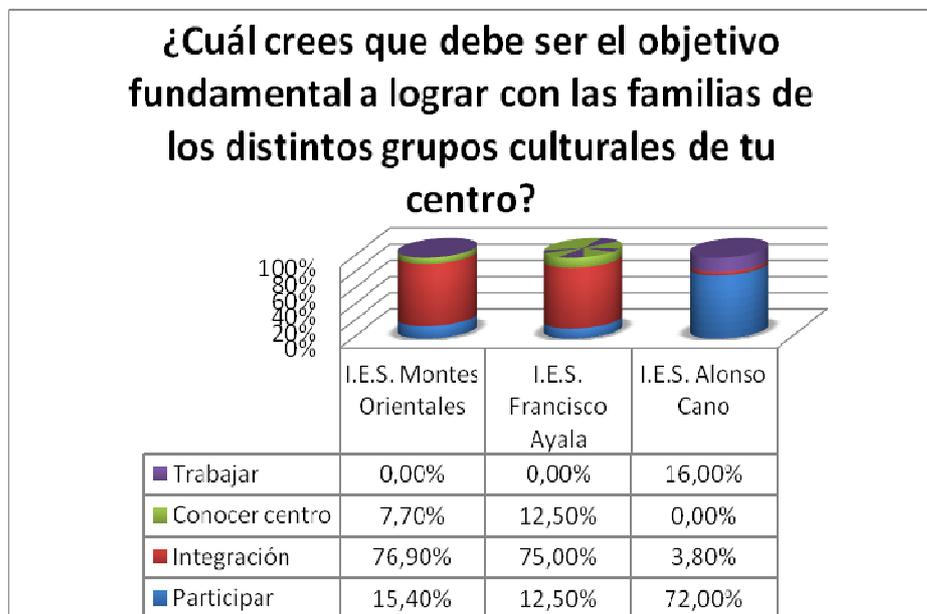
- Aunque la mayoría de los alumnos de dos de los centros opinan que sus relaciones con otros compañeros de otras culturas son buenas, en uno de ellos se las respuestas se reparten entre todas las gradaciones:



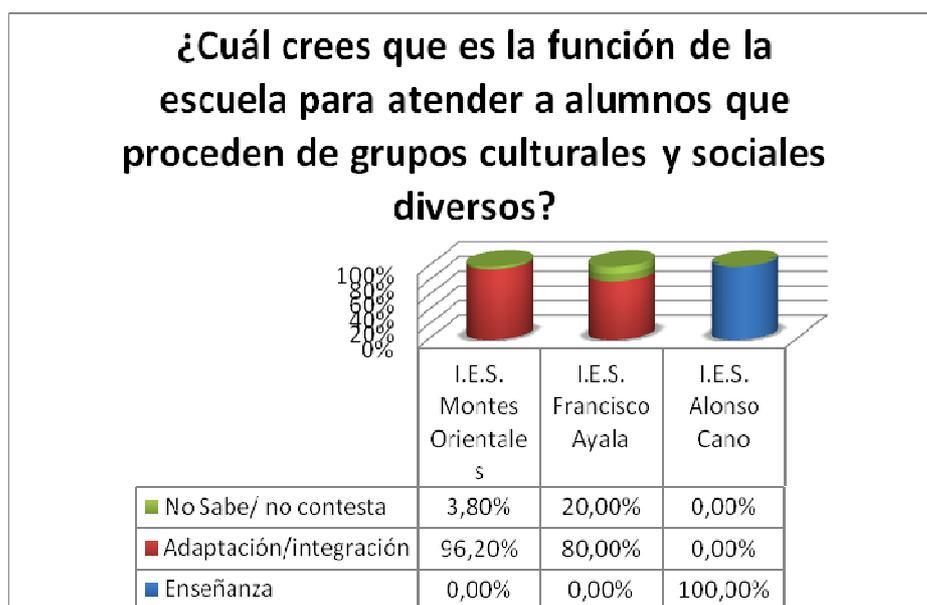
- Predomina en dos centros la respuesta del aprendizaje como objetivo a perseguir con los alumnos, mientras que la integración predomina claramente en el restante:



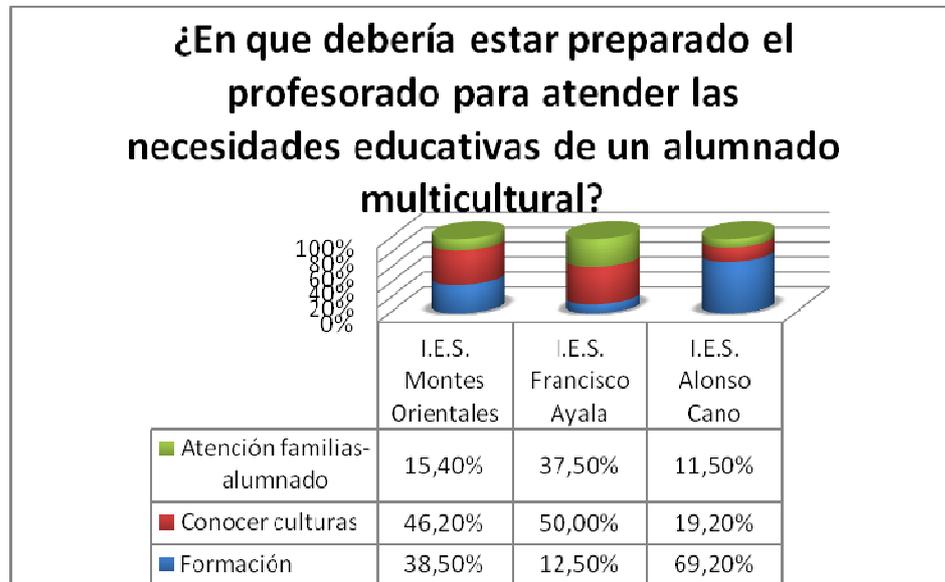
- Más disparidad se aprecia en el caso del objetivo para con las familias, como puede comprobarse en el gráfico:



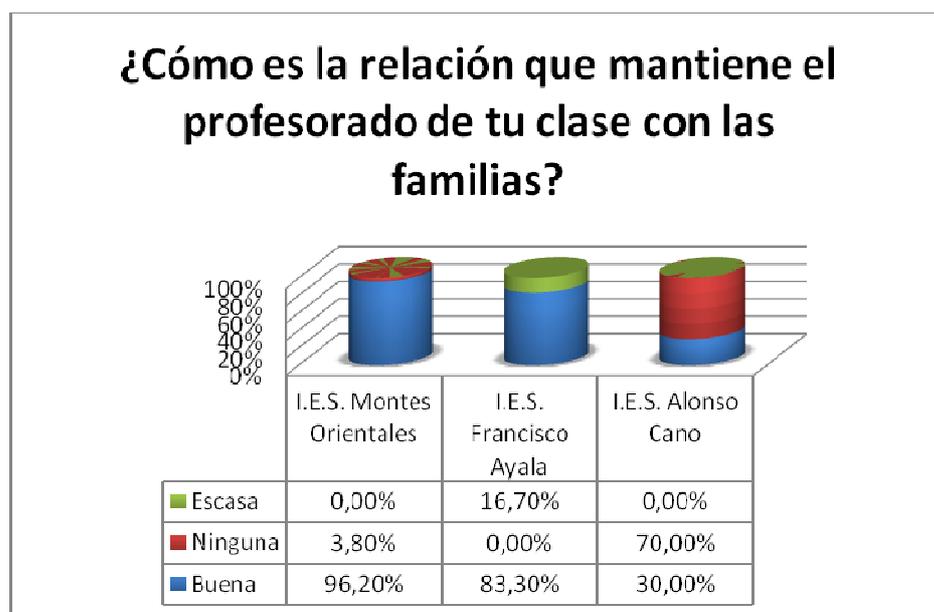
- Dos centros coinciden aproximadamente en la asignación de la función escolar: adaptación e integración, mientras que el otro difiere sensiblemente (enseñanza).



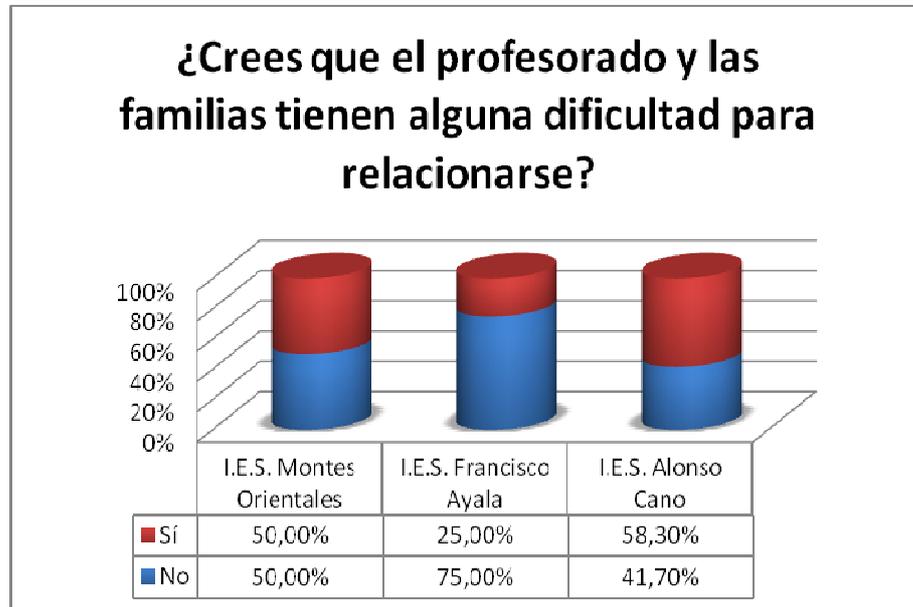
- La preparación del profesorado genera mayor polémica, como puede observarse en el gráfico siguiente:



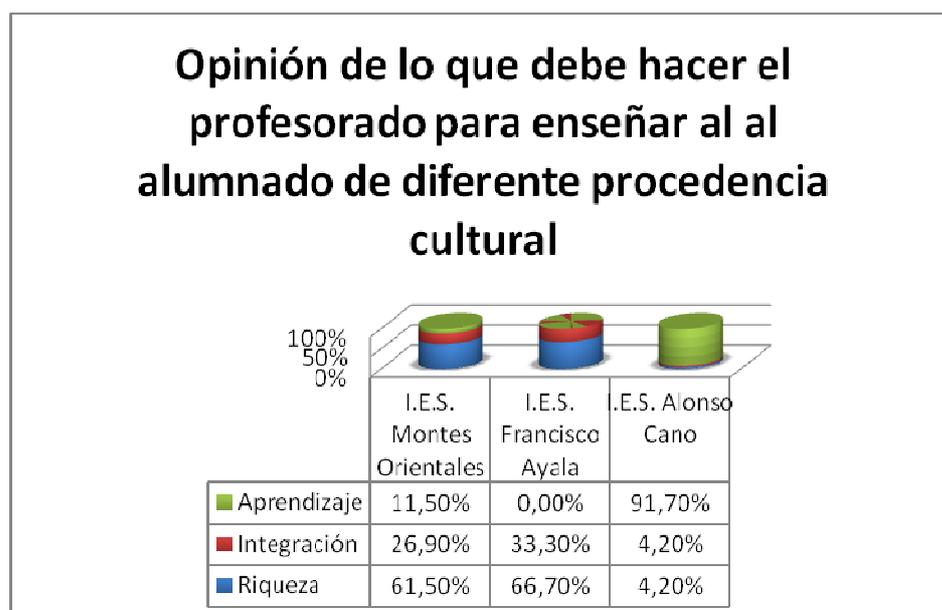
- Salvo para los alumnos de un centro, las relaciones que mantiene el profesorado con las familias es buena:



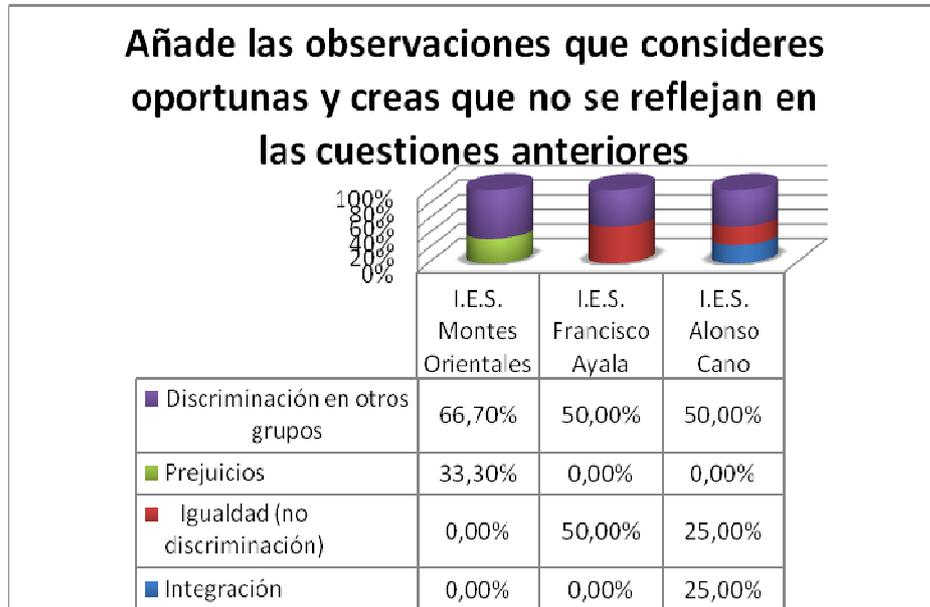
- Nótese en la gráfica siguiente la disparidad de respuestas en torno a las dificultades para relacionarse el profesorado con las familias:



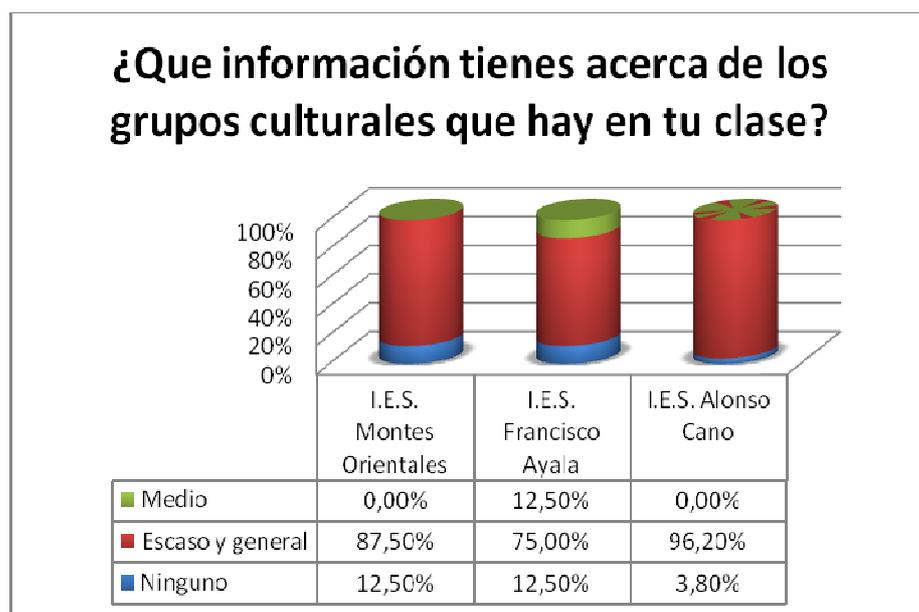
- Igual ocurre con la opinión sobre la forma de enseñar al alumnado de diferente procedencia, según las respuestas ofrecidas:



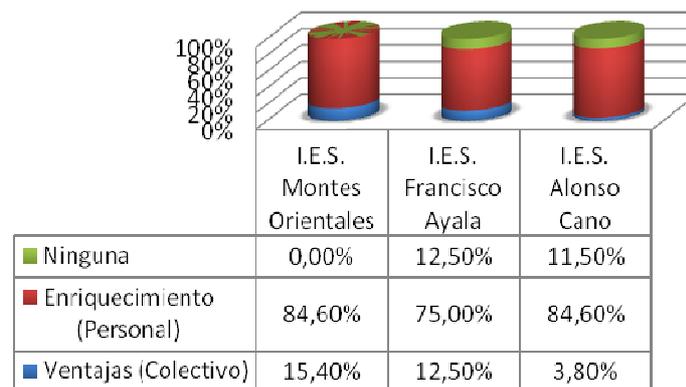
- Por última, véase las observaciones ofrecidas por los alumnos de los diferentes centros:



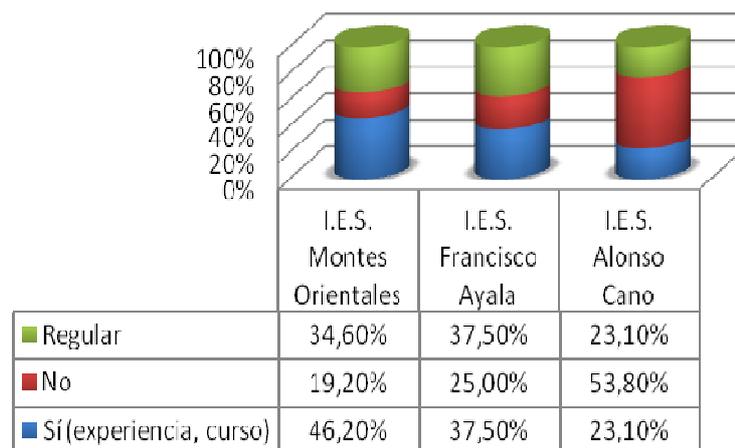
En las dimensiones cuyos gráficos se presentan a continuación no se aprecian, por el contrario, diferencias significativas en las respuestas de los tres grupos de alumnos de diferentes centros educativos.



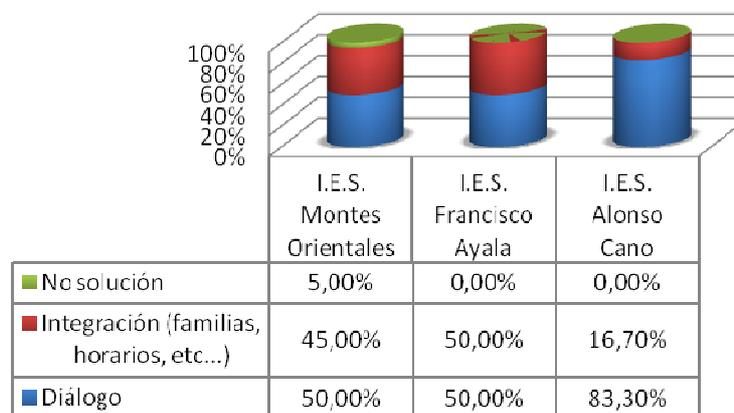
### ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?



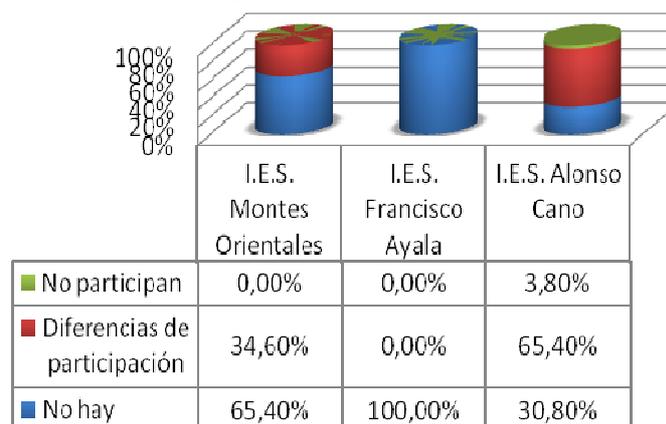
### ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?



### ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?



### ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?



**EPISODIO 5.**

**RESULTADOS SOBRE ACTITUDES  
DOCENTES HACIA LA DIVERSIDAD  
CULTURAL**

## INTRODUCCIÓN

El profesorado es parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ocupa un lugar especial en esta investigación. Dos aspectos imprescindibles a tener en cuenta en la escuela es la construcción del conocimiento y la formación de actitudes.

Para que el alumnado vaya interiorizando los nuevos conocimientos, el docente debe planificar sus intervenciones, según los conocimientos previos de los alumnos y la situación social y cultural en la que se encuentran. Para ir adquiriendo y desarrollando actitudes interculturales, el currículum escolar se basa en las estrategias educativas y el clima del centro escolar, todo ello basado en:

- La utilización de perspectivas diversas en contenidos, recursos y modelos culturales que aglutinen a la totalidad del alumnado.
- La utilización y el desarrollo de metodologías basadas en el trabajo colaborativo, que mejoren las relaciones entre el alumnado además de la empatía y la autonomía, así como ayudarles a aumentar la autoestima y mejorar el rendimiento académico.
- Desarrollar un pensamiento crítico, basado en el análisis pormenorizado de la información.
- Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos.

De aquí la importancia en esta investigación del profesorado como formador de actitudes para la sociedad del futuro. En ella han participado un total de 24 docentes de ambos sexos tanto de zonas rurales como urbanas. Con una horquilla de edad entre los 27 y 63 años y pertenecientes a diversos cursos de la educación secundaria. Su selección ha sido aleatoria y voluntaria. Han accedido a participar en la entrevista sin ningún tipo de indicación, salvo una breve introducción explicándoles para qué se iban

a utilizar tales datos. De este grupo de docentes, como a continuación observaremos, ha habido bastantes coincidencias entre sexo o edad en las respuestas dadas a algunas cuestiones; y bastantes diferencias en otras.

Como se ha indicado con anterioridad, los dos institutos, de las zonas rurales, era uno de la zona norte de la provincia con bastante población gitana y algunos temporeros inmigrantes que realizan labores agrícolas y otro instituto de una población del extrarradio de la capital cuya población se dedica principalmente al sector servicios con bastante población inmigrante dedicada a realizar también labores agrícolas y empleadas del hogar. En cambio, el tercer instituto que ha participado es de la capital con algunos inmigrantes entre su alumnado, pero cuyas familias se dedican al sector servicios, empleadas del hogar y profesiones liberales.

Los resultados han sido presentados siguiendo los distintos tipos de análisis realizados. En primer lugar los descriptivos, por ser los que resultan introductorios. Después los de contenido, para ahondar en la comprensión del fenómeno, completando los análisis de corte cuantitativo (descriptivos y de dispersión) con los cualitativos de análisis de contenido. Y, por último, los correlacionales, para indicar las diferencias entre variables independientes en sus respuestas.

Se presentan los gráficos diseñados con las cuestiones y valores obtenidos a través de las respuestas de los docentes, haciendo especial hincapié en las dimensiones que han resultado diferentes, desde un punto de visto estadístico, para apreciar el sentido de las diferencias y, en su caso, la justificación de las mismas

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS PRELIMINARES

La tabla 5.1 refleja de manera descriptiva y global los resultados de las respuestas dadas por el profesorado a las distintas preguntas del cuestionario, dichas respuestas han sido categorizadas en grupos, teniendo en cuenta las interpretaciones cualitativas dadas en dichos cuestionarios. En la tabla se refleja también la expresión

más utilizada por el profesorado en cada una de las preguntas planteadas y el porcentaje que representa del total de cuestionarios realizados.

**Tabla 5.1. Agrupación y tendencia de las respuestas del profesorado**

Variables		Descripción		Respuesta más común
Pregunta	Categorías Respuestas	N	%	%
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	9	37,5	La mayoría son de la zona menos algunos latinoamericanos (Ecuatorianos, dominicanos, etc..) y otros gitanos; 37,5
	Multiculturalidad	14	58,3	
	Principalmente gitanos	1	4,2	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	23	95,8	Escaso y general: lecturas, cursos, visitas y boca a boca.; 95,8
	Bastante	1	4,2	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?	Ninguna	12	60	No se aprecian diferencias; 41,7
	Alguna	3	15	
	Mucha	5	25	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	3	12,5	Aceptables aunque frías; 45,8
	Regular	6	25	
	Normal	12	50	
	Buena	3	12,5	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	15	62,5	Sí, la programación está adaptada a sus necesidades; 50
	Existe casos particulares	8	33,3	
	No	1	4,2	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguna	14	58,3	Ninguna; 58,3
	Sí	10	41,7	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	11	47,8	Enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores
	Enriquecimiento (Personal)	11	47,8	

	Ninguna	1	4,3	propios y de los demás; 41,7
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	15	62,5	Favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural; 54,2
	Adaptación e integración	9	37,5	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	22	91,7	Lograr su integración social sin renunciar a su identidad cultural; 29,2
	Respeto	2	8,3	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	18	75	Participar en la formación de sus hijos/as en la integración y adaptación; 54,2
	Integración	4	16,7	
	Conocer centro	2	8,3	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	14	58,3	Sí, por su experiencia y cursos; 41,7
	No	9	37,5	
	Regular	1	4,2	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	17	81	Cursos sobre pluralidad cultural y como integrar al alumnado; 54,2
	Conocer culturas	2	9,5	
	Atención familias-alumnado	2	9,5	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	17	70,8	Buena, entrevistas personales; 54,2
	Ninguna	7	29,2	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	16	66,7	Buena, no hay diferencias; 50
	Diferencias de participación	6	25	
	No participan	2	8,3	
¿Tienen dificultades para relacionarse con las familias usted u otros compañeros culturales?	No	22	91,7	No; 79,2
	Sí	2	8,3	

¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	8	50	Diálogo basado en el conocimiento mutuo; 29,2
	Participación	7	43,8	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	6,3	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	6	26,1	Atención al idioma, sólo en casos debe estar en el aula ordinaria; 54,2
	Aprendizaje	17	73,9	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	16,7	La escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto; 16,7
	Igualdad (no discriminación)	5	83,3	

## 2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Las palabras textuales que computan las frecuencias y porcentajes anteriores vienen representadas por las siguientes:

### 1. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?

- *“La mayoría son de la zona menos algunos latinoamericanos (ecuatorianos, dominicanos, etc.) y algunos gitanos de la zona”.*
- *“La mayoría son de la zona y un jordano de religión islámica”.*
- *“La mayoría son de la zona y algunos inmigrantes”.*

### 2. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?

- *“Escaso y general: lecturas, cursos, visitas y boca a boca”.*
- *“Bastante, lecturas, cursos, visitas y divulgación popular”.*
- *“Buena, en general”.*

3. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?
  - *“No se aprecian diferencias”.*
  - *“Grupo español pobre, gitano mal y latinos muy buenos”.*
  - *“No respetan y el rendimiento es escaso”.*
  
4. ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?
  - *“Aceptables aunque frías”.*
  - *“Correctas y de mutuo respeto”.*
  - *“Buenas”.*
  
5. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?
  - *“Si, la programación está adaptada a sus necesidades”.*
  - *“Hacen actividades de Educación Especial para cada caso particular”.*
  - *“Completa la clase con los temas transversales: racismo, etc.”.*
  
6. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?
  - *“Ninguna”.*
  - *“Falta de atención al resto de la clase y ésta con ellos/as”.*
  - *“Falta de conocimiento de sus costumbres culturales”.*
  
7. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?

- *“Enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores propios y de los demás”.*
- *“Favorece la comprensión, el respeto y la tolerancia”.*
- *“Mayor aceptación y convivencia entre todos”.*

8. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?

- *“Favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural”.*
- *“La socialización”.*
- *“Respeto y la tolerancia a la diversidad”.*

9. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?

- *“Lograr su integración social sin renunciar a su identidad cultural”.*
- *“Desarrollo personal, su formación, su integración social y cultural”.*
- *“Integración y desarrollo a través del lenguaje y el conocimiento”.*

10. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?

- *“Participar en la formación de sus hijos/as en la integración y adaptación”.*
- *“Participar en la formación de sus hijos/as”.*
- *“Conocer el funcionamiento del centro y del Sistema Educativo”.*

11. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?

- *“Sí, por su experiencia y cursos”.*
- *“No aunque recibe ayuda del profesor de apoyo y equipo de orientación”.*
- *“No, en absoluto”.*

12. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?

- *“Cursos sobre pluralidad cultural y como integrar al alumnado”.*
- *“No lo sé, información y práctica”.*
- *“Reconocer cada cultura de la clase, viajes, lecturas, encuentros, etc.”.*

13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?

- *“Buena, entrevistas personales”.*
- *“Ninguna casos puntuales solicitamos información en tutoría”.*
- *“Ninguna, comunicación escrita para las faltas y otras cosas”.*

14. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?

- *“Buena, no hay diferencias”.*
- *“Familias gitanas no participan”.*
- *“Escasa, las diferencias de participación son a nivel socioeconómico”.*

15. ¿Tienen dificultades para relacionarse con las familias usted u otros compañeros?

- *“No, en general no”.*
- *“En principio no, excepto en el contacto”.*
- *“No, pero es difícil que los padres ayuden en la educación de sus hijos/as”.*

16. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?

- *“Diálogo basado en el conocimiento mutuo”.*
- *“Con personal especializado de apoyo”.*
- *“Mayor atención y disponibilidad por parte de todos”.*

17. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad

- *“Atención al idioma, sólo en casos debe estar en el aula ordinaria”.*
- *“La diversidad cultural debe ser algo normal”.*
- *“Respeto hacía las diferencias y fomentar su enriquecimiento”.*

18. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado

- *“La escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto”.*
- *“Respetar todas las culturas, valorar la diversidad. La religión no favorece la integración”.*
- *“La religión católica supone discriminación, no se debe impartir”.*

### 3. ANÁLISIS INTRACASO DIFERENCIALES SEGÚN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

En esta sección se muestran los resultados del análisis bivalente de las cuestiones planteadas según los diferentes factores sociodemográficos de la muestra: edad, sexo, curso, centro y zona. Los resultados se presentan en las diferentes subsecciones de análisis y se presentan las tablas resumen.

#### 3.1. Análisis bivariantes según edad

En la tabla 5.2 se muestran los porcentajes de las respuestas dadas por el profesorado a las cuestiones planteadas. De las dieciocho respuestas analizadas no se encontraron grandes diferencias a destacar (no significativas) según los tramos de edad del profesorado que respondió.

**Tabla 5.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad**

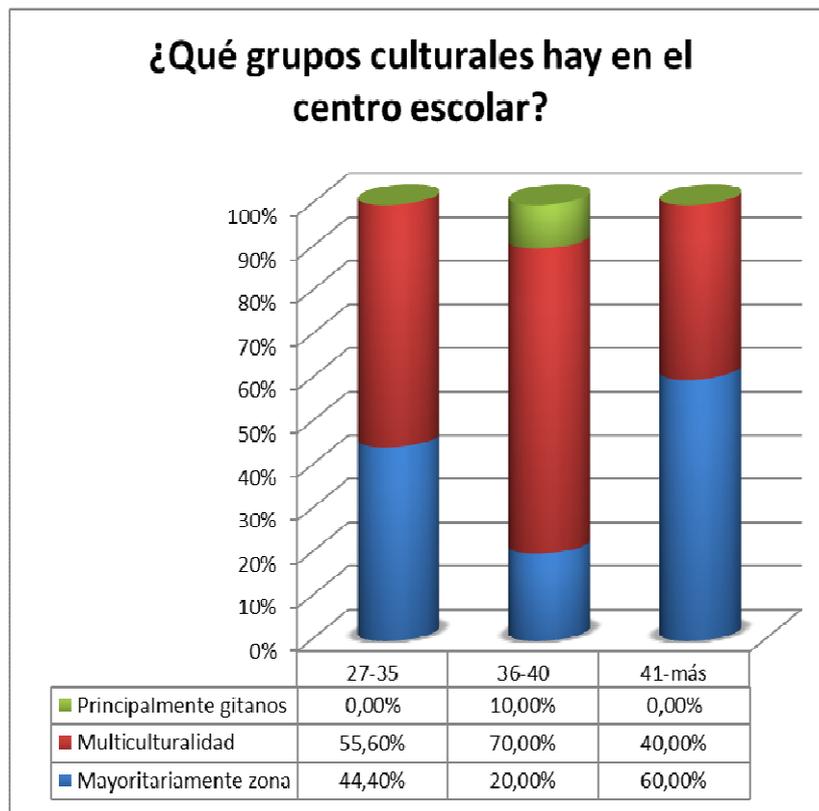
Pregunta	Categorías	27-35		36-40		41-más		Chi cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayoritariamente zona	4	44,4	2	20	3	60	3,541; p-valor=0,513
	Multiculturalidad	5	55,6	7	70	2	40	
	Principalmente gitanos	0	0	1	10	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	9	100	9	90	5	100	1,461; p-valor=1
	Bastante	0	0	1	10	0	0	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del	Ninguna	5	71,4	4	44,4	3	75	5,327; p-valor=0,314
	Alguna	2	28,6	1	11,1	0	0	
	Mucha	0	0	4	44,4	1	25	

alumnado?								
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	0	0	3	30	0	0	9,422; p-valor=0,142
	Regular	1	11,1	4	40	1	20	
	Normal	7	77,8	2	20	3	60	
	Buena	1	11,1	1	10	1	20	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	6	66,7	5	50	4	80	2,32; p-valor=0,844
	Existe casos particulares	3	33,3	4	40	1	20	
	No	0	0	1	10	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	5	55,6	5	50	4	80	1,28; p-valor=0,667
	Sí	4	44,4	5	50	1	20	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	6	66,7	4	44	1	20	5,762; p-valor=0,211
	Enriquecimiento (Personal)	3	33,3	5	55	3	60	
	Ninguna	0	0	0	0	1	20	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	7	77,8	4	40	4	80	3,71; p-valor=0,218
	Adaptación e integración	2	22,2	6	60	1	20	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	9	100	9	90	4	80	1,745; p-valor=0,674
	Respeto	0	0	1	10	1	20	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los	Participar	6	66,7	8	80	4	80	1,133; p-valor=0,936
	Integración	2	22,2	1	10	1	20	
	Conocer centro	1	11,1	1	10	0	0	

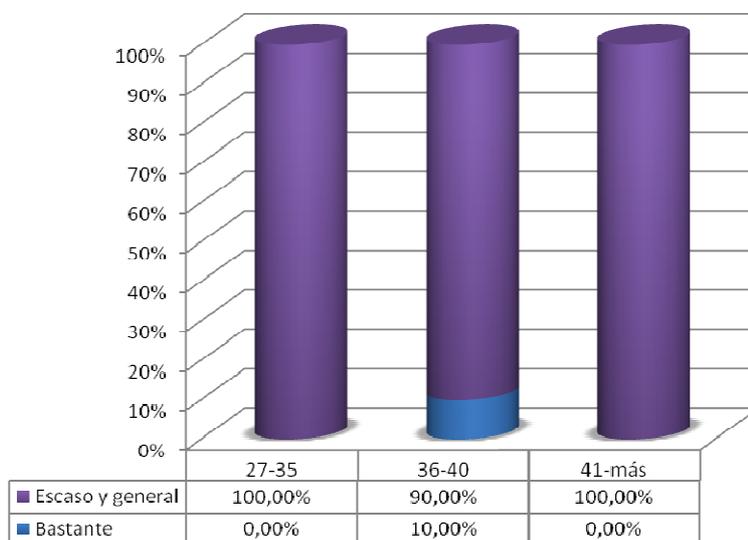
diversos grupos culturales?								
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	6	66,7	6	60	2	40	4,267; p-valor=0,42
	No	3	33,3	4	40	2	40	
	Regular	0	0	0	0,	1	20	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	77,8	6	85,7	4	80	1,965; p-valor=0,916
	Conocer culturas	1	11,1	1	14	0	0	
	Atención familias-alumnado	1	11,1	0	0	1	20	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	6	66,7	8	80	3	60	0,766; p-valor=0,73
	Ninguna	3	33,3	2	20	2	40	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	8	88,9	4	40	4	80	6,311; p-valor=0,197
	Diferencias de participación	1	11,1	4	40	1	20	
	No participan	0	0	2	20	0	0	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	9	100	8	80	5	100	3,055; p-valor=0,33
	Sí	0	0	2	20	0	0	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	75	3	42,9	2	40	2,582; p-valor=0,796
	Participación	1	25	3	42,9	3	60	
	Integración (familias, horarios, etc...)	0	0	1	14,3	0	0	
Enuncie de forma breve el tratamiento	Riqueza	1	11,1	3	33	2	40	1,794; p-valor=0,572
	Aprendizaje	8	88,9	6	66	3	60	

educativo que debe dársele a la diversidad								
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	0	0	0	0	1	100	6; p-valor=0,333
	Igualdad (no discriminación)	1	100	4	100	0	0	

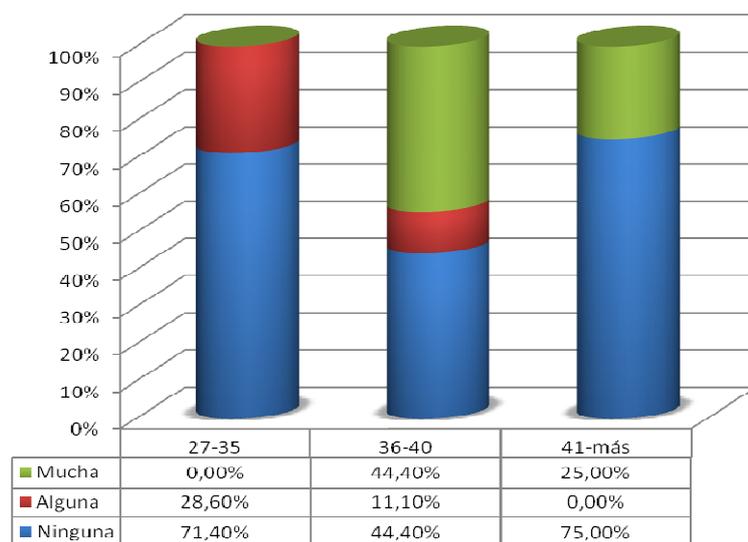
A continuación quedan representados de manera gráfica los datos del cuadro anterior. No se encuentran diferencias significativas ( $p\text{-valor} > 0,05$ ) en las respuestas dadas a las preguntas planteadas según la edad del profesorado que responde, y que contienen los gráficos siguientes.



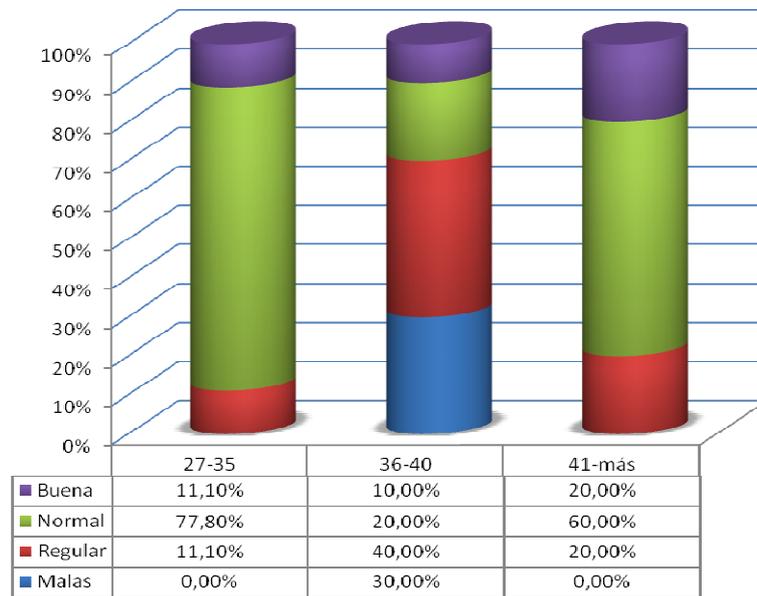
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



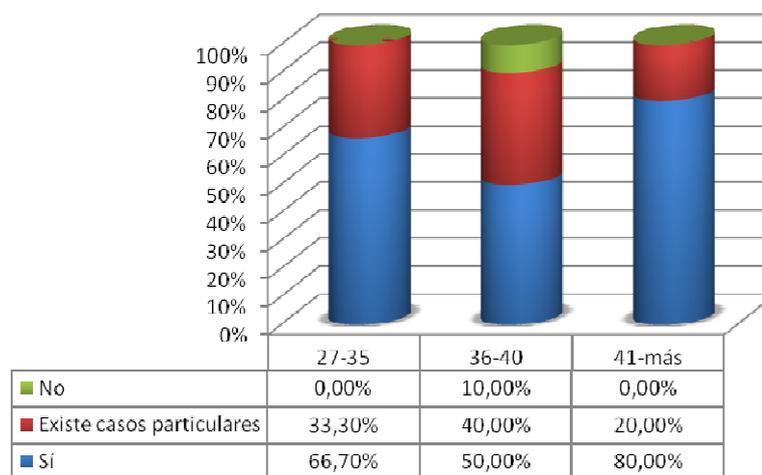
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su alumno/a?



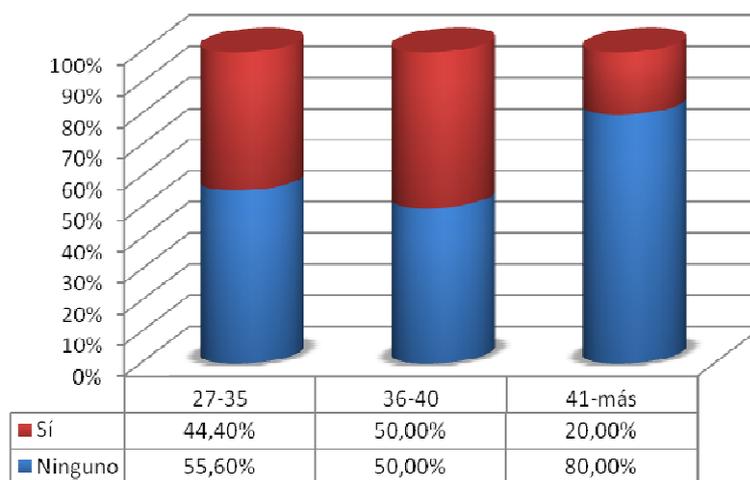
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a?



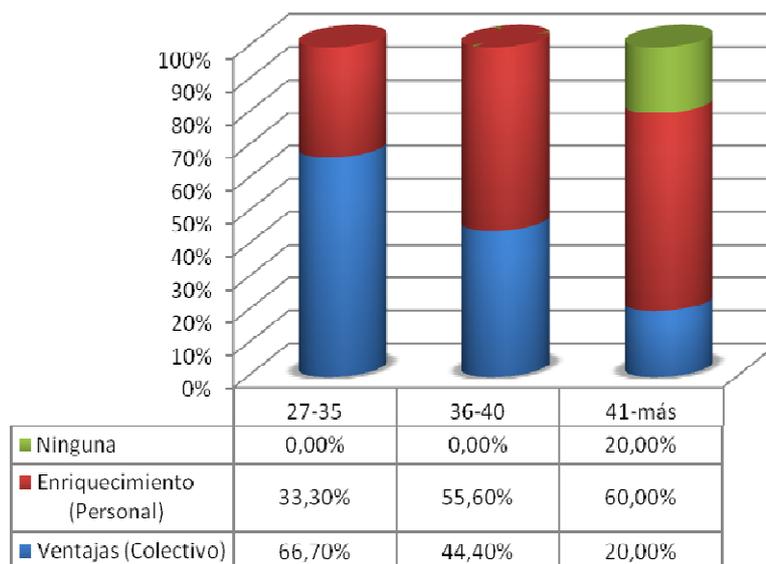
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



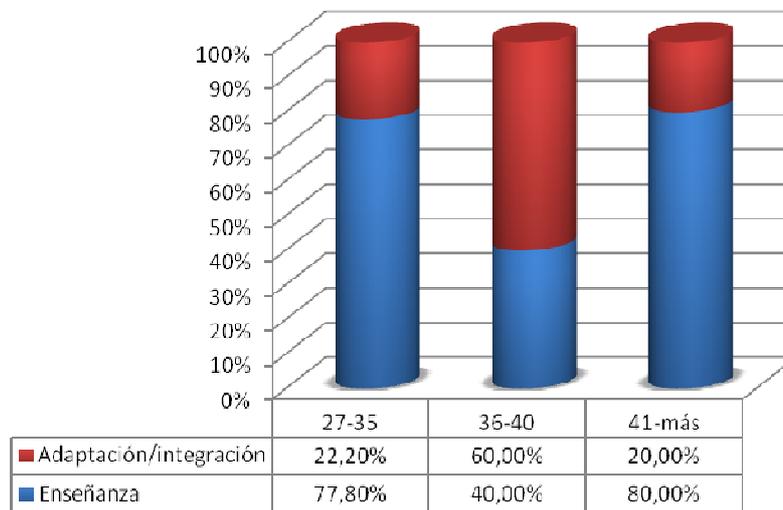
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



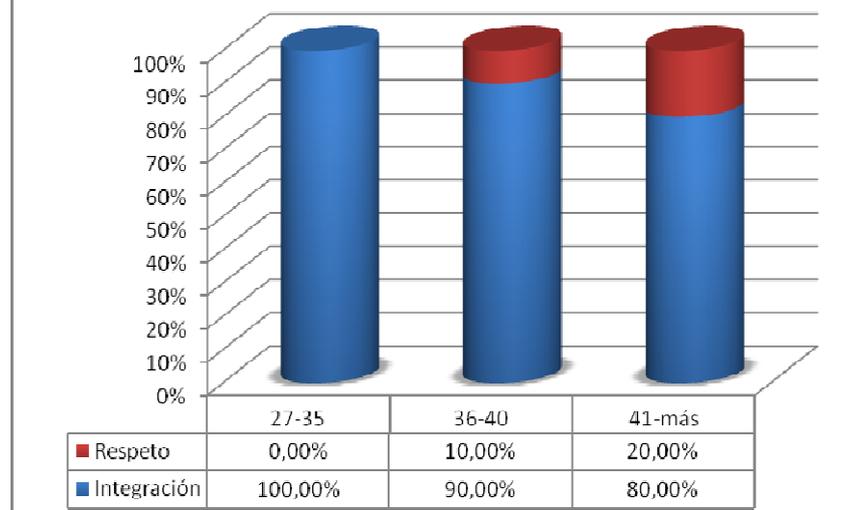
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



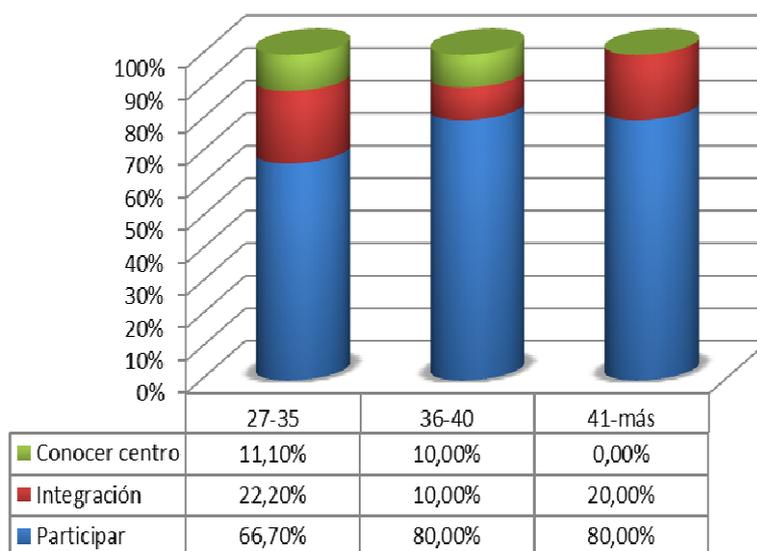
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



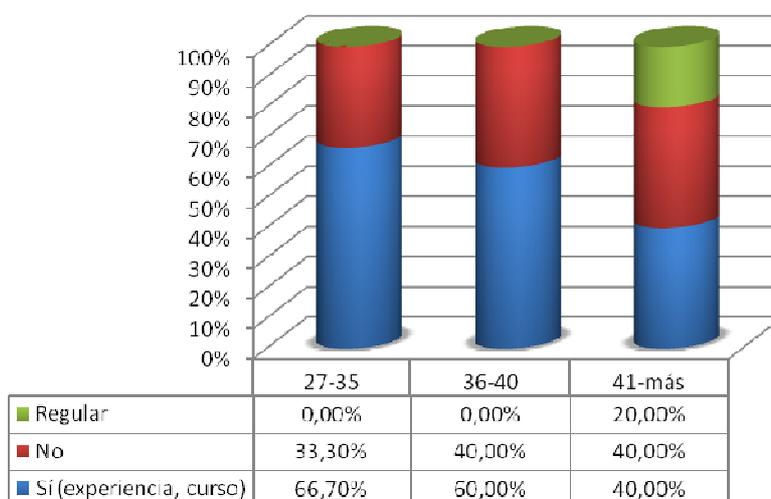
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



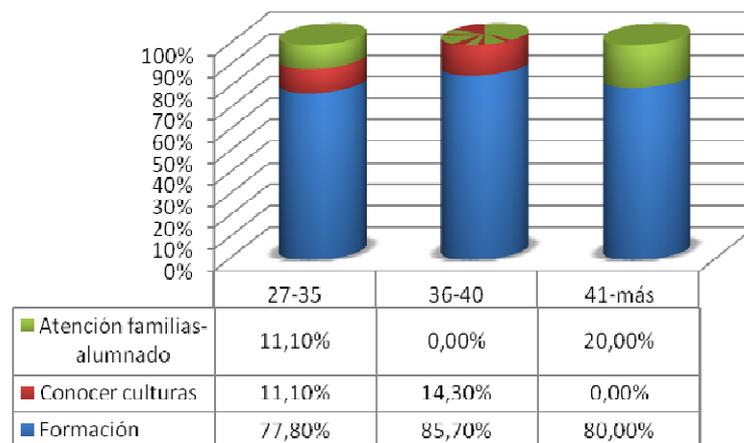
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



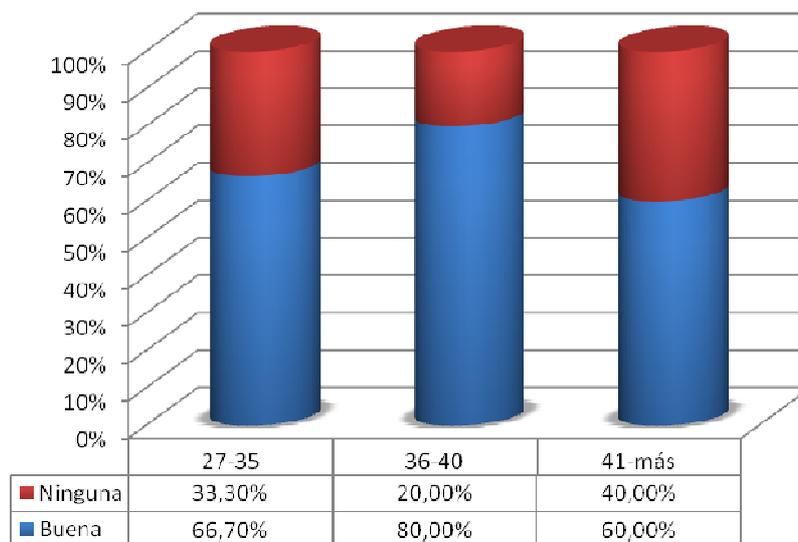
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



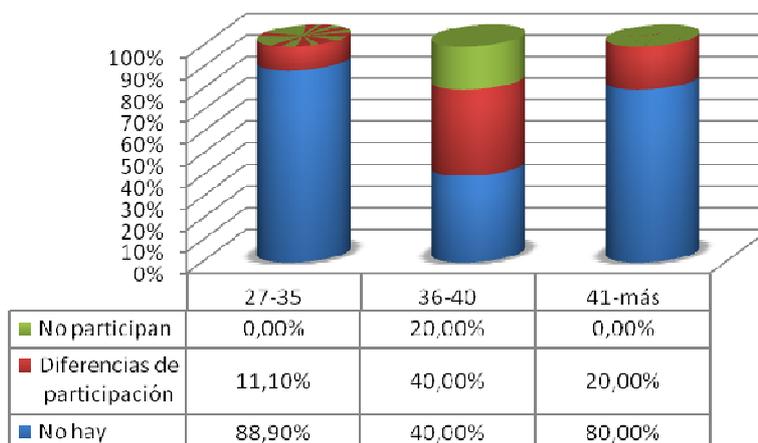
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



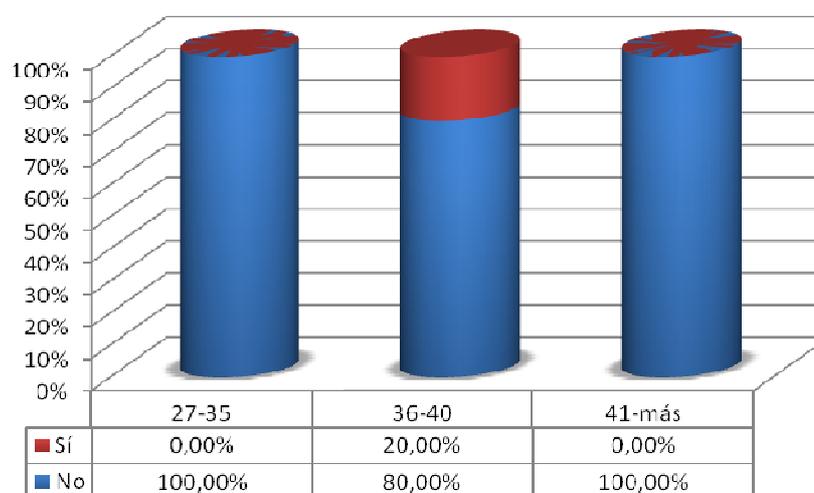
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



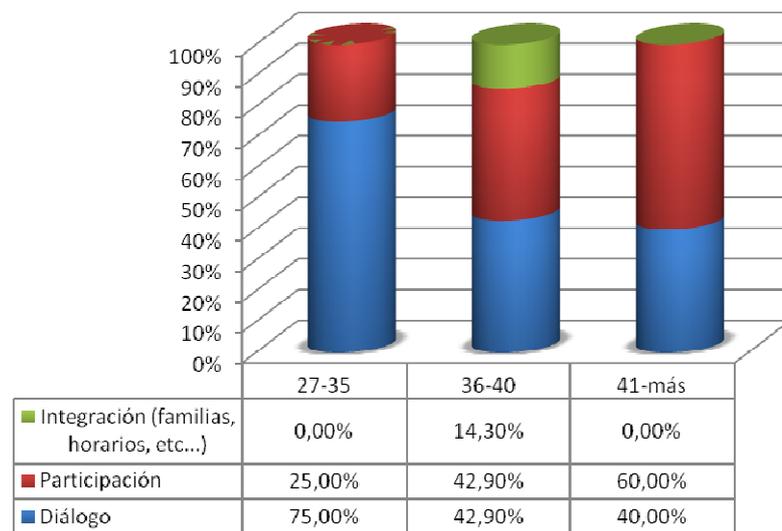
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



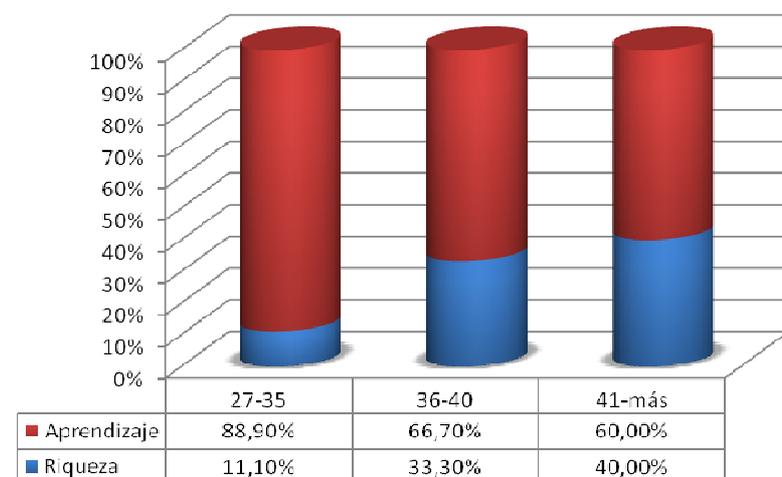
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad





### 3.2. Análisis bivariantes según sexo

Igualmente, no se encontraron diferencias significativas entre las respuesta de los profesores según el sexo, como puede apreciarse en la tabla y gráficas siguientes.

**Tabla 5.3. Análisis de respuestas según la clasificación por sexo**

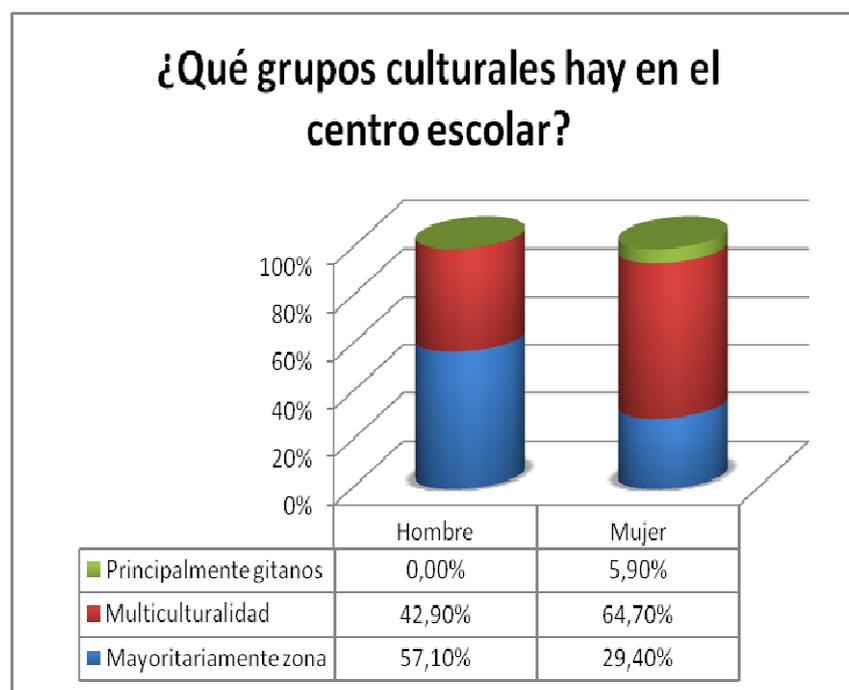
Pregunta	Categorías	Hombre		Mujer		Chi cuadrado
		N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayoritariamente zona	4	57,1	5	29,4	1,834; p-valor=0,549
	Multiculturalidad	3	42,9	11	64,7	
	Principalmente gitanos	0	0	1	5,9	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	7	100	16	94,1	0,707; p-valor=1
	Bastante	0	0	1	5,9	

¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?	Ninguna	4	80	8	53,3	1,511; p-valor=0,659
	Alguna	0	0	3	20	
	Mucha	1	20	4	26,7	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	0	0	3	17,6	5,445; p-valor=0,177
	Regular	1	14	5	29,4	
	Normal	6	85	6	35,3	
	Buena	0	0	3	17,6	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	5	71	10	58,8	0,605; p-valor=1
	Existe casos particulares	2	28	6	35,3	
	No	0	0	1	5,9	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	5	71	9	52,9	0,697; p-valor=0,653
	Sí	2	28	8	47,1	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	5	71	6	37,5	2,39; p-valor=0,556
	Enriquecimiento (Personal)	2	28	9	56,3	
	Ninguna	0	0	1	6,3	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	6	85	9	52,9	2,272; p-valor=0,191
	Adaptación e integración	1	14	8	47,1	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	7	100	15	88,	0,898; p-valor=0,569
	Respeto	0	0	2	11,8	
¿Cuál cree que debe	Participar	6	85	12	70,6	2,218; p-

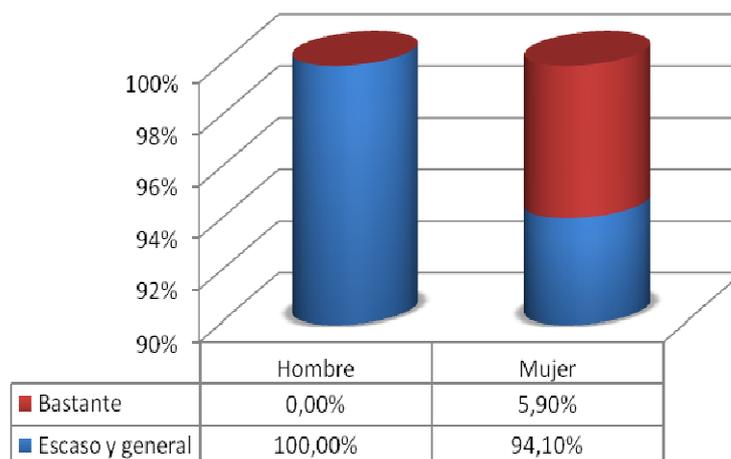
ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Integración	0	0	4	23,5	valor=0,333
	Conocer centro	1	14	1	5,9	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	6	85	8	47,1	3,102; p-valor=0,224
	No	1	14	8	47,1	
	Regular	0	0	1	5,90%	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	100	10	71,40%	2,471; p-valor=0,361
	Conocer culturas	0	0	2	14,30%	
	Atención familias-alumnado	0	0	2	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	6	85	11	64,7	1,059; p-valor=0,384
	Ninguna	1	14	6	35,3	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	5	71	11	64,7	0,908; p-valor=0,842
	Diferencias de participación	2	28	4	23,5	
	No participan	0	0	2	11,8	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	7	100	15	88,2	0,898; p-valor=0,569
	Sí	0	0	2	11,8	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	50	5	50	0,686; p-valor=1
	Participación	3	50	4	40	
	Integración (familias, horarios,	0	0	1	10	

	etc...)					
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	1	14	5	31	0,727; p-valor=0,621
	Aprendizaje	6	85	11	68	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	0	0	1	25	0,6; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	2	100	3	75	

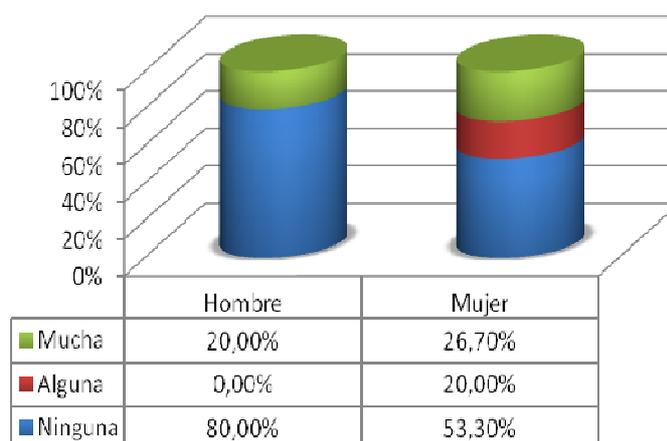
En las siguientes gráficas quedan reflejadas las respuestas dadas por el profesorado según el sexo. Dependiendo de estas variables organizativas no se han encontrado diferencias significativas ( $p\text{-valor} > 0,05$ ) en las respuestas dadas por hombres y mujeres. A continuación quedan representadas gráficamente dichas semejanzas.



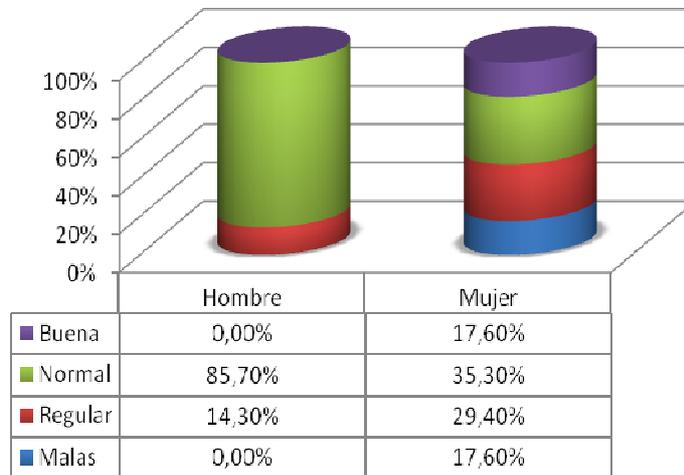
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



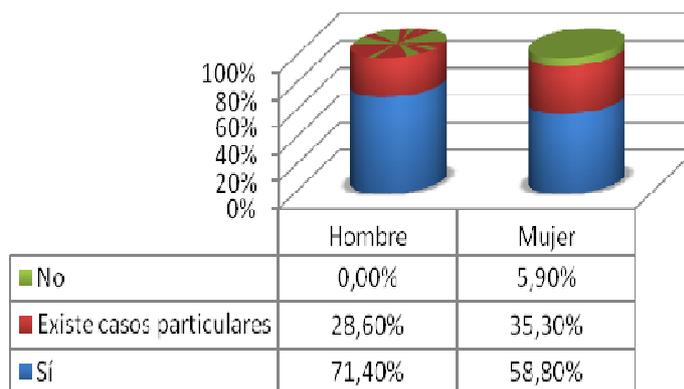
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su alumno/a?



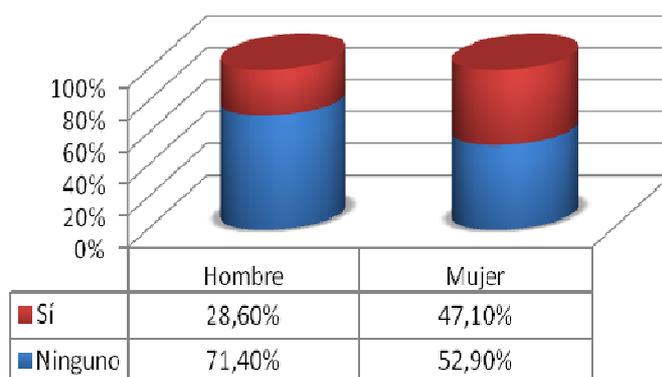
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a?



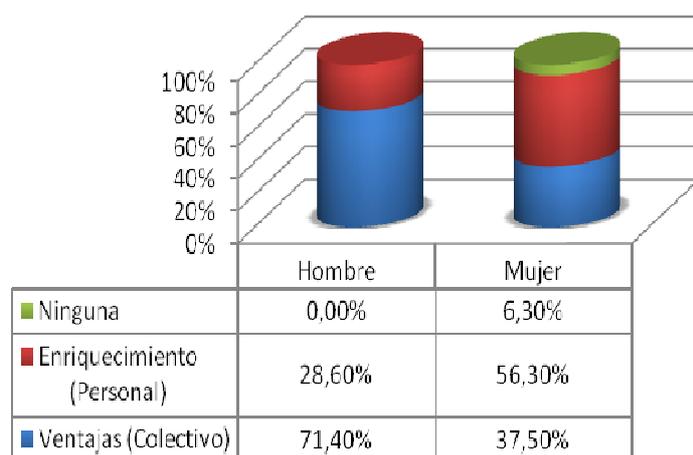
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



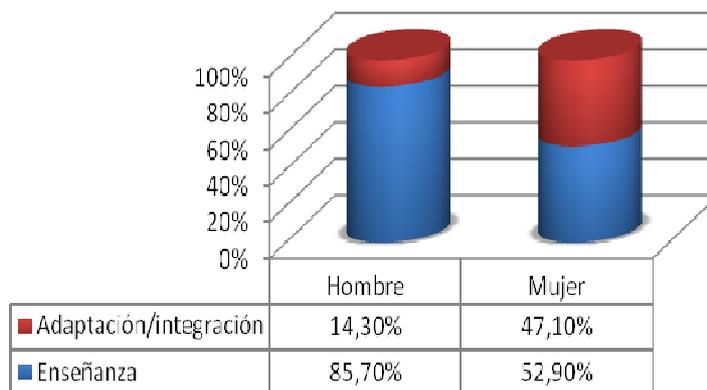
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



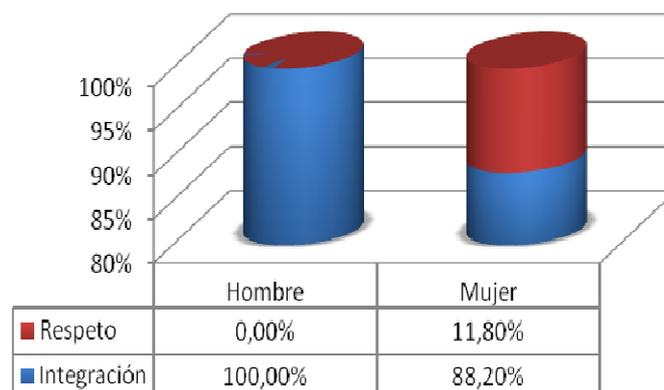
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



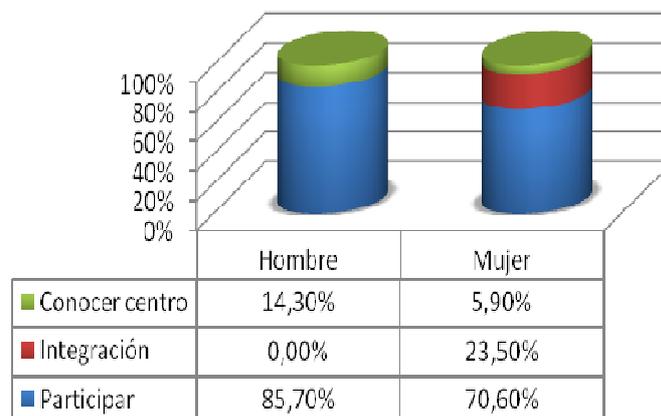
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



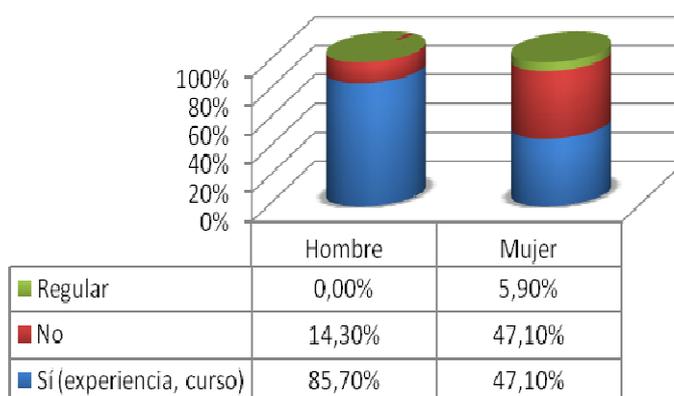
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



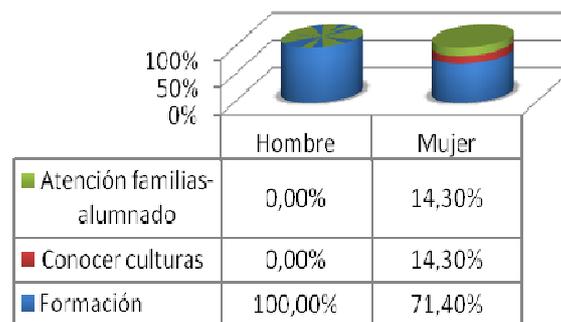
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



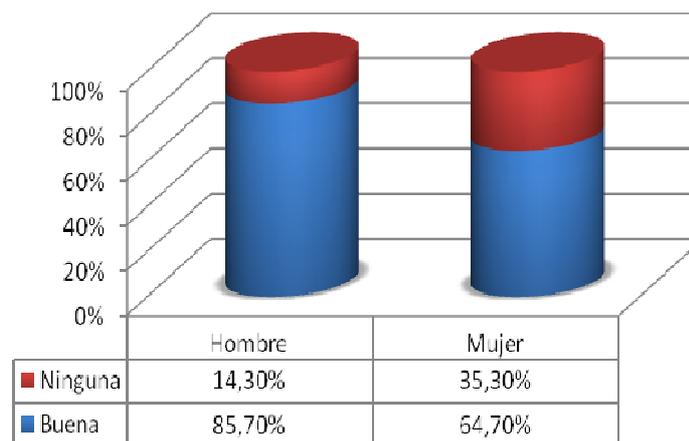
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



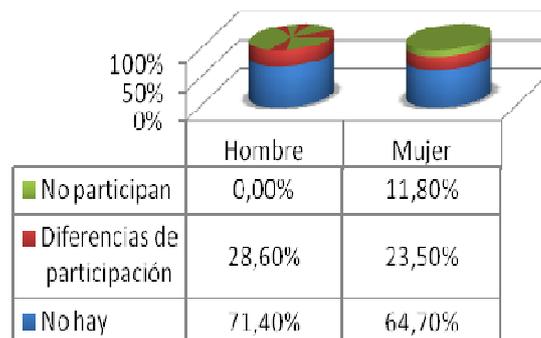
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



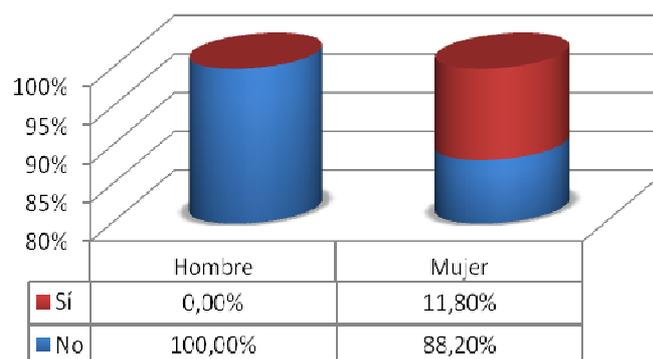
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



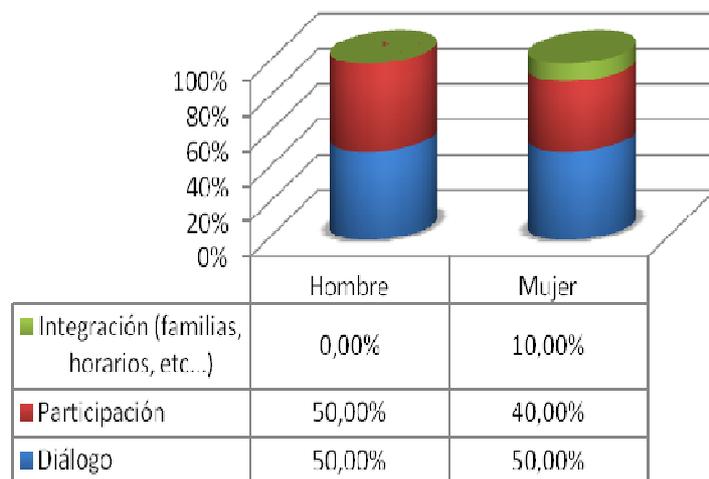
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



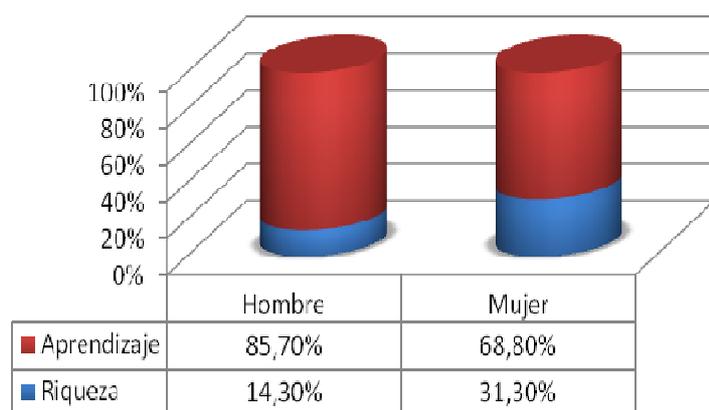
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



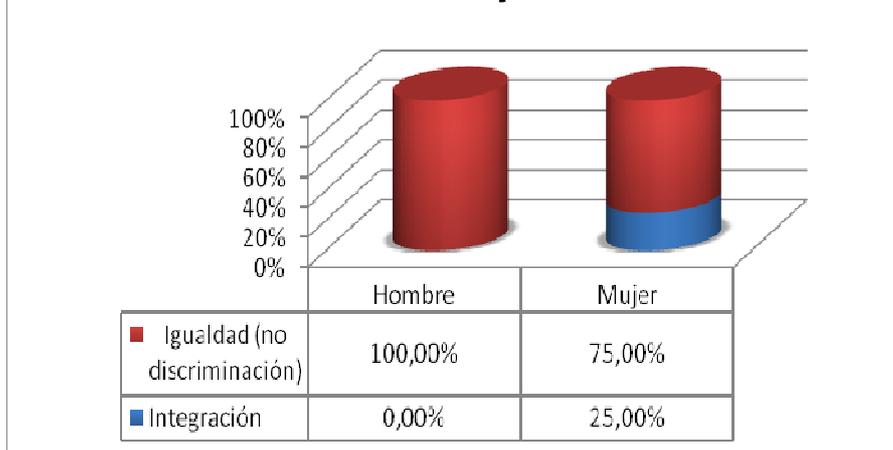
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



**Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado**



### 3.3. Análisis bivariantes según curso

Tan solo se encontraron diferencias significativas entre los grupos de profesores según el curso al que imparten clase, en cuanto a la multiculturalidad observada entre sus alumnos y el objetivo fundamental a lograr con las familias de ellos.

**Tabla 5.4. Análisis de respuestas según la clasificación por cursos**

Pregunta	Categorías	Solo ESO		Bach. + ESO		Especial		Chi cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente	6	50	3	27,3	0	0	25,299; p-valor=0,017
	Multiculturalidad	6	50	8	72,7	0	0	
	Principalmente gitanos	0	0	0	0	1	100	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	11	91,7	11	100	1	100	1,043; p-valor=1
	Bastante	1	8,3	0	0	0	0	
¿Cómo describiría la	Ninguna	6	60	6	66,7	0	0	4,341; p-

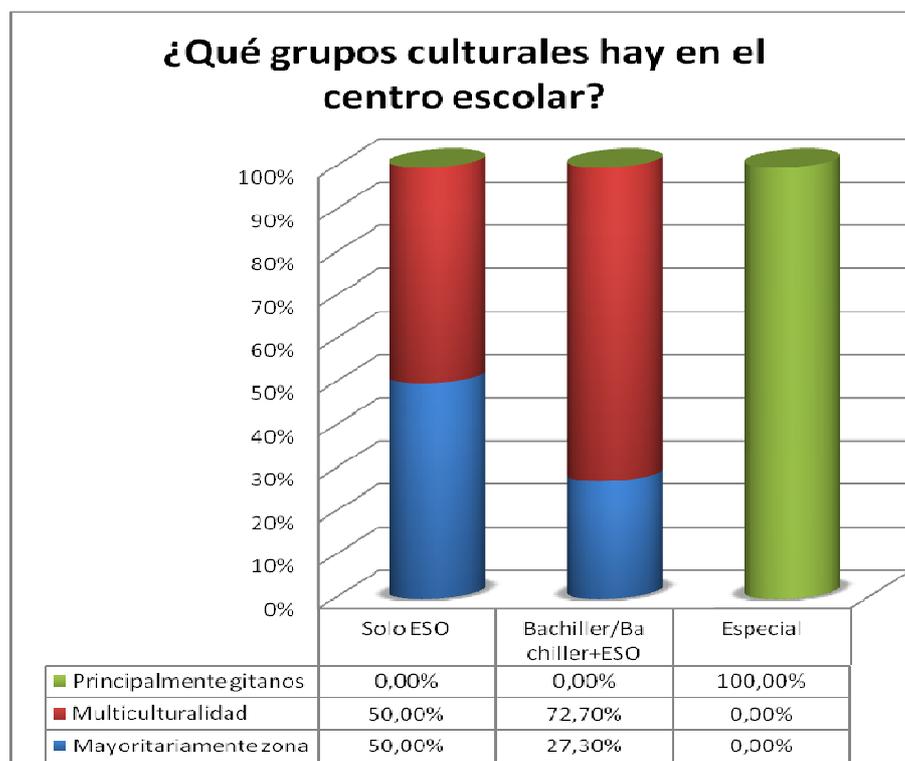
conducta y el rendimiento del alumnado?	Alguna	1	10	2	22,2	0	0	valor=0,443
	Mucha	3	30	1	11,1	1	100	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	2	16,7	1	9,1	0	0	6,697; p-valor=0,451
	Regular	1	8,3	4	36,4	1	100	
	Normal	8	66,7	4	36,4	0	0	
	Buena	1	8,3	2	18,2	0	0	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	8	66,7	7	63,6	0	0	3,274; p-valor=0,547
	Existe casos particulares	3	25	4	36,4	1	100	
	No	1	8,3	0	0	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	6	50	8	72,7	0	0	2,681; p-valor=0,291
	Sí	6	50	3	27,3	1	100	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	7	63,6	4	36,4	0	0	3,421; p-valor=0,421
	Enriquecimiento	4	36,4	6	54,5	1	100	
	Ninguna	0	0	1	9,1	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	6	50	9	81,8	0	0	4,218; p-valor=0,128
	Adaptación e integración	6	50	2	18,2	1	100	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	11	91,7	11	100	0	0	12; p-valor=0,083
	Respeto	1	8,3	0	0	1	100	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr	Participar	7	58,3	11	100	0	0	17,111; p-valor=0,005
	Integración	4	33,3	0	0	0	0	

con las familias de los diversos grupos culturales?	Conocer centro	1	8,3	0	0	1	100	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	6	50	7	63,6	1	100	1,928; p-valor=1
	No	5	41,7	4	36,4	0	0	
	Regular	1	8,3	0	0	0	0	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	9	90	8	80	0	0	12,662; p-valor=0,09
	Conocer culturas	1	10	0	0	1	100	
	Atención familias-alumnado	0	0	2	20	0	0	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	7	58,3	9	81,8	1	100	1,962; p-valor=0,554
	Ninguna	5	41,7	2	18,2	0	0	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	8	66,7	8	72,7	0	0	5,333; p-valor=0,278
	Diferencias de participación	2	16,7	3	27,3	1	100	
	No participan	2	16,7	0	0	0	0	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	11	91,7	11	100	0	0	12; p-valor=0,083
	Sí	1	8,3	0	0	1	100	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	50	5	55,6	0	0	3,095; p-valor=0,468
	Participación	2	33,3	4	44,4	1	100	
	Integración (familias, horario)	1	16,7	0	0	0	0	
Enuncie de forma	Riqueza	3	27,3	2	18,2	1	100	3,198; p-

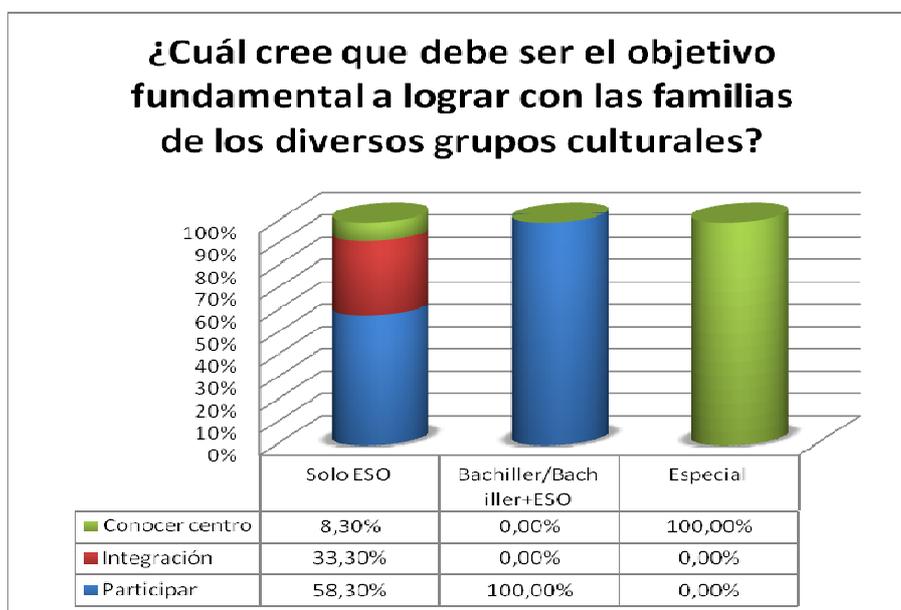
breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Aprendizaje	8	72,7	9	81,8	0	0	valor=0,371
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	50	0	0	0	0	2,4; p-valor=0,5
	Igualdad (no discriminación)	1	50	3	100	1	100	

Véase a continuación el sentido de las diferencias observadas:

- Se encontraron diferencias estadísticas en las opiniones acerca de la multiculturalidad existente en las aulas dependiendo de los cursos que el profesorado imparte clase. Es curioso que para el profesorado de Educación Especial la totalidad del alumnado de sus aulas es gitano de la zona, para el profesorado de ESO la mitad es de la zona y la otra mitad multicultural y para el de Bachillerato hay bastante multiculturalidad ( $p=0,017$ ). A continuación, queda reflejado en el siguiente gráfico:



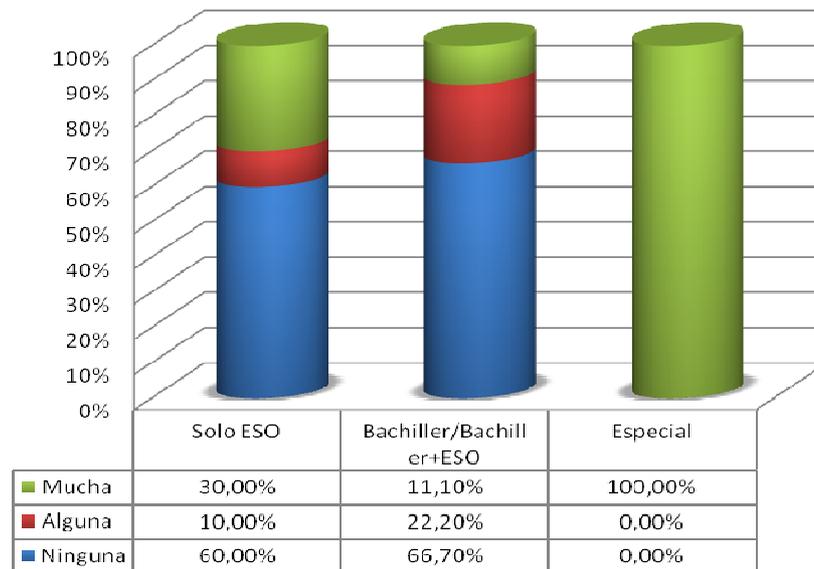
- Se hallaron diferencias ( $p=0,005$ ) significativas igualmente curiosas en cuanto a cuál debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales, como refleja el gráfico.



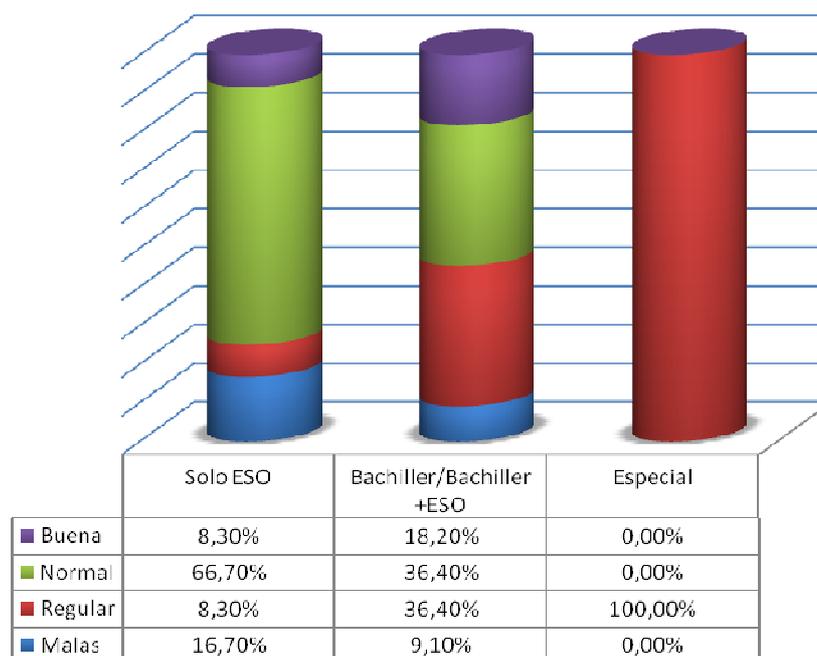
Por otra parte, no se producen diferencias significativas en las respuestas y comportamientos que contienen los gráficos siguientes:



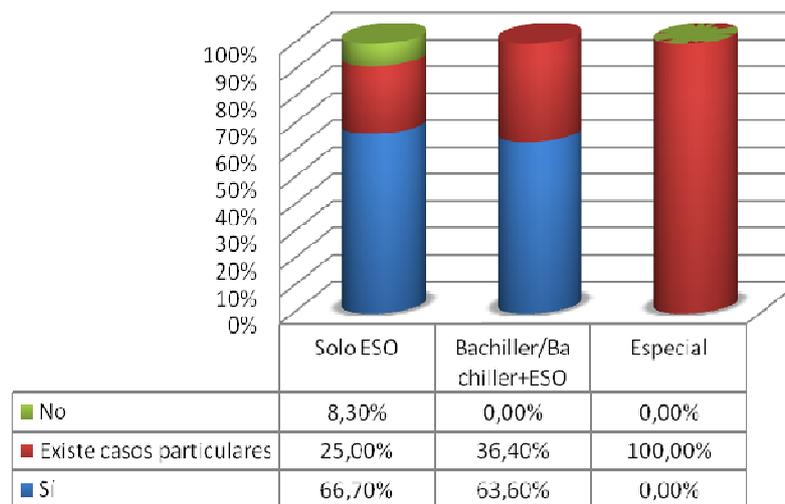
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su alumno/a?



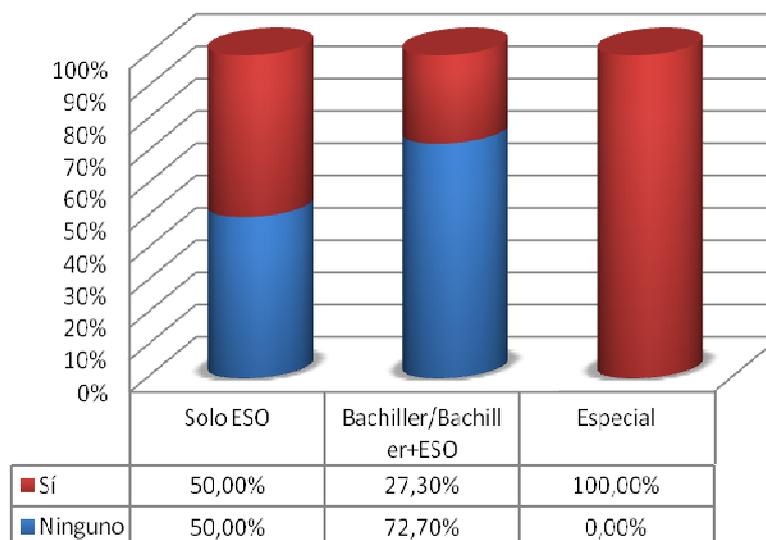
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a?



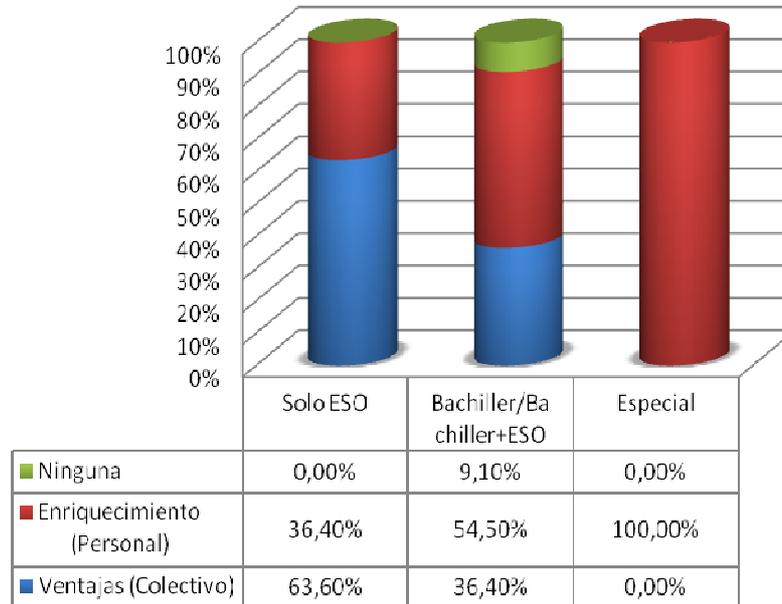
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



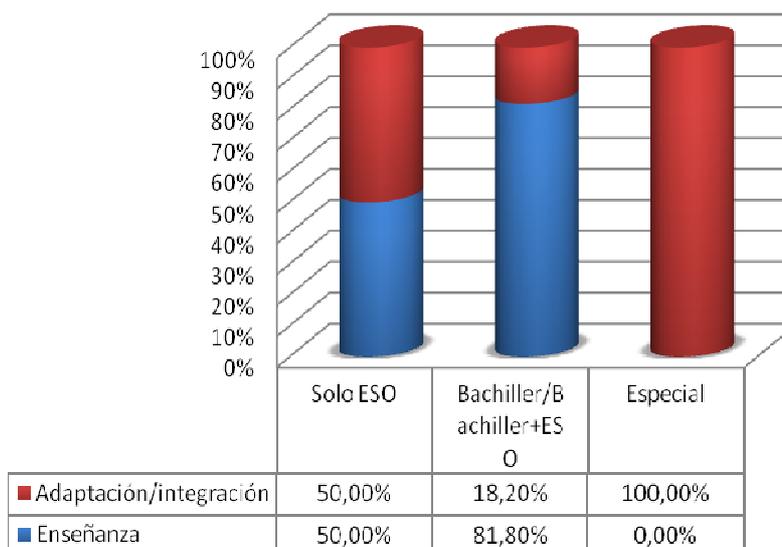
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



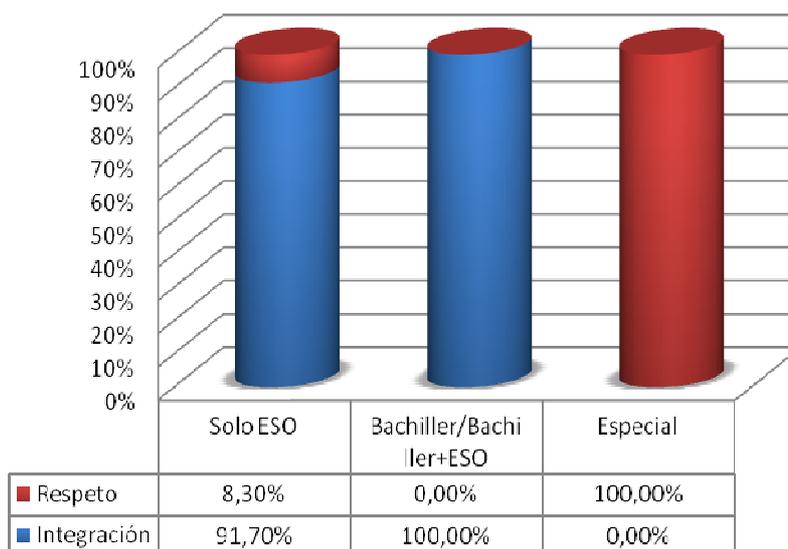
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



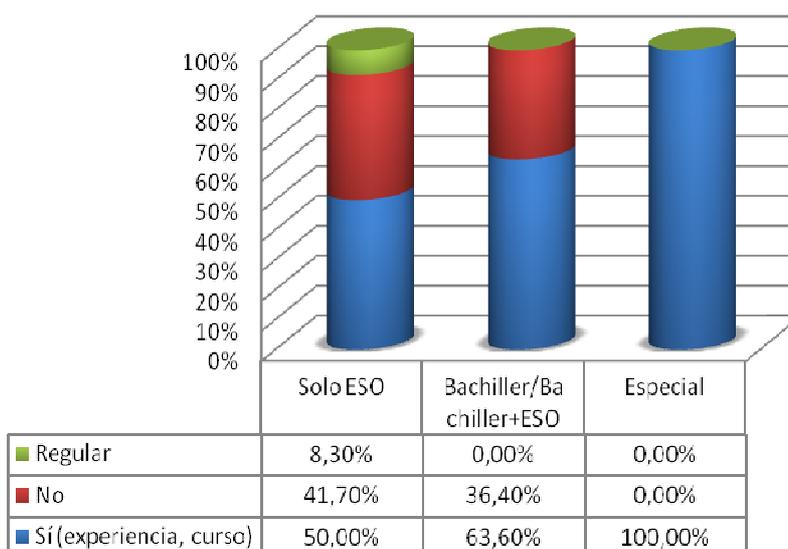
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



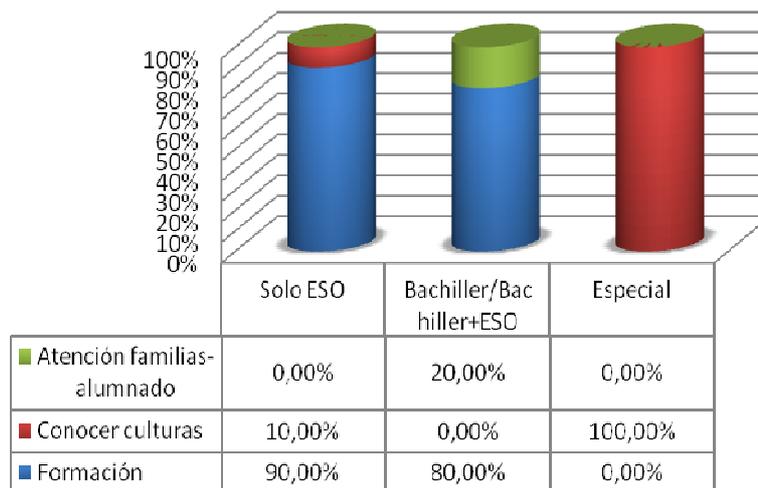
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



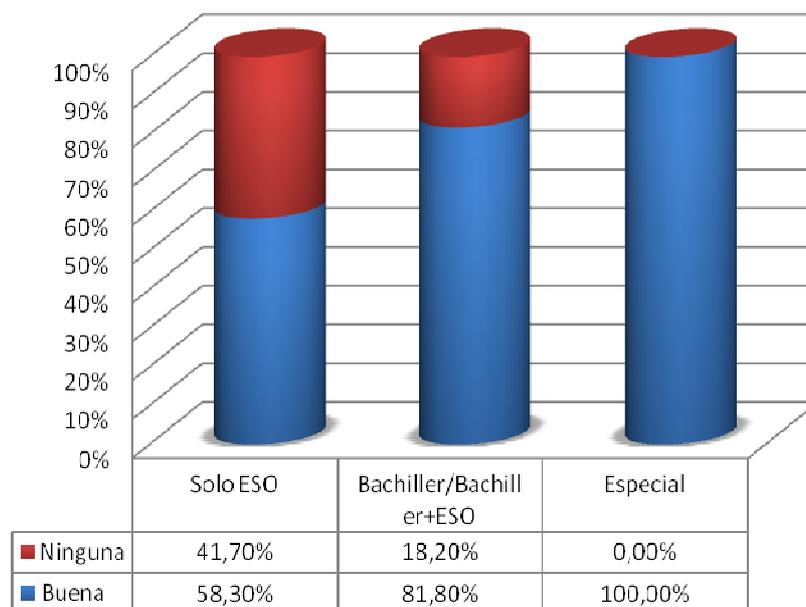
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



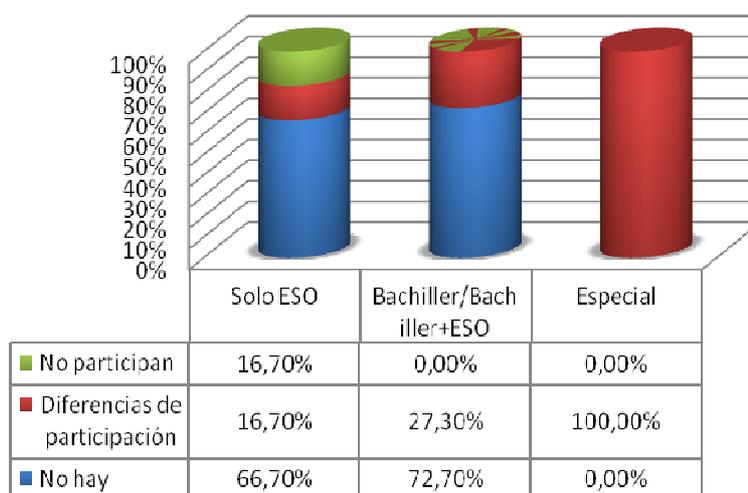
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



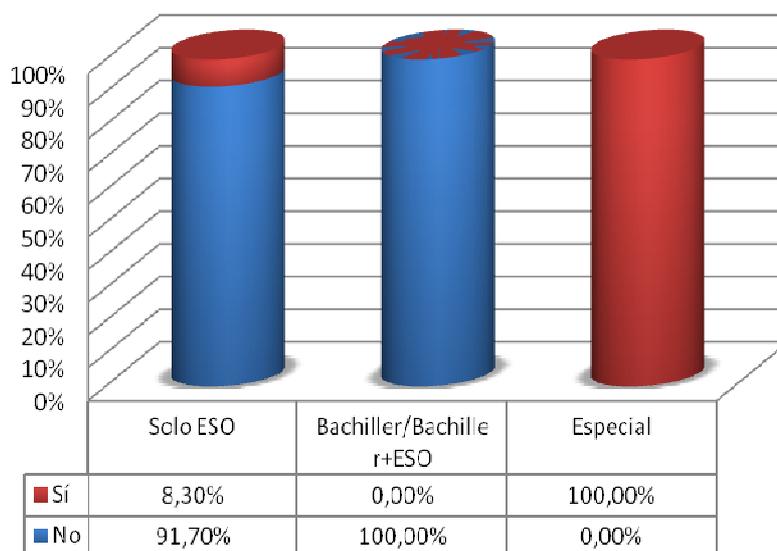
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



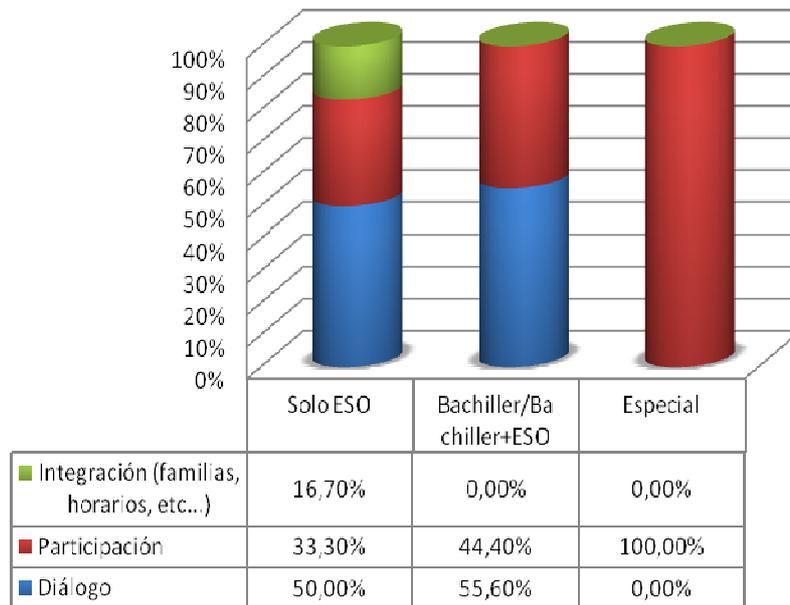
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



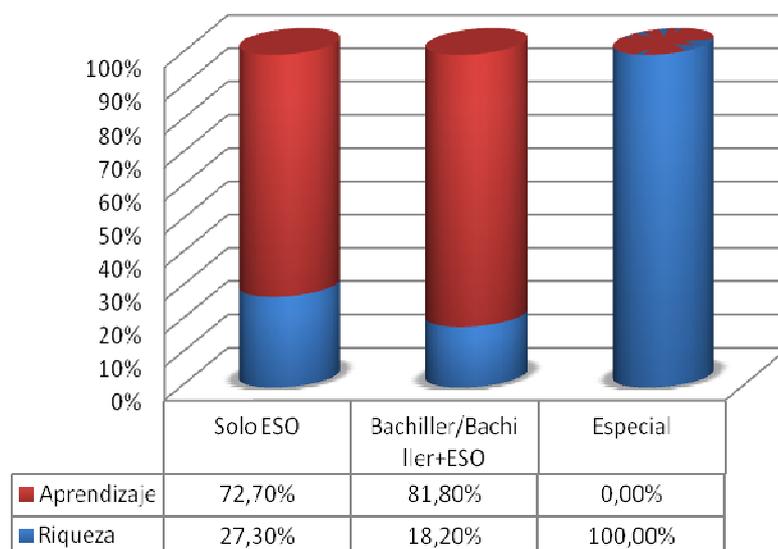
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad





### 3.4. Análisis bivariantes según centro

Se encontraron diferencias significativas según el centro en el que trabajan los profesores, en algunas dimensiones cuestionadas al profesorado.

**Tabla 5.5. Análisis de respuestas según la clasificación por centro**

		I.E.S. Montes		I.E.S. Francisco		I.E.S. Alonso		Chi-cuadrado
		N	%	N	N	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	1	12,5	6	42,9	2	100	7,075; p-valor=0,13 7
	Multiculturalidad	6	75,0	8	57,1	0	0	
	Principalmente gitanos	1	12,5	0	0	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	7	87,5	14	100	2	100	2,087; p-valor=0,41 7
	Bastante	1	12,5	0	0	0	0	

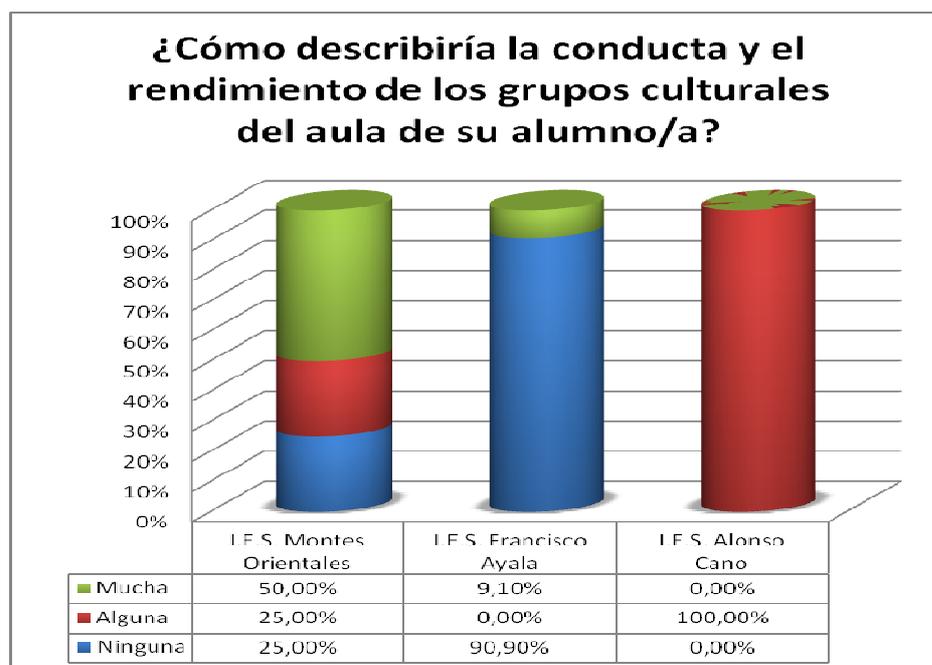
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?	Ninguna	2	25	10	90,9	0	0	14,348; p-valor=0,00 1
	Alguna	2	25	0	0	1	100	
	Mucha	4	50	1	9,1	0	0	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	3	37,5	0	0	0	0	11,964; p-valor=0,04 6
	Regular	2	25	4	28,6	0	0	
	Normal	1	12,5	9	64,3	2	100	
	Buena	2	25	1	7,1	0	0	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Si	3	37,5	11	78,6	1	50	4,857; p-valor=0,31 2
	Existe casos particulares	4	50	3	21,4	1	50	
	No	1	12,5	0	0	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	1	12,5	13	92,9	0	0	16,58; p-valor=0
	Sí	7	87,5	1	7,1	2	100	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	4	57,1	6	42,9	1	50	0,896; p-valor=1
	Enriquecimiento (Personal)	3	42,9	7	50	1	50	
	Ninguna	0	0	1	7,1	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	1	12,5	13	92,9	1	50	14,171; p-valor=0
	Adaptación e integración	7	87,5	1	7,1	1	50	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	6	75	14	100	2	100	4,364; p-valor=0,26 4
	Respeto	2	25	0	0	0	0	

¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	4	50	14	100	0	0	14,583; p-valor=0,007
	Integración	3	37,5	0	0	1	50	
	Conocer centro	1	12,5	0	0	1	50	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	3	37,5	11	78,6	0	0	8,126; p-valor=0,106
	No	4	50	3	21,4	2	100	
	Regular	1	12,5	0	0	0	0	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	2	40	13	92,9	2	100	8,621; p-valor=0,072
	Conocer culturas	2	40	0	0	0	0	
	Atención familias-alumnado	1	20	1	7,1	0	0	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	4	50	13	92,9	0	0	9,825; p-valor=0,004
	Ninguna	4	50	1	7,1	2	100	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	2	25	12	85,7	2	100	10,321; p-valor=0,031
	Diferencias de participación	4	50	2	14,3	0	0	
	No participan	2	25	0	0	0	0	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	6	75	14	100	2	100	4,364; p-valor=0,264
	Sí	2	25	0	0	0	0	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales	Diálogo	1	20	7	63,6	8	50	3,948; p-valor=0,17
	Participación	3	60	4	36,4	7	43,8	
	Integración (familias,	1	20	0	0	1	63	

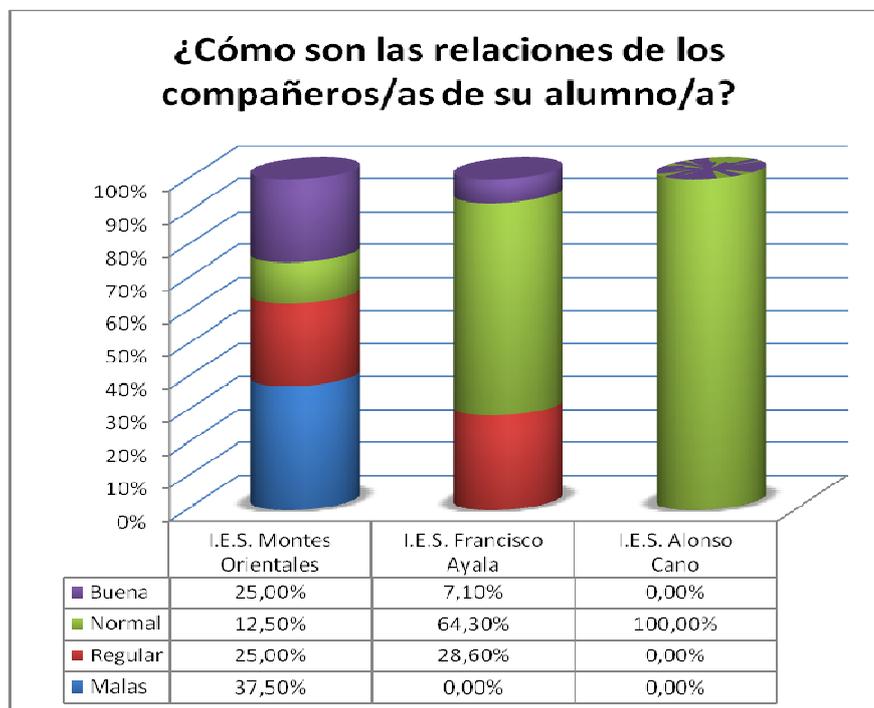
problemas?	horarios, etc...)							
Enuncie el tratamiento educativo que ha de dárse a la diversidad	Riqueza	4	57,1	2	14,3	0	0	5,218; p-valor=0,13 4
	Aprendizaje	3	42,9	12	85,7	2	100	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	33,3	0	0	1	16,7	1,2; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	2	66,7	3	100	5	83,3	

Las diferencias que se ha revelado como significativas son las siguientes:

- Para el profesorado del IES Francisco Ayala la relación de la conducta y el rendimiento de los diversos grupos culturales no existe, para el IES Alonso Cano sí existe alguna relación, en cambio, en el IES Montes Orientales la mitad opina que existe mucha relación ( $p=0,001$ ).

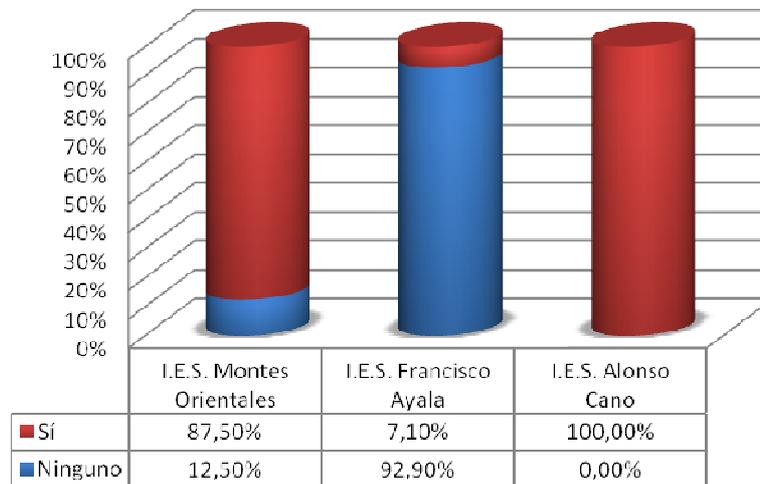


- A continuación, podemos apreciar en la siguiente gráfica como califica el profesorado las relaciones entre el alumnado. El profesorado del IES Alonso Cano las califica como normales; en cambio, los del IES Francisco Ayala mayoritariamente las califican como normales y regulares y, por el contrario, el profesorado del IES Montes Orientales ampliamente las consideran como malas y un porcentaje alto como regulares y buenas, ( $p=0,046$ ). Cada centro es diferente y sus relaciones así lo demuestran.



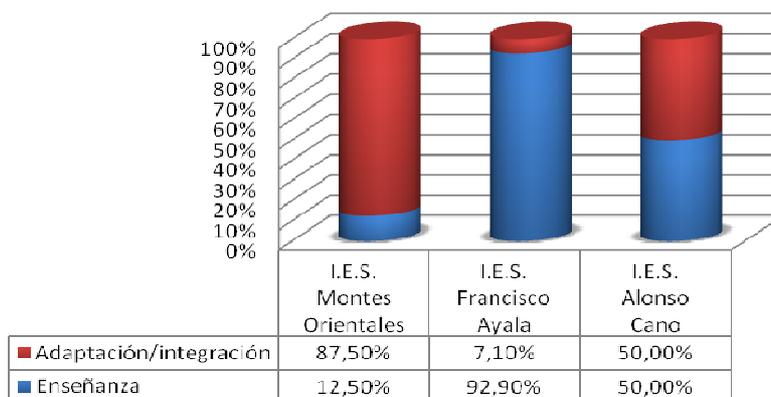
- Existen diferencias ( $p=0$ ) en la contemplación de dificultades derivadas de la atención al alumnado de diversas culturas. Los del Alonso Cano y Montes Orientales las resaltan; los del Francisco Ayala opinan no ( $p=0$ ).

### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?

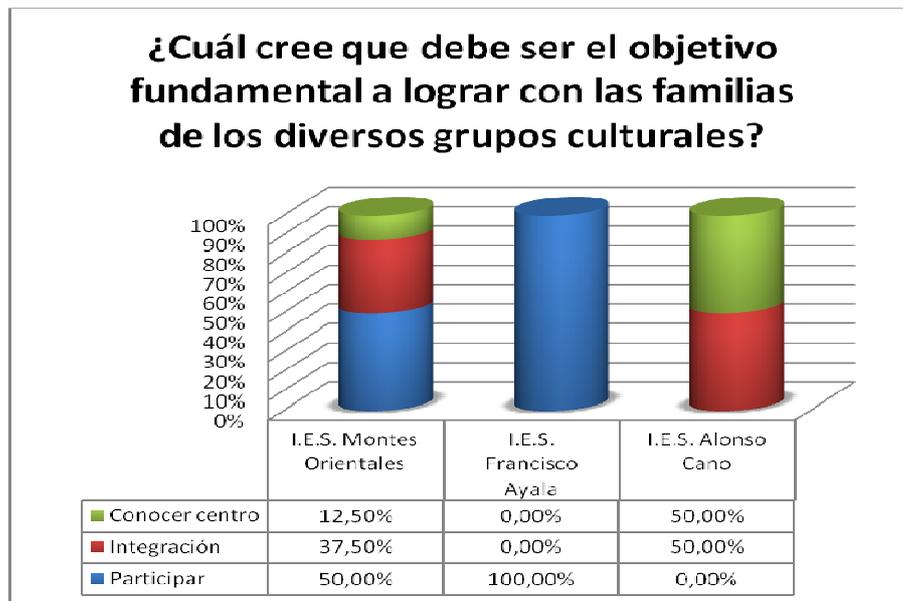


- El gráfico siguiente muestra grandes diferencias acerca de la función de la escuela en los diferentes centros ( $p=0$ ), así para el Francisco Ayala debe ser la enseñanza, para el Montes Orientales la adaptación y la integración, y para el Alonso Cano es una mezcla de las respuestas anteriores.

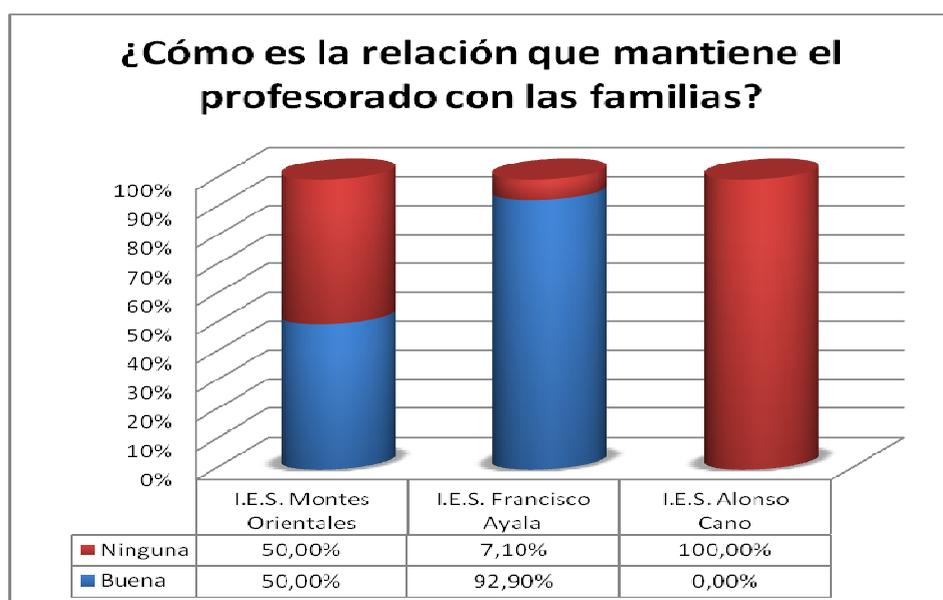
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



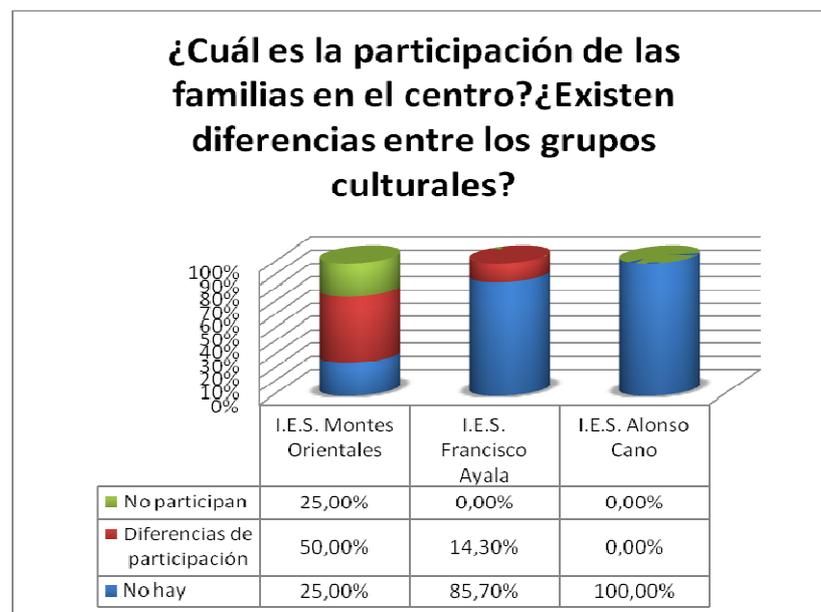
- Se observan diferencias ( $p=0,007$ ) respecto de cuál debe ser el objetivo a lograr con las familias: el IES Francisco Ayala destaca que participen en la actividad educativa, el IES Montes Orientales la participación e integración en el centro y el último la integración y que conozcan el centro.



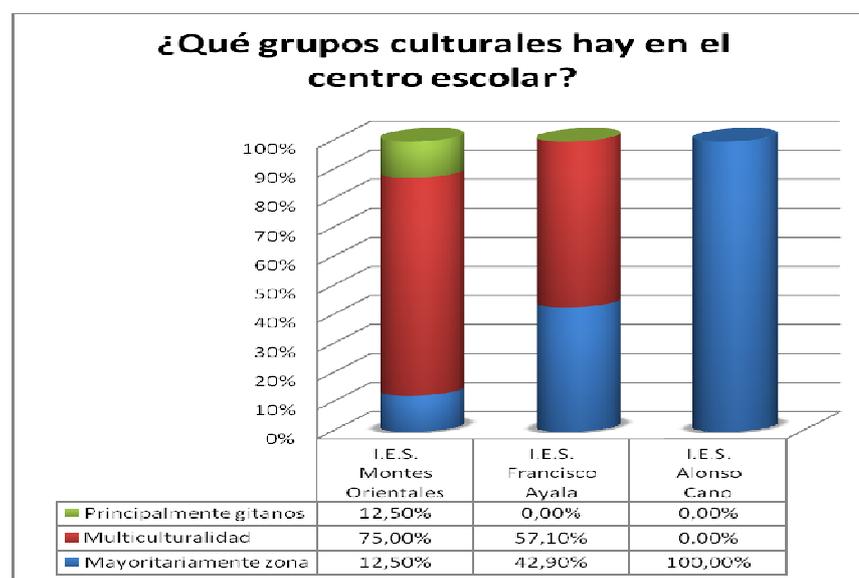
- Igual ocurre con las opiniones de los docentes de los tres centros educativos sobre la relación con las familias: para uno es buena, para otro es inexistente y para el tercero esta relación se divide entre ambas ( $p=0,004$ ).



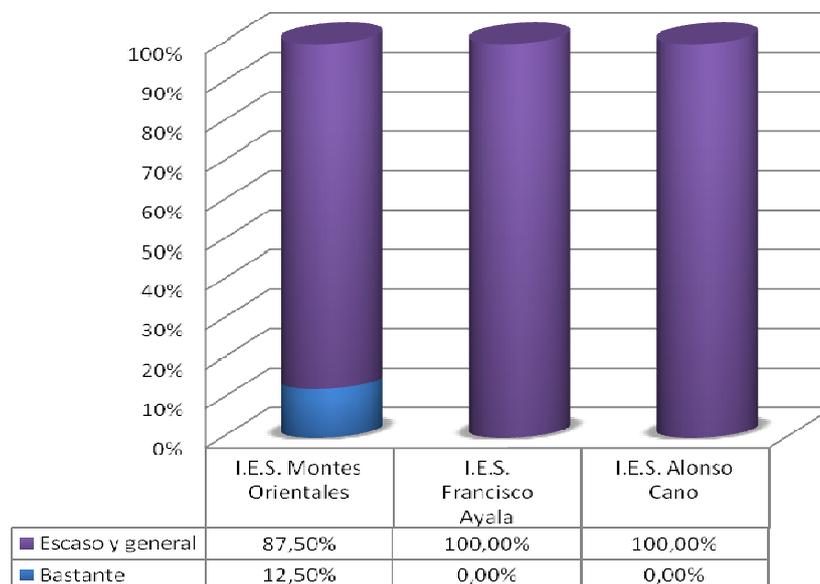
- En cuanto a la participación familiar en el centro y sus diferencias, se han puesto de relieve diferencias entre dos de los centros con el tercero, donde parte de las familias que no participan, ( $p=0,031$ ).



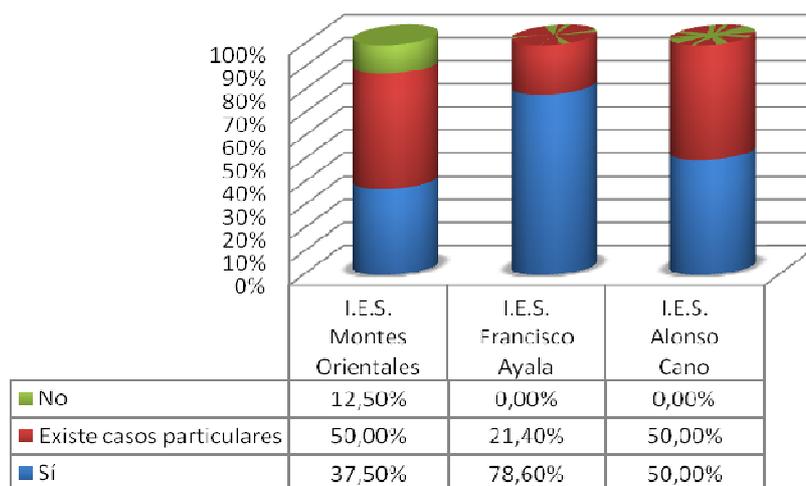
En el resto de dimensiones las diferencias son inapreciables y en todo caso no significativas ( $p>0,05$ ), como se puede observar en los gráficos correspondientes.



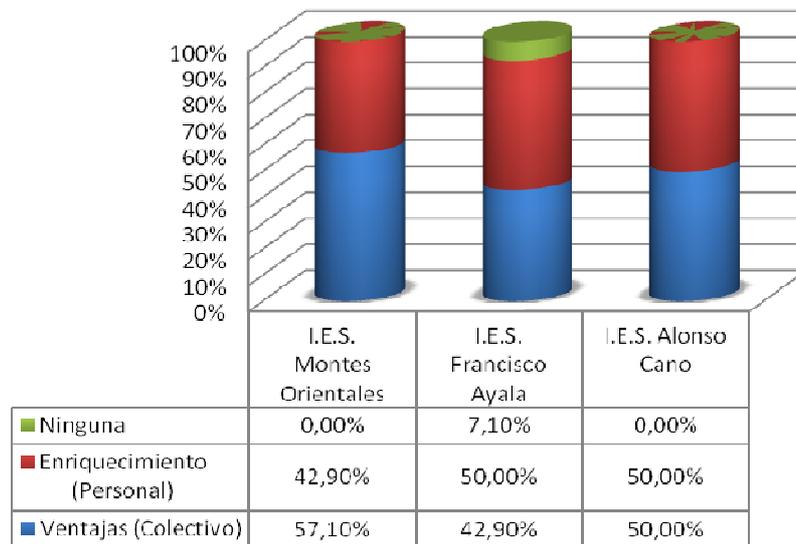
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



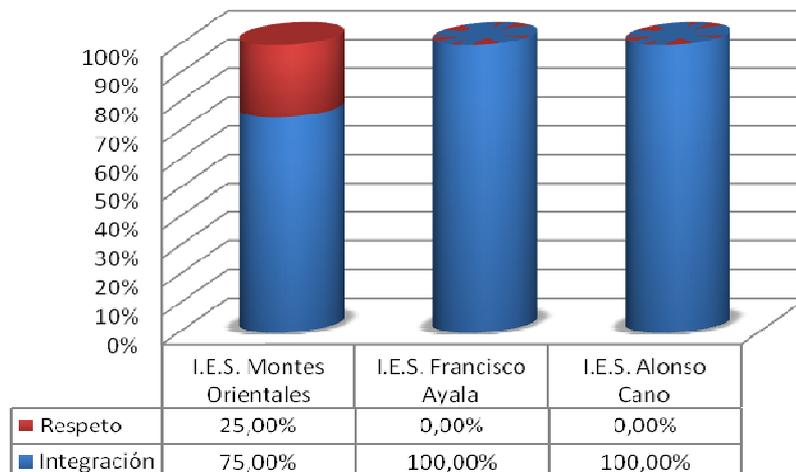
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



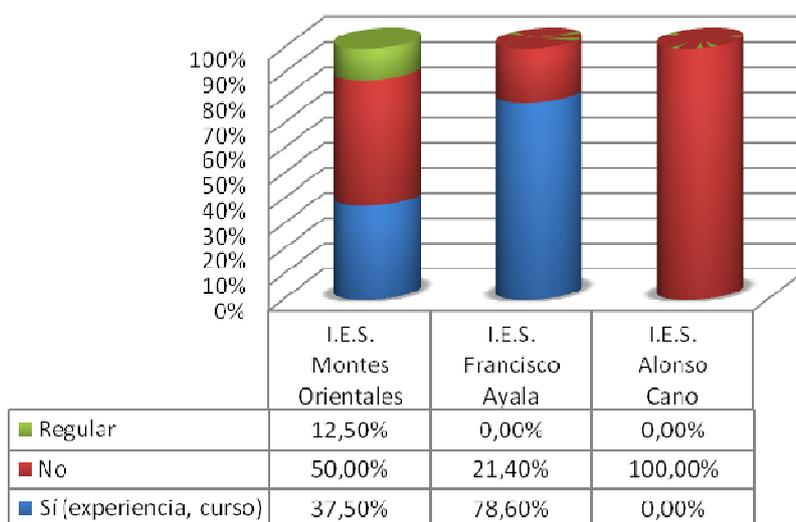
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



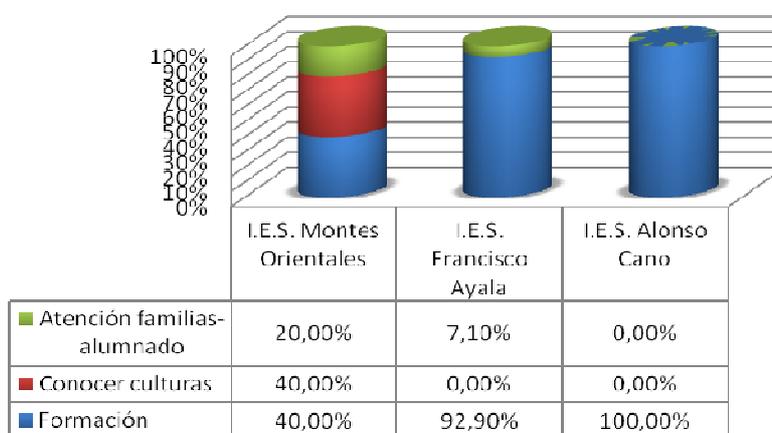
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



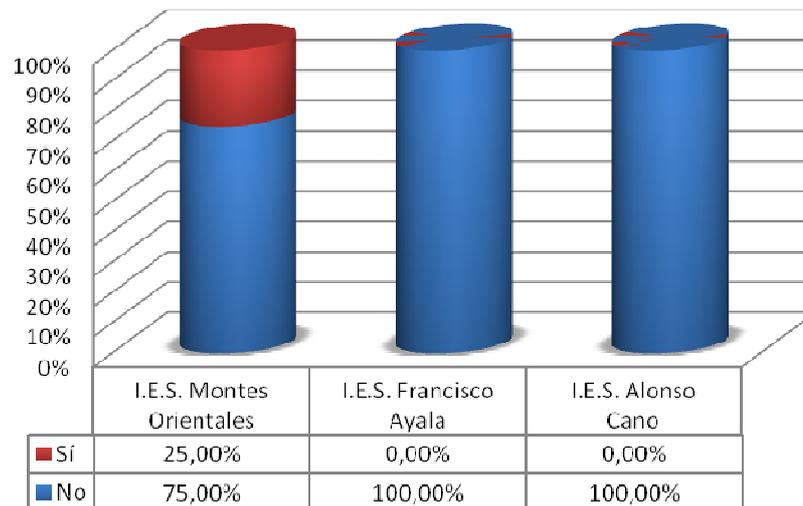
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



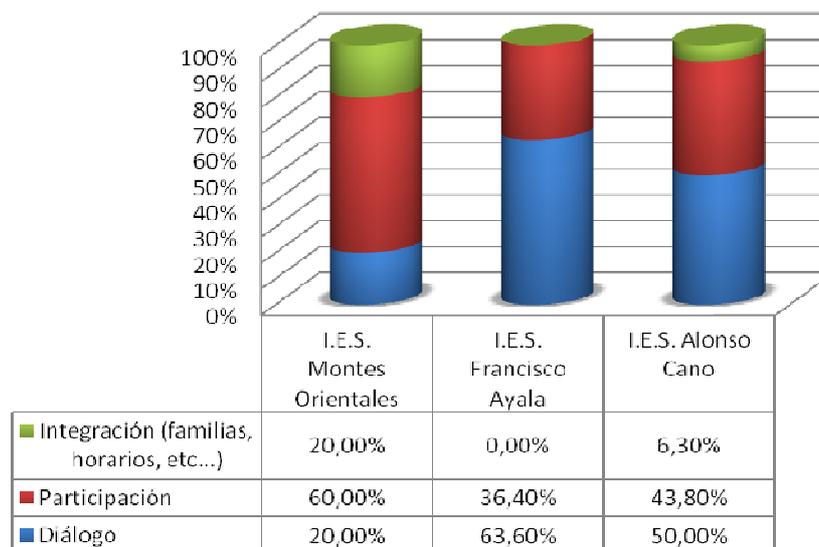
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



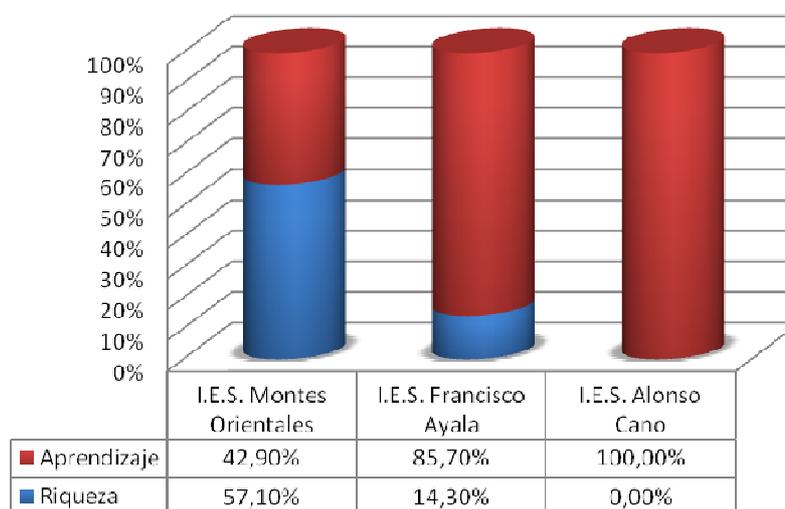
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



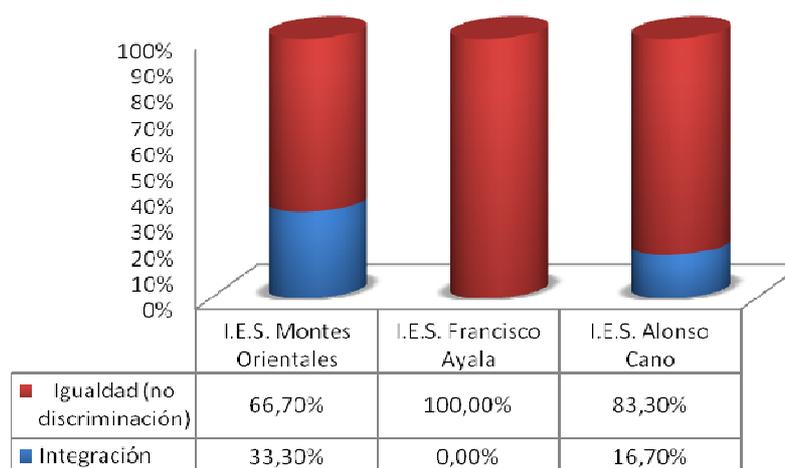
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



### 3.5. Análisis bivariantes según zona

En el análisis según la zona se encontraron diferencias significativas en las respuestas de los profesores. Mientras en la zona urbana opinan que no hay diferencias en la conducta y rendimientos de los diferentes grupos culturales en la zona rural sí. Respecto a las dificultades que derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas en la zona rural si se encuentran y en la urbana no. En la zona urbana la principal función de la escuela es la enseñanza, mientras que en la zona rural aparte hace la función de integración. En la zona rural el objetivo a lograr con las familias es participación/integración, mientras que en la zona urbana es sólo la participación. En la zona urbana opinan que el profesorado está bien formado para educar a grupos con diferentes culturas y en la zona rural que no lo está.

**Tabla 5.6. Análisis de respuestas según la clasificación por zonas**

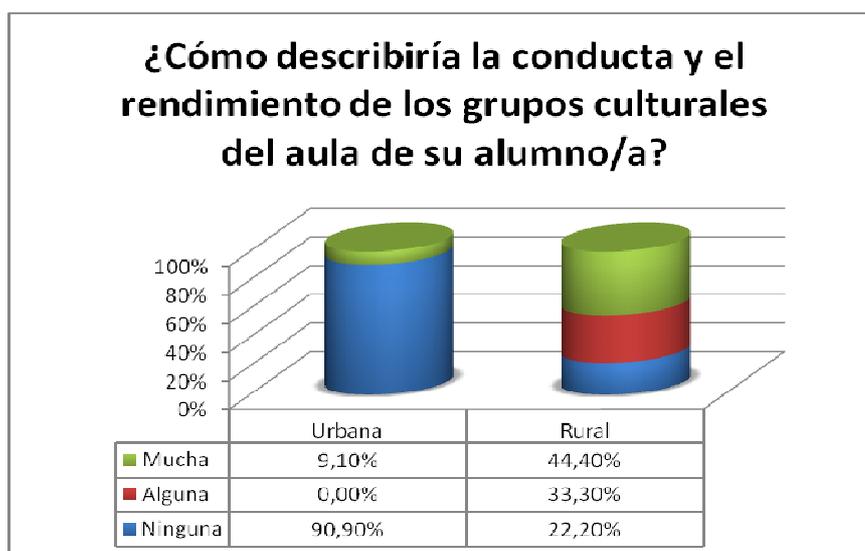
Pregunta	Categorías	Urbana		Rural		Chi cuadrado
		N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	6	42,9	3	30	1,665; p-valor=0,403
	Multiculturalidad	8	57,1	6	60	
	Principalmente gitanos	0	0	1	10	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	14	100	9	90	1,812; p-valor=0,417
	Bastante	0	0	1	10	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?	Ninguna	10	90,9	2	22,2	10,034; p-valor=0,005
	Alguna	0	0	3	33,3	
	Mucha	1	9,1	4	44,4	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	0	0	3	30	6,514; p-valor=0,113
	Regular	4	28,6	2	20	
	Normal	9	64,3	3	30	
	Buena	1	7,1	2	20	

¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	11	78,6	4	40	4,217; p-valor=0,118
	Existe casos particulares	3	21,4	5	50	
	No	0	0	1	10	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	13	92,9	1	10	16,477; p-valor=0
	Sí	1	7,1	9	90	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	6	42,9	5	55,6	0,863; p-valor=1
	Enriquecimiento (Personal)	7	50,0	4	44,4	
	Ninguna	1	7,1	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	13	92,9	2	20	13,211; p-valor=0
	Adaptación e integración	1	7,1	8	80	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	14	100	8	80	3,055; p-valor=0,163
	Respeto	0	0	2	20	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	14	100	4	40	11,2; p-valor=0,002
	Integración	0	0	4	40	
	Conocer centro	0	0	2	20	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	11	78,6	3	30	6,073; p-valor=0,049
	No	3	21,4	6	60	
	Regular	0	0	1	10	

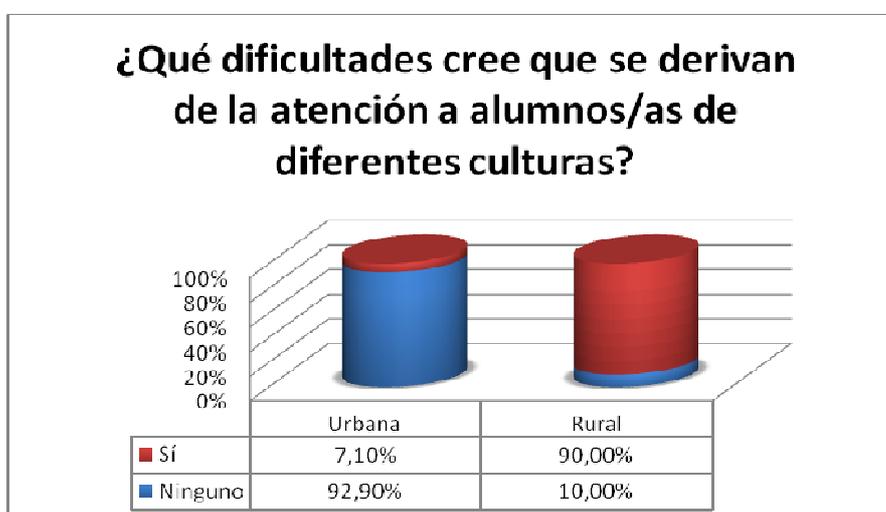
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	13	92,9	4	57,1	4,985; p-valor=0,194
	Conocer culturas	0	0	2	28,6	
	Atención familias-alumnado	1	7,1	1	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	13	92,9	4	40	7,889; p-valor=0,009
	Ninguna	1	7,1	6	60	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	12	85,7	4	40	6,171; p-valor=0,052
	Diferencias de participación	2	14,3	4	40	
	No participan	0	0	2	20	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	14	100	8	80	3,055; p-valor=0,163
	Sí	0	0	2	20	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	7	63,6	1	20	3,948; p-valor=0,17
	Participación	4	36,4	3	60	
	Integración (familias, horarios)	0	0	1	20	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	2	14,3	4	44,4	2,584; p-valor=0,162
	Aprendizaje	12	85,7	5	55,6	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	0	0	1	33,3	1,2; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	3	100	2	66,7	

Las diferencias apuntadas se presentan en las variables siguientes:

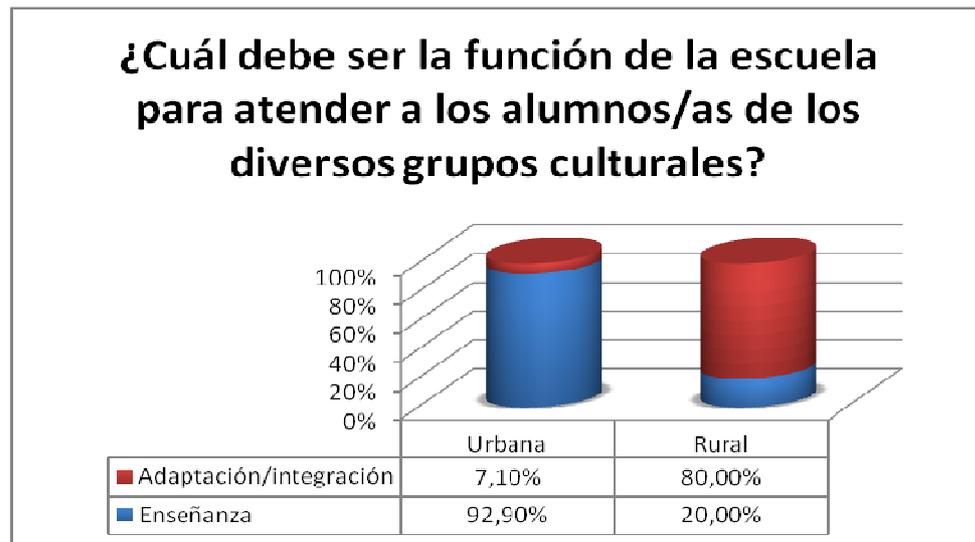
- En la respuesta dada a la pregunta de cómo describiría la conducta y el rendimiento de los diferentes grupos culturales, sí hay diferencias significativas ( $p=0,005$ ), para el profesorado del IES urbano hay una gran relación, en cambio los de zonas rurales esa relación se difumina.



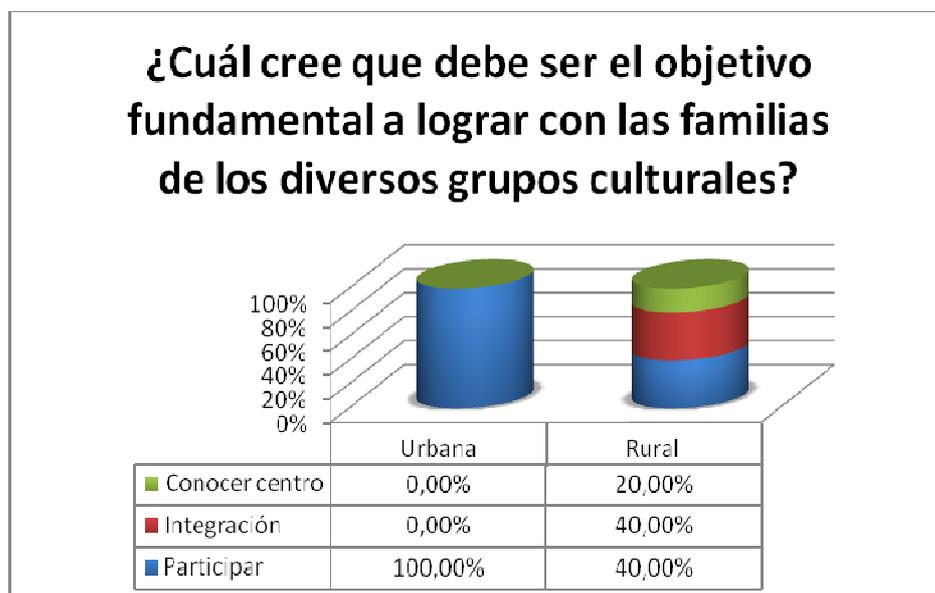
- El profesorado de los centros rurales creen que se derivan dificultades de la atención al alumnado culturalmente diverso, en cambio en de las zonas urbanas dicen no encontrar dificultades ( $p=0$ ).



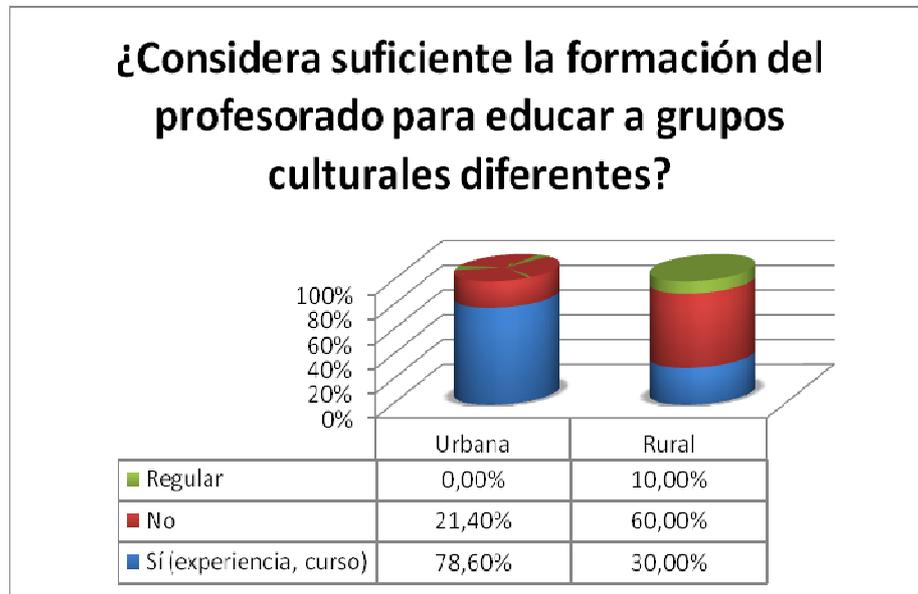
- Se aprecian diferencias entre zonas rurales y urbana sobre cuál debe ser la función de la escuela en la atención a la diversidad del alumnado, para las primeras debe ser fundamentalmente de enseñanza mientras que para la segunda debe ser mayoritariamente de adaptación e integración ( $p=0$ ).



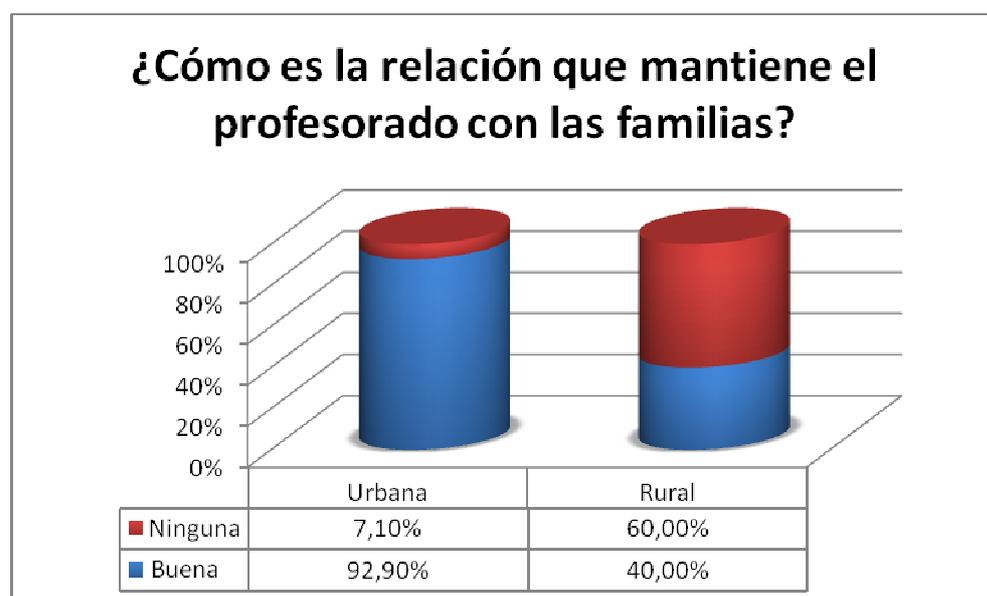
- Sobre el objetivo a perseguir con las familias, el profesorado de la zona urbana resalta la participación, en cambio, en las zonas rurales se encuentra más disperso (participar, integrarse y conocer el centro) ( $p=0,002$ ).



- Hay diferencias significativas en relación a su formación ( $p=0,049$ ), ya que el de la zona urbana mayoritariamente sí la considera suficiente frente al de la zona rural en su mayoría no la considera.

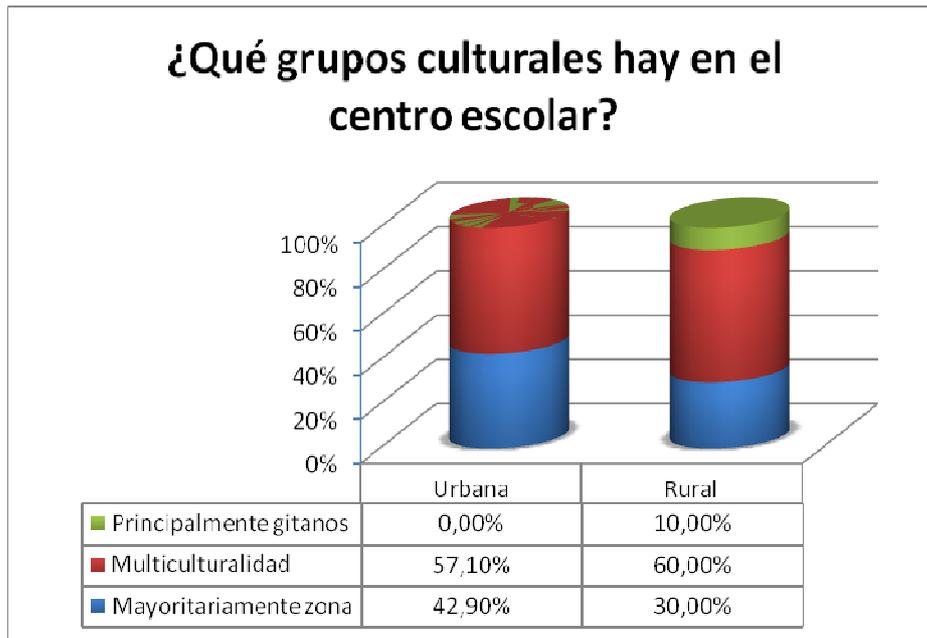


- La gráfica siguiente nos muestra diferencias significativas según la zona por la relación que tiene el profesorado con las familias culturalmente diversas. Así en la zona urbana suele ser buena esta relación, por el contrario en la zona rural mayoritariamente dice no existir dicha relación ( $p=0,009$ ).

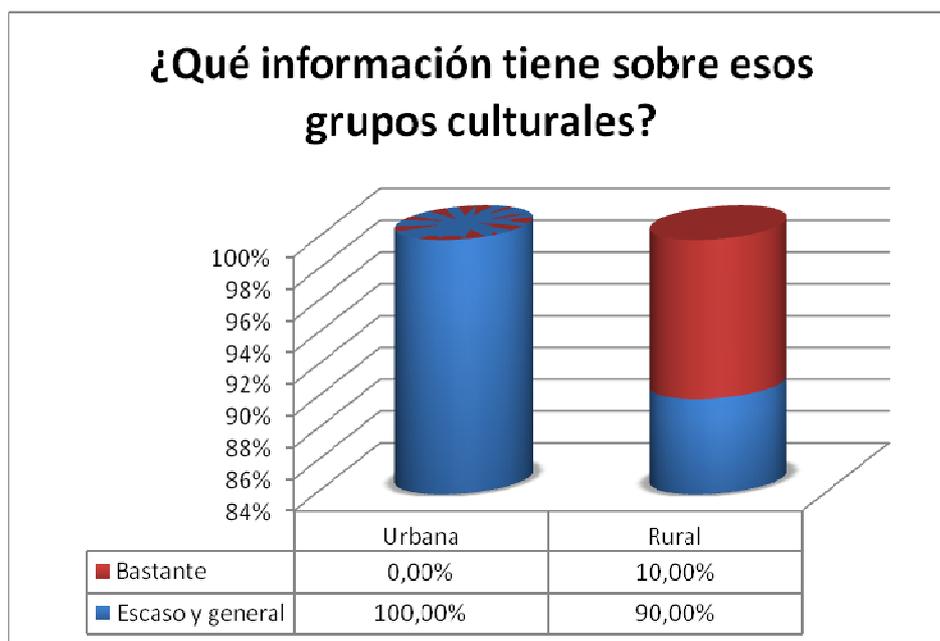


De otra parte, no se aprecian diferencias significativas estadísticamente hablando en las dimensiones restantes ( $p>0,05$ ) entre los profesores de los centros pertenecientes a zonas rurales y urbanas.

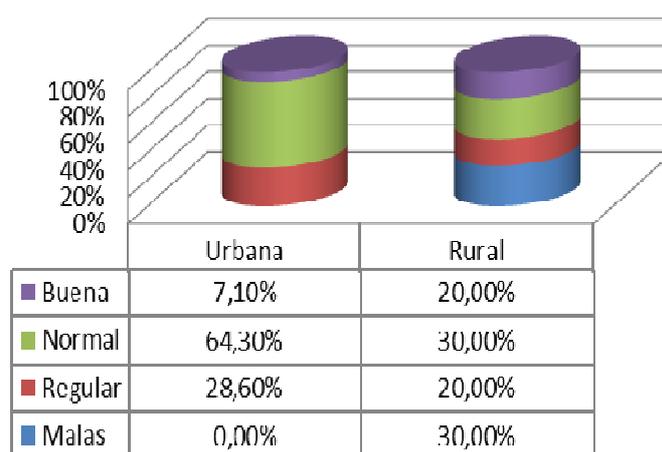
### ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?



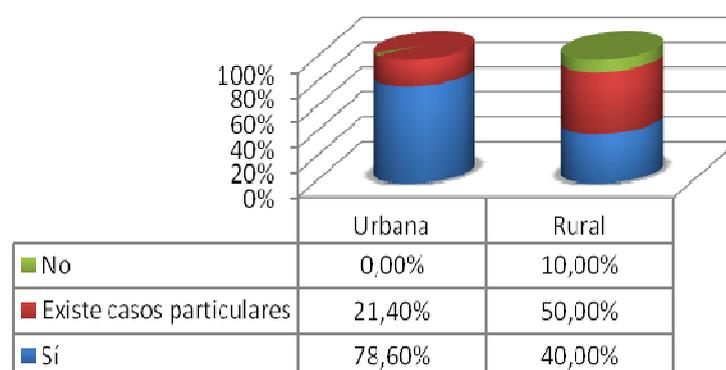
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



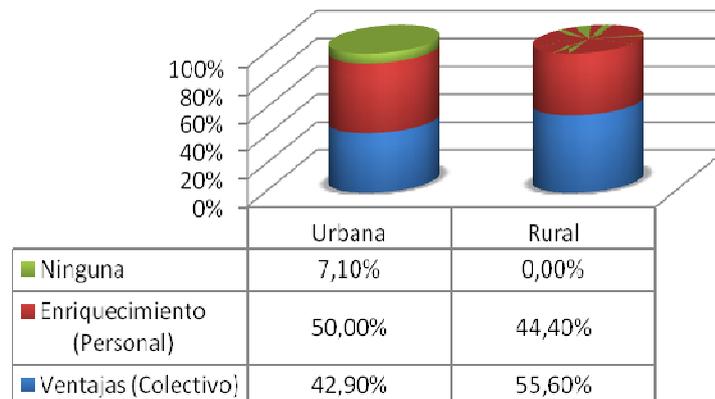
### ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?



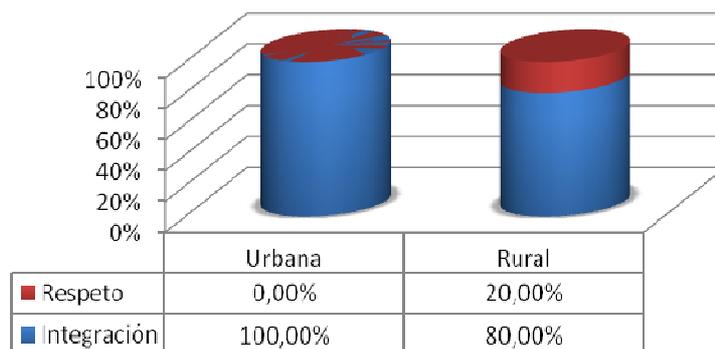
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



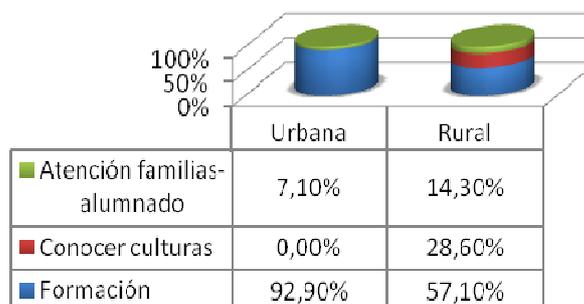
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



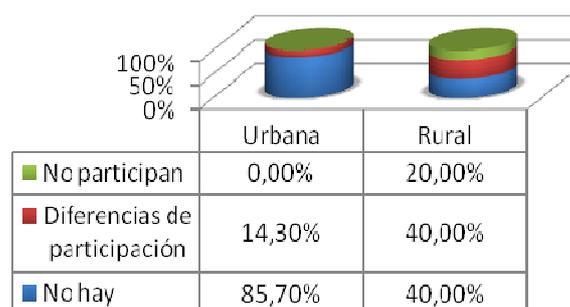
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



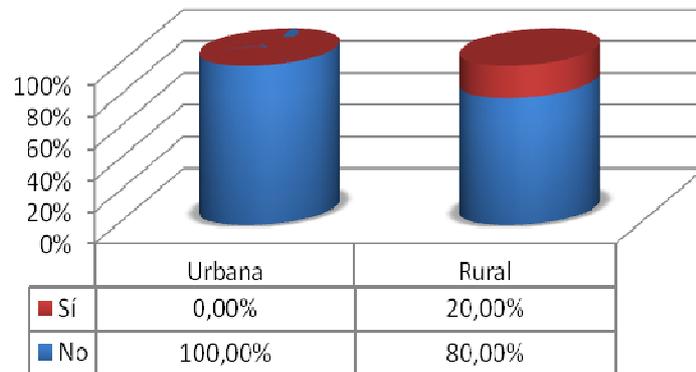
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



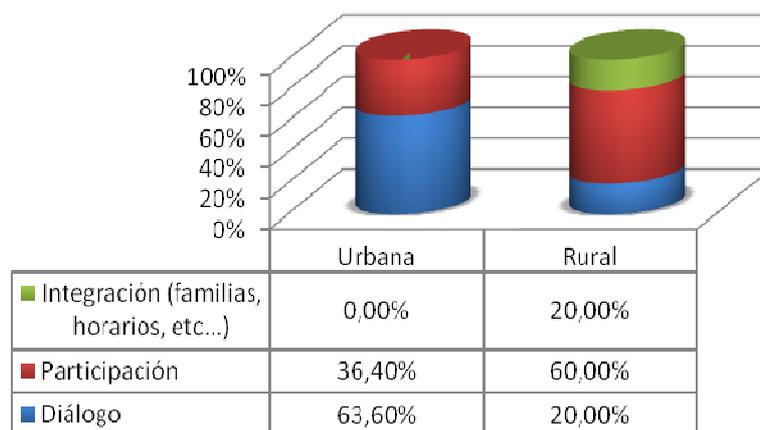
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



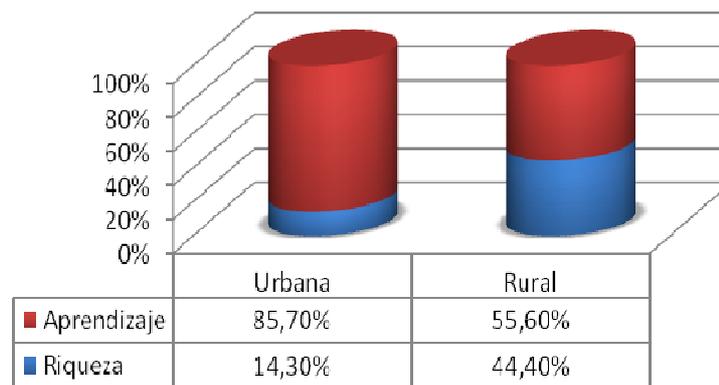
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



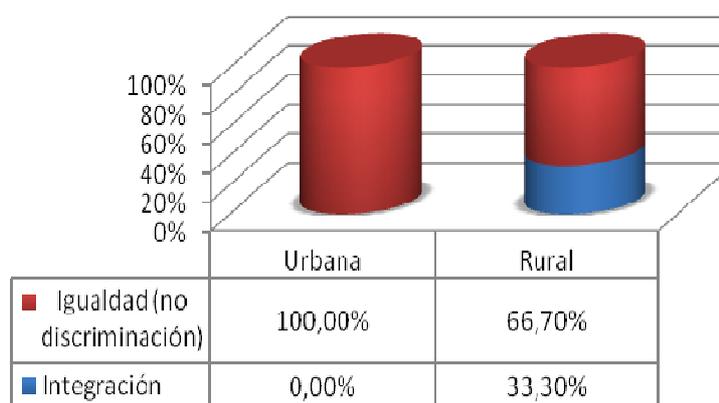
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



### 3.6. Análisis bivariantes según antigüedad

Para esta variable independiente no se han detectado diferencias significativas en las variables dependientes, salvo en las ventajas que ofrecen el pluralismo cultural de familias y alumnos, como se aprecia en la tabla y se detalla en los gráficos.

**Tabla 5.7. Análisis de respuestas según la clasificación por antigüedad**

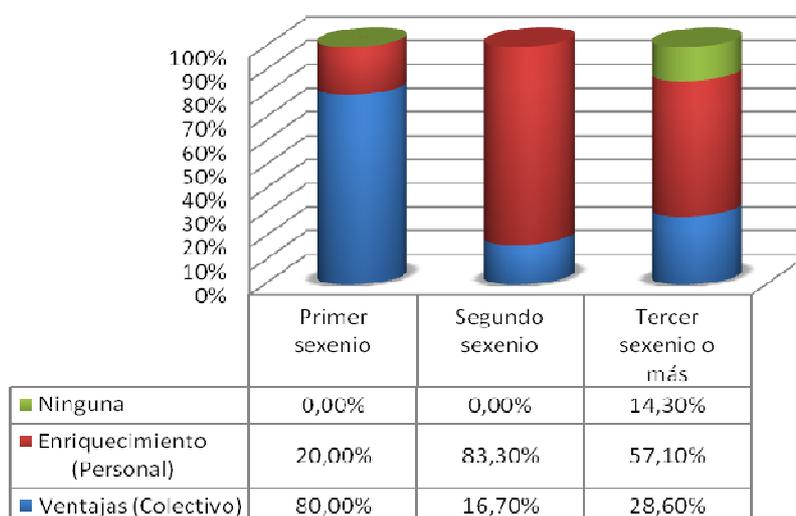
Pregunta	Categorías	Primer sexenio		Segundo sexenio		Tercer o más		Chi-cuadrado
		N	%	N	N	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	4	40	2	33,3	3	37,5	1,659; p-valor=1
	Multiculturalidad	5	50	4	66,7	5	62,5	
	Principalmente gitanos	1	10	0	0	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escaso y general	10	100	6	100	7	87,5	2,087 ;p-valor=0,583
	Bastante	0	0	0	0	1	12,5	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado?	Ninguna	4	57,1	4	66,7	4	57,1	3,365; p-valor=0,554
	Alguna	2	28,6	1	16,7	0	0	
	Mucha	1	14,3	1	16,7	3	42,9	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas	0	0	1	16,7	2	25	5,35; p-valor=0,559
	Regular	3	30	2	33,3	1	12,5	
	Normal	6	60	3	50	3	37,5	
	Buena	1	10	0	0	2	25	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	6	60	4	66,7	5	62,5	2,327; p-valor=0,895
	Existe casos particulares	4	40	2	33,3	2	25	
	No	0	0	0	0	1	12,5	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as	Ninguno	5	50	4	66,7	5	62,5	0,514; p-valor=0,768
	Sí	5	50	2	33,3	3	37,5	

de diferentes culturas?								
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	8	80	1	16,7	2	28,6	9,539; p-valor=0,03
	Enriquecimiento	2	20	5	83,3	4	57,1	
	Ninguna	0	0	0	0	1	14,3	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	7	70	4	66,7	4	50	0,818; p-valor=0,762
	Adaptación e integración	3	30	2	33,3	4	50	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	9	90	6	100	7	87,5	0,764; p-valor=1
	Respeto	1	10	0	0	1	12,5	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	6	60	6	100	6	75	5; p-valor=0,311
	Integración	2	20	0	0	2	25	
	Conocer centro	2	20	0	0	0	0	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	7	70	5	83,3	2	25	6,578; p-valor=0,134
	No	3	30	1	16,7	5	62,5	
	Regular	0	0	0	0	1	12,5	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	70	5	100	5	83,3	3,376; p-valor=0,641
	Conocer culturas	2	20	0	0	0	0	
	Atención familias-alumnado	1	10	0	0	1	16,7	

¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	7	70	6	100	4	50	4,155; p-valor=0,139
	Ninguna	3	30	0	0	4	50	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	7	70	4	66,7	5	62,5	4,804; p-valor=0,352
	Diferencias de participación	3	30	2	33,3	1	12,5	
	No participan	0	0	0	0	2	25	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	9	90	6	100	7	87,5	0,764; p-valor=1
	Sí	1	10	0	0	1	12,5	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	50	2	66,7	3	42,9	1,653; p-valor=1
	Participación	3	50	1	33,3	3	42,9	
	Integración (familias, horarios, etc...)	0	0	0	0	1	14,3	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	2	20	1	16,7	3	42,9	1,489; p-valor=0,585
	Aprendizaje	8	80	5	83,3	4	57,1	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	0	0	0	0	1	100	6; p-valor=0,167
	Igualdad (no discriminación)	3	100	2	100	0	0	

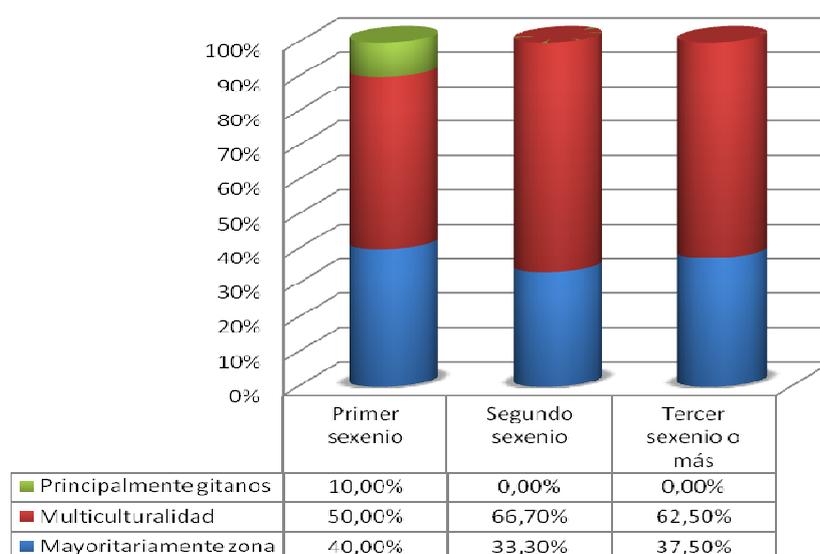
Solo se parecían diferencias significativas en la siguiente dimensión sobre ventajas del pluralismo cultural ( $p=0,03$ ), en donde para el profesorado más novel prime la ventaja colectiva, para el intermedio el enriquecimiento personal de cada miembro y para los más maduros ambas.

### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?

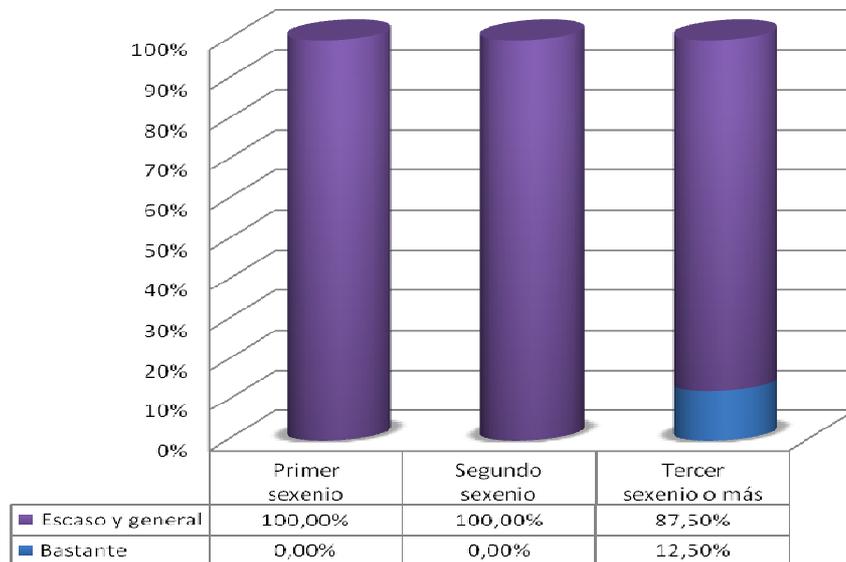


No se producen diferencias significativas ( $p$ -valor $>0,05$ ) en las respuestas a las preguntas que contienen los gráficos siguientes cuyos agrupamientos se han realizado teniendo en cuenta la antigüedad, mostrando los comportamientos siguientes:

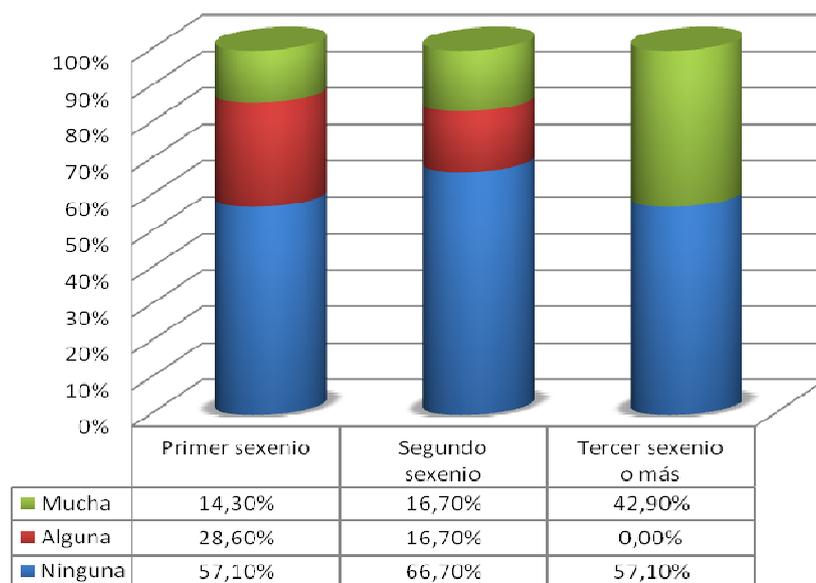
### ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?



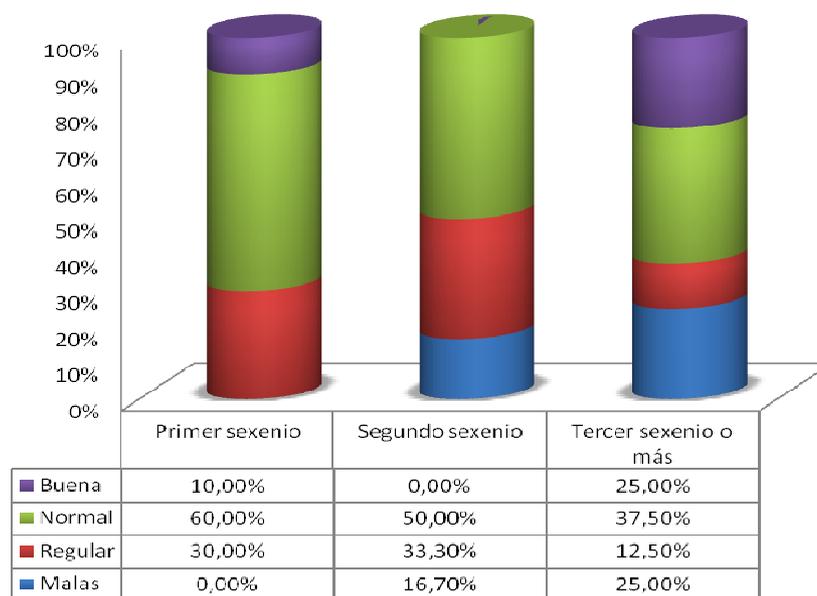
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



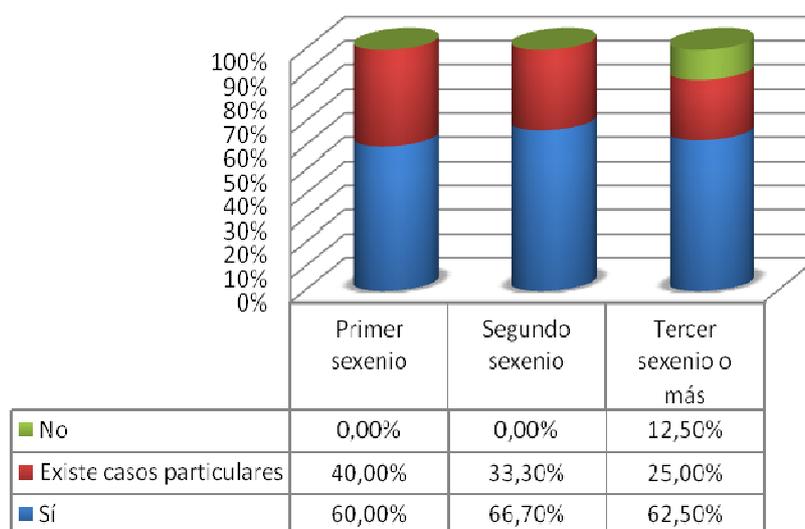
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su alumno/a?



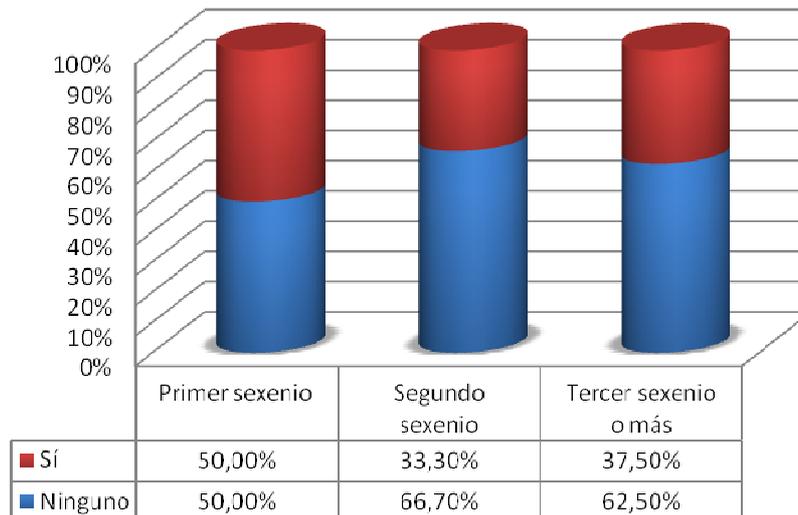
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su alumno/a?



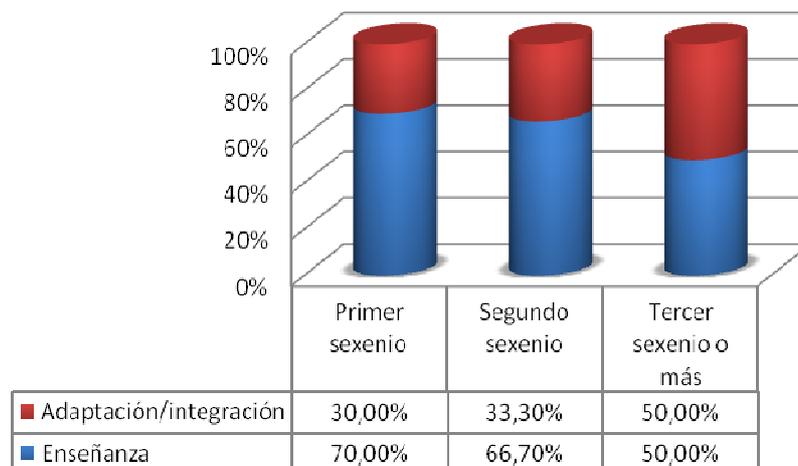
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



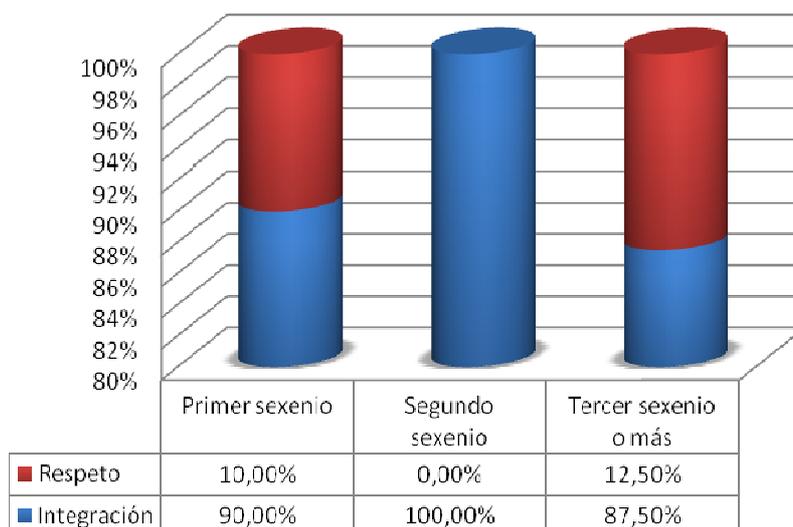
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



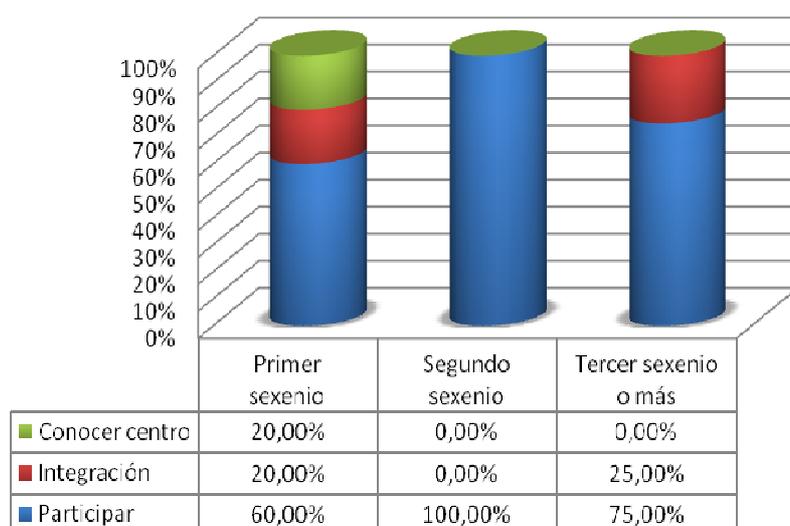
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



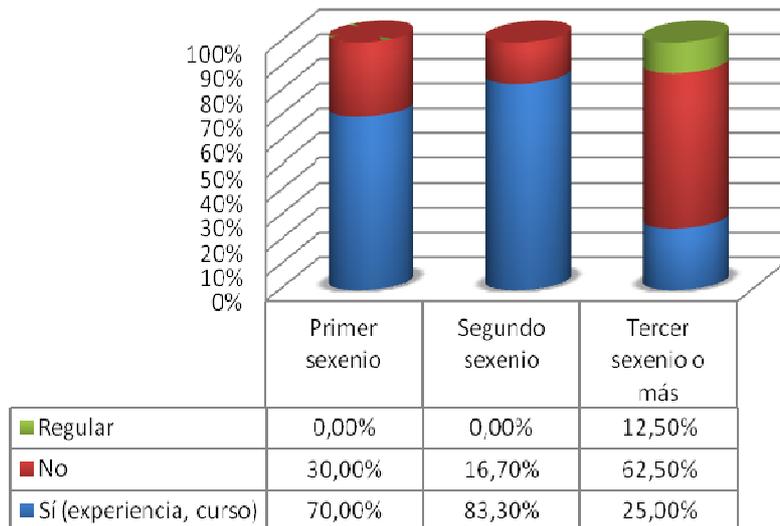
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



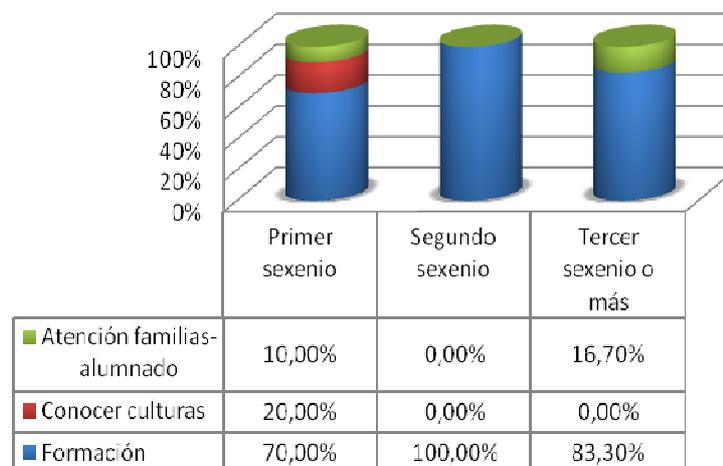
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



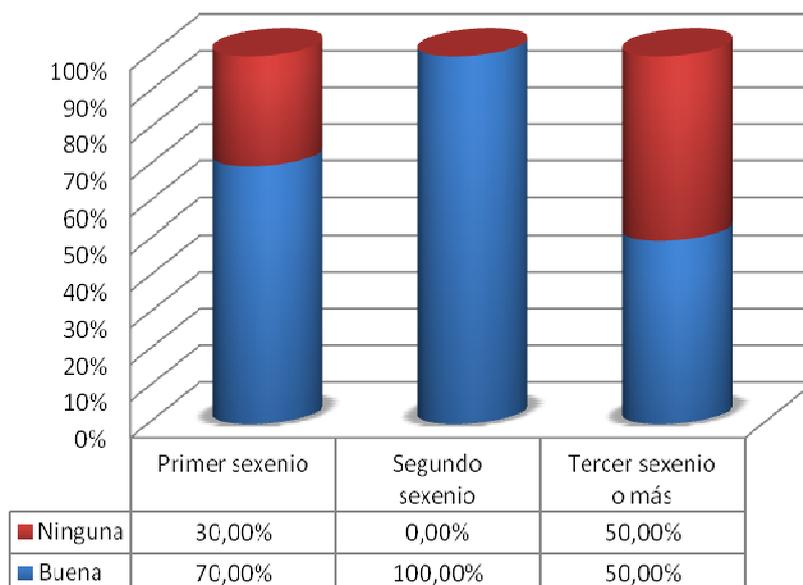
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



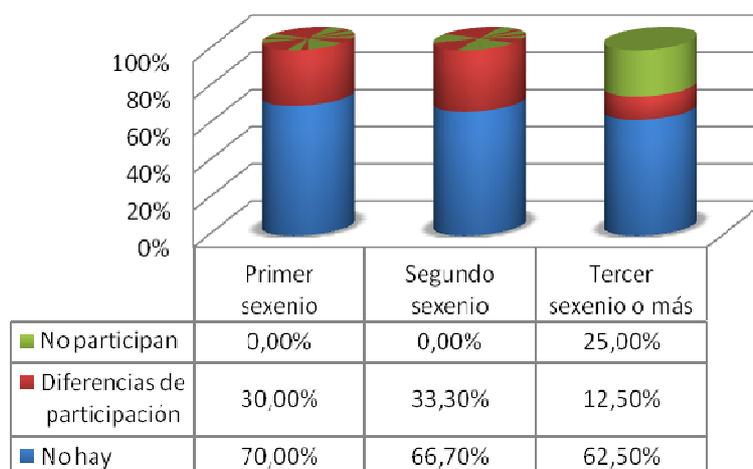
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



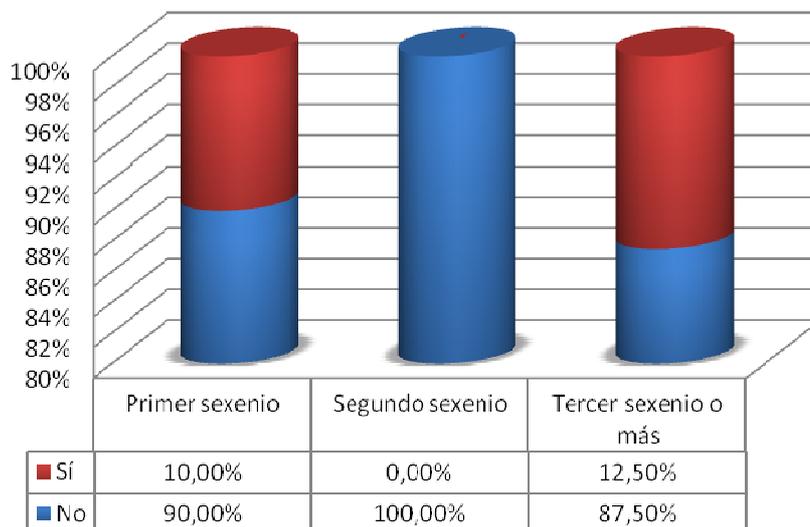
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



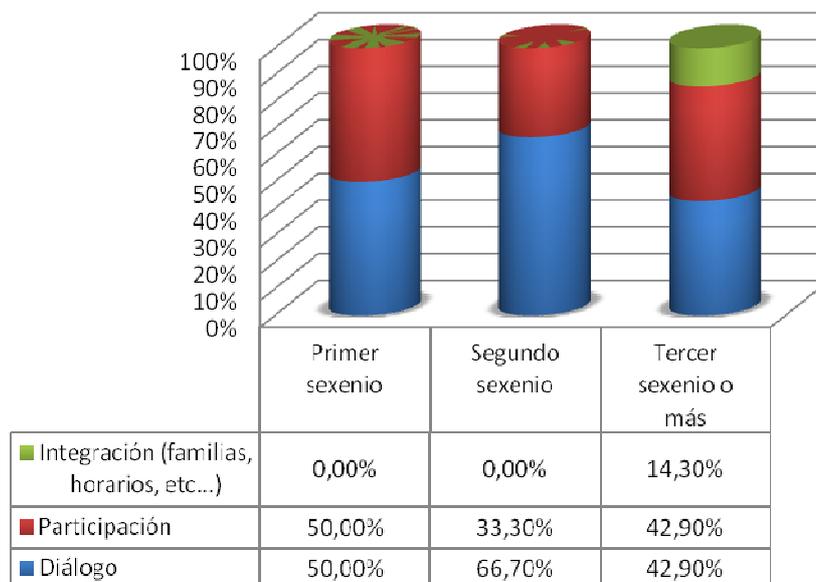
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



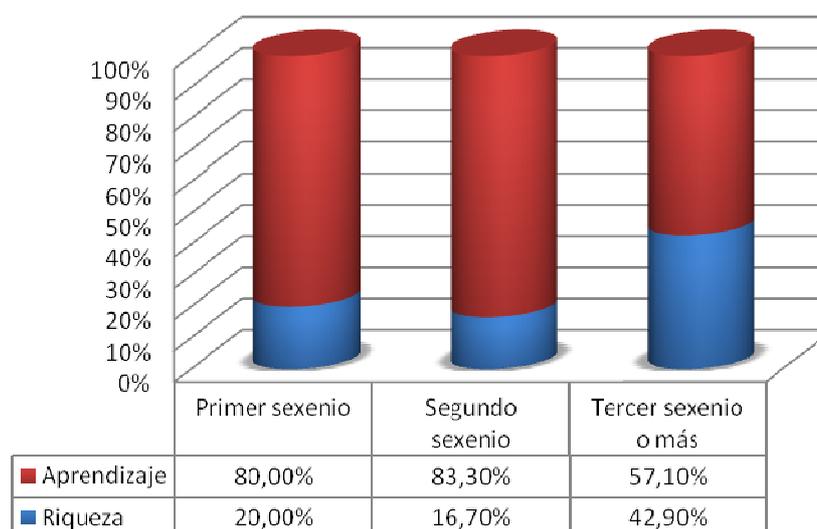
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



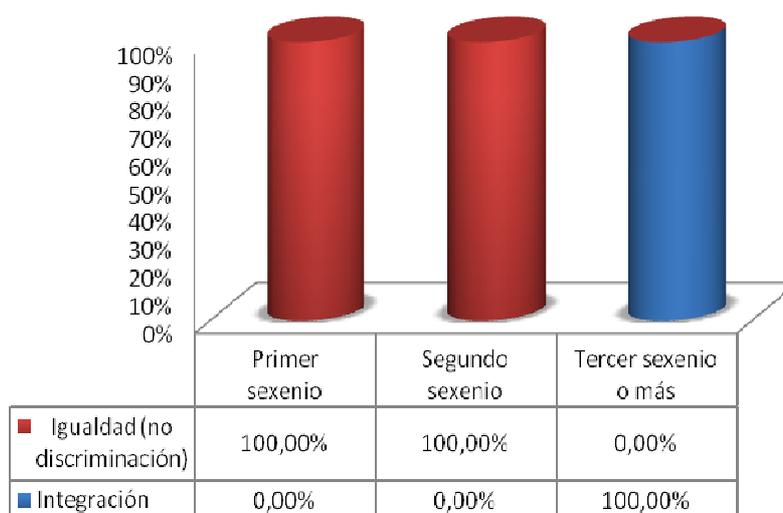
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



**EPISODIO 6.**

**RESULTADOS SOBRE ACTITUDES  
FAMILIARES HACIA LA DIVERSIDAD  
CULTURAL**

## INTRODUCCIÓN

En nuestra investigación la familia ocupa un lugar preferente, ya que esta es fundamental, para el desarrollo del ser humano tanto desde su nacimiento como en la tarea que tiene compartida junto con los centros educativos y otros agentes sociales de ser la transmisora de pautas culturales y agente de socialización.

La familia es el primer contexto donde nos ponemos en contacto con el mundo, un mundo que cada familia lo ve e interpreta a su manera y con el bagaje que ya arrastra y que va transmitiendo al niño sus hábitos, costumbres, actitudes, pautas culturales, etc...

Es en este ambiente donde el niño realiza los aprendizajes básicos que le ayudarán en su relación consigo mismo y con los demás, para ir conociendo normas, pautas de actuación, actitudes.

Para que este vínculo entre familia y centro educativo sea eficaz, deben de integrar los centros educativos a las familias y estas sentirse como parte imprescindible en la educación de sus hijos y no delegar en otros agentes socializadores. Conseguir una colaboración estrecha entre los profesores y las familias es la premisa de cualquier docente considerando como imprescindible la coordinación y la comunicación entre docentes y padres.

Es por ello, que los docentes necesitan toda la información que puedan aportar las familias relativa a sus hijos, así como su colaboración para hacerles partícipes de la educación de sus hijos, todo ello repercutirá en los comportamientos de sus hijos, la formación de actitudes, etc. y sobre todo en llevar una línea común de actuación.

Como dice el viejo proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Las familias como parte fundamental en el proceso educativo de sus hijos no podían faltar en nuestra investigación.

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS PRELIMINARES

En la tabla 6.1 podemos apreciar descriptivamente los resultados de las respuestas cualitativas dadas por las familias a las cuestiones planteadas, agrupadas en categorías. También refleja el número de familias que respondió igual a la misma pregunta, así como el porcentaje que representa. Por último, en la tabla se puede apreciar la respuesta más común y su porcentaje.

**Tabla 6.1. Agrupación y tendencia de las respuestas de padres y madres**

Variables		Descripción		Respuesta más común
Pregunta	Categorías	N	%	%
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	13	59,1	De la zona, españoles igual religión hablan castellano; 27,3
	Multiculturalidad	8	36,4	
	Principalmente gitanos	1	4,5	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	9	42,9	Ninguna; 31,8
	Escaso y general	6	28,6	
	Medio	5	23,8	
	Bastante	1	4,8	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Ninguna	10	52,6	Normal; 22,7
	Alguna	7	36,8	
	Mucha	2	10,5	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	1	4,5	Buenas; 36,4
	Regular	1	4,5	
	Normal	7	31,8	
	Buena	13	59,1	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	10	47,6	Sí; 22,7
	Existen casos particulares	1	4,8	
	No	8	38,1	
	A veces	2	9,5	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a	Ninguno	9	40,9	Ninguna; 22,7
	Algunos	3	13,6	

alumnos/as de diferentes culturas?	Sí	10	45,5	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	3	13,6	Conocimientos, tolerancia y convivencia entre los pueblos; 27,3
	Enriquecimiento	18	81,8	
	Ninguna	1	4,5	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	12	57,1	Misma educación, ya que están en nuestra escuela; 13,6
	Adaptación e integración	9	42,9	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	8	38,1	Terminar curso con la aceptación de todos basada en el respeto; 13,6; Fomentar la tolerancia, el respeto y el no al racismo; 13,6
	Respeto	8	38,1	
	Aprendizaje	5	23,8	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	6	30	Su integración en la sociedad; 13,6; Tolerancia, respeto y entendimiento entre todos; 13,6
	Integración	14	70	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	10	55,6	No lo sé; 18,2; No; 18,2
	No	4	22,2	
	Regular	4	22,2	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	33,3	Conocer las distintas culturas, sus costumbres, hábitos; 13,6
	Conocer culturas	10	47,6	
	Atención familias-alumnado	1	4,8	
	Está preparado	3	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	15	83,3	Buenas; 36,4
	Ninguna	2	11,1	
	Escasa	1	5,6	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	9	45	No participo la de otros grupos culturales no la se; 18,2
	Diferencias de participación	7	35	
	No participan	4	20	

¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	21	100	No; 27,3
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	10	62,5	Aumentar la comunicación entre profesorado y familias; 13,6
	Participación	3	18,8	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	6,3	
	No solución	2	12,5	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	4	19	El mismo tratamiento que se da a nuestros alumnos/as; 31,8
	Integración	13	61,9	
	Aprendizaje	4	19	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	4	44,4	Educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	2	22,2	
	Discriminación en otros grupos	1	11,1	

## 2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

Algunas de las respuestas representativas fueron las siguientes:

1. ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?
  - *“De la zona, españoles igual religión hablan castellano”.*
  - *“Españoles de la zona y árabes”.*
  - *“Muy homogénea, parecidos en lengua, religión, etc.”.*
  
2. ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?
  - *“Ninguna”.*

- *“Costumbres, hábitos y valores son compartidos por la mayoría”.*
  - *“La que aporta mi hija”.*
3. ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?
- *“Normal”.*
  - *“Es un grupo homogéneo”.*
  - *“No existen grupos tan heterogéneos como describe la pregunta”.*
4. ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?
- *“Buenas”.*
  - *“Normales y acordes a su edad”.*
  - *“Las relaciones no se muestran nada concretas”.*
5. ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?
- *“Sí”.*
  - *“No sé, si los padres quedan al margen alumnos no contaminados”.*
  - *“No, pero debería serlo la enseñanza no depende de tradiciones”.*
6. ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?
- *“Ninguna”.*
  - *“No lo sé, todos son de la misma cultura”.*
  - *“Muchas, hay que adaptarse a las costumbres de cada grupo”.*

7. ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?
- *“Conocimientos, tolerancia y convivencia entre los pueblos”.*
  - *“Conocer otras culturas y formas de pensar, sentir y actuar”.*
  - *“Conocernos más así como costumbres, religión y lengua”.*
8. ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?
- *“Misma educación, ya que están en nuestra escuela”.*
  - *“Respetar sus costumbres y aprender todos de todos”.*
  - *“El profesorado esté lo más cualificado posible”.*
9. ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?
- *“Fomentar la tolerancia, el respeto y el no al racismo”.*
  - *“Terminar curso con la aceptación de todos basada en el respeto”.*
  - *“Formación en todos sus frentes para su integración”.*
10. ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?
- *“Su integración en la sociedad”.*
  - *“Tolerancia, respeto y entendimiento entre todos”.*
  - *“Adaptación a una nueva cultura”.*

11. ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?

- *“Sí”.*
- *“No lo sé”.*
- *“No”.*

12. ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?

- *“Conocer las distintas culturas, sus costumbres, hábitos”.*
- *“Conocer sus costumbres, religión y estudiar en la diversidad”.*
- *“Haber un personal especializado”.*

13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?

- *“Buenas”.*
- *“Adecuada y continua”.*
- *“No lo sé”.*

14. ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?

- *“No participo la de otros grupos culturales, no lo sé”.*
- *“Participo lo necesario cuando me llaman”.*
- *“Participación media, participa según la persona y no el grupo”.*

15. ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?

- *“No”.*
- *“Yo no tengo, desconozco el resto de familias”.*
- *“Yo no y los demás se muestran receptivos a otros grupos”.*

16. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?

- *“Aumentar la comunicación entre profesorado y familias”.*
- *“Con tiempo”.*
- *“Los desconozco”.*

17. Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad

- *“El mismo tratamiento que se da a nuestros hijos”.*
- *“Amoldarnos a la diversidad, tratamiento igualitario”.*
- *“Comprensión y paciencia”.*

18. Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado

- *“Desconoce situación en Instituto pero se muestra solidaria”.*
- *“Los adultos son los que transmiten prejuicios no integradora”.*
- *“No hay diferencias culturales, raza, se debe de respetar”.*

### 3. ANÁLISIS INTRACASO DIFERENCIALES SEGÚN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES

En este epígrafe se muestran los resultados de los análisis correlacionales de las preguntas planteadas según los diferentes sectores de la comunidad educativa implicados en la muestra: edad, sexo, curso, zona y estudios que tienen. Los resultados se presentan en las diferentes subsecciones de análisis y se presentan las tablas de resumen estadísticas y representaciones visuales mediante graficas de los porcentajes de alumnos en cada una de las categorías de respuestas según las características de las familias.

#### 3.1. Análisis bivariantes según edad

Se encontraron algunas diferencias significativas en 4 dimensiones entre las familias según la edad de los padres, aunque proliferan las semejanzas (14 dimensiones), como se observa en la tabla siguiendo acudiendo a los p-valor, que suelen ser mayor que el grado de error estimado (0,05).

**Tabla 6.2. Análisis de respuestas según la clasificación por edad**

Variables		Hasta 40 años		Más de 40 años		Chi cuadrado
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	7	70	6	50	2,919; p-valor=0,266
	multiculturalidad	2	20	6	50	
	Mayormente gitanos	1	10	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	5	55	4	33,3	3,623; p-valor=0,371
	Escaso y general	1	11	5	41,7	
	Medio	3	33	2	16,7	
	Bastante	0	0	1	8,3	
¿Cómo describiría la conducta y el	Ninguna	7	87	3	27,3	6,869; p-valor=0,027
	Alguna	1	12,5	6	54,5	

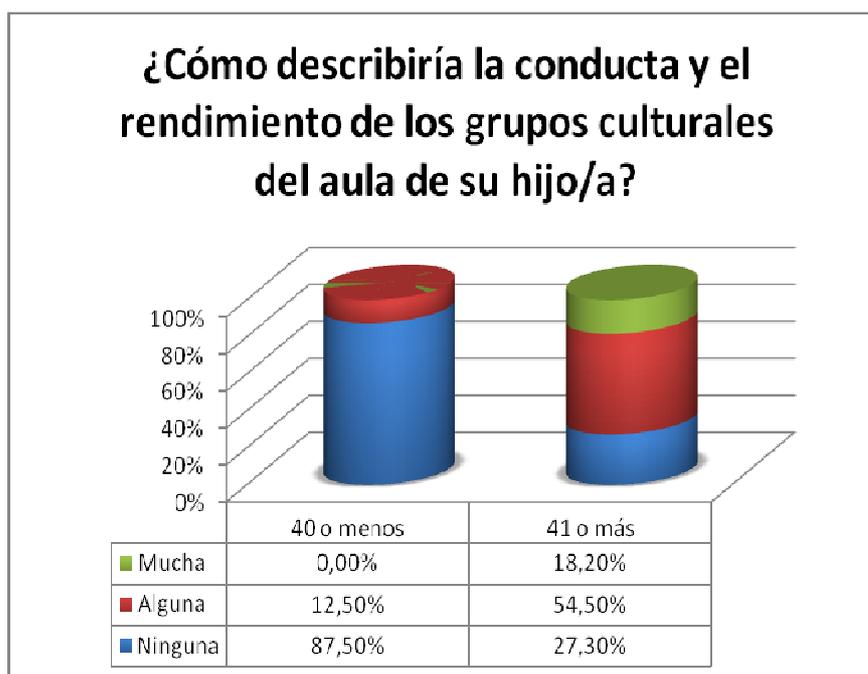
rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Mucha	0	0	2	18,2	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	1	10	0	0	3,916; p-valor=0,169
	Regular	1	10	0	0	
	Normal	4	40	3	25	
	Buena	4	40	9	75	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	2	22,2	8	66,7	6,3; p-valor=0,088
	Existe casos particulares	1	11,1	0	0	
	No	4	44,4	4	33,3	
	A veces	2	22,2	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	3	30	6	50	1,161; p-valor=0,607
	Algunos	2	20	1	8,3	
	Sí	5	50	5	41,7	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	1	10	2	16,7	1,385; p-valor=0,774
	Enriquecimiento	8	80	10	83,3	
	Ninguna	1	10	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	3	30	9	81,8	5,743; p-valor=0,03
	Adaptación e integración	7	70	2	18,2	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	4	40	4	36,4	0,153; p-valor=1
	Respeto	4	40	4	36,4	
	Aprendizaje	2	20	3	27,3	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los	Participar	4	40	2	20	0,952; p-valor=0,628
	Integración	6	60	8	80	

diversos grupos culturales?						
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	5	62,5	5	50	0,788; p-valor=0,827
	No	1	12,5	3	30	
	Regular	2	25	2	20	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	4	44,4	3	25	7,467; p-valor=0,04
	Conocer culturas	2	22,2	8	66,7	
	Atención familias-alumnado	0	0	1	8,3	
	Está preparado	3	33,3	0	0	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	7	77,8	8	88,9	1,067; p-valor=1
	Ninguna	1	11,1	1	11,1	
	Escasa	1	11,1	0	0	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	2	20	7	70	5,063; p-valor=0,166
	Diferencias de participación	5	50	2	20	
	No participan	3	30	1	10	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	10	100	11	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	7	70	3	50	7,04; p-valor=0,054
	Participación	0	0	3	50	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	10	0	0	
	No solución	2	20	0	0	
Enuncie de forma	Riqueza	0	0	4	36,4	8,048; p-

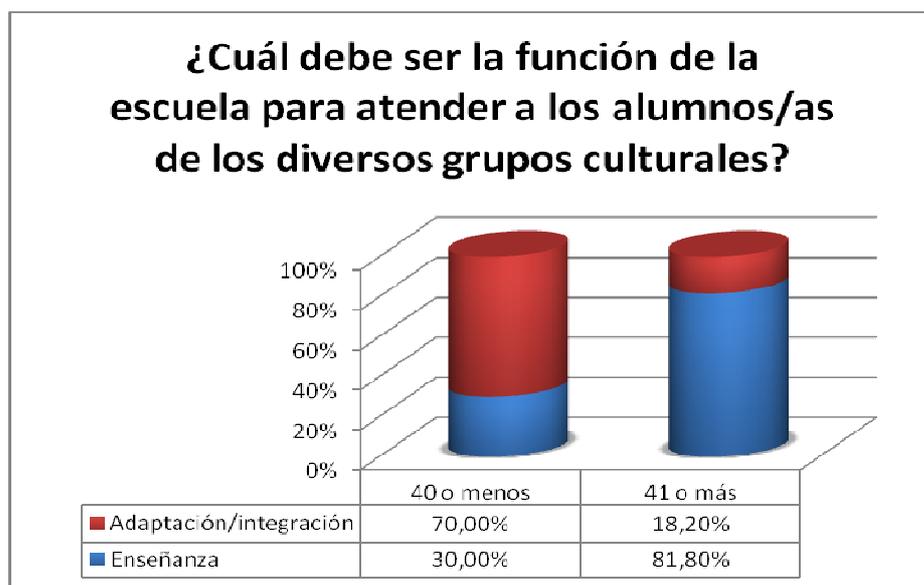
breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Integración	6	60	7	63,6	<b>valor=0,017</b>
	Aprendizaje	4	40	0	0	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	2	33,3	2	66,7	4,5; p-valor=0,333
	Igualdad (no discriminación)	2	33,3	0	0	
	Prejuicios	2	33,3	0	0	
	Discriminación en otros grupos	0	0	1	33,3	

En efecto, se han revelado significativas solo las cuestiones referidas a las dimensiones que se comentan y visualizan mediante sus gráficos de valores a continuación:

- Los padres y madres menores de 40 años opinan que no hay diferencias en la conducta y rendimientos de los diferentes grupos culturales que hay en la clase de su hijo/a y los de 41 o más años piensan mayoritariamente que hay alguna diferencia ( $p=0,027$ ), como bien se puede apreciar en la gráfica siguiente.

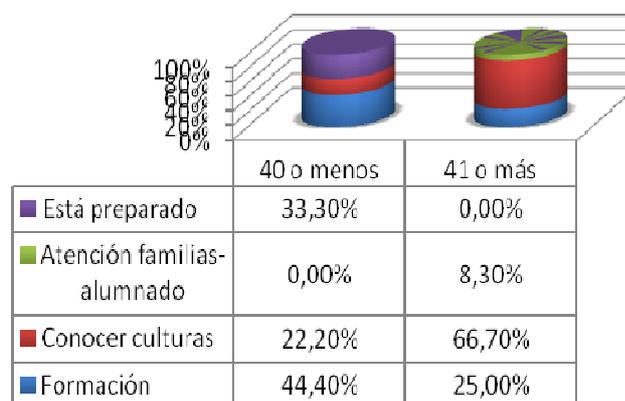


- En cuanto a la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diferentes grupos culturales, creen que deberían ser adaptación/integración según los padres menores de 40 años y de enseñanza según los padres mayores de 41 años ( $p=0,03$ ).



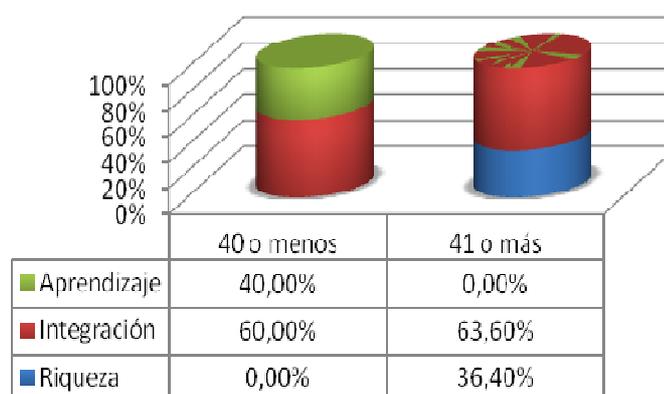
- En cuanto a la preparación que considera adecuada para que el profesorado responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales, las familias de 41 años o más consideran que tienen que conocer otras culturas y tener más formación, por el contrario, las familias de 40 años y menos coinciden con los anteriores añadiendo un tercio de ellos que el profesorado está preparado ( $p=0,04$ ).

### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?

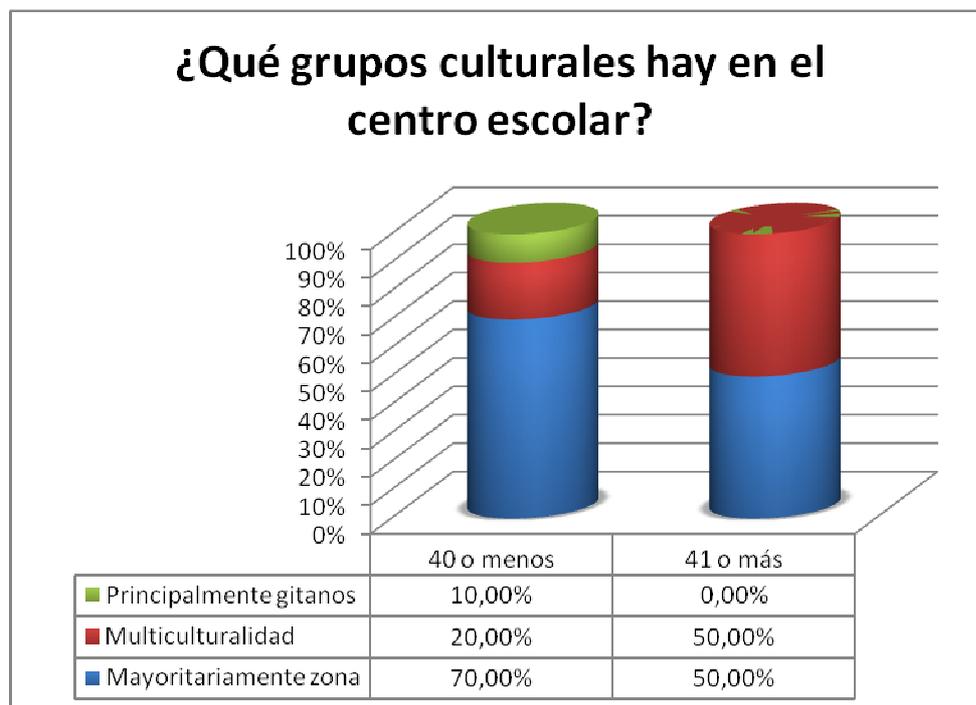


- Por último, según la edad de las familias que responden para los que tienen 41 años o más el tratamiento educativo que debe darse a la diversidad es considerarla como integración y como riqueza, en cambio, para los de 40 años o menos la entienden como aprendizaje e integración ( $p=0,017$ ).

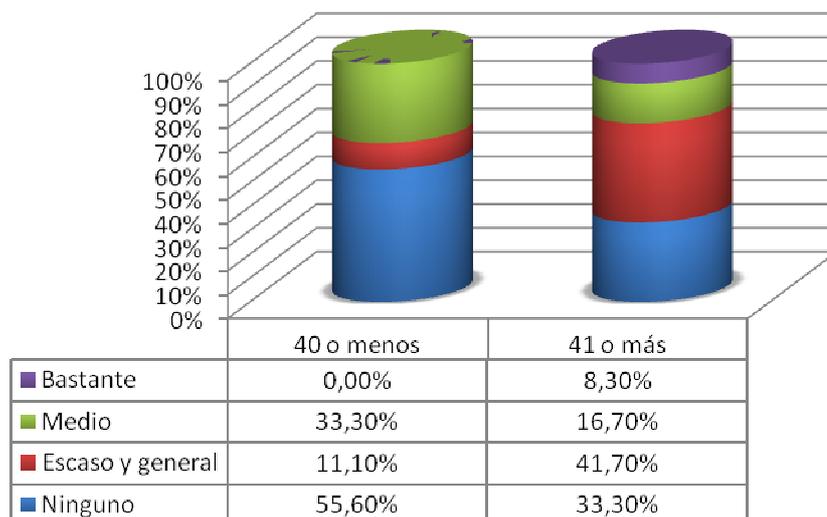
### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



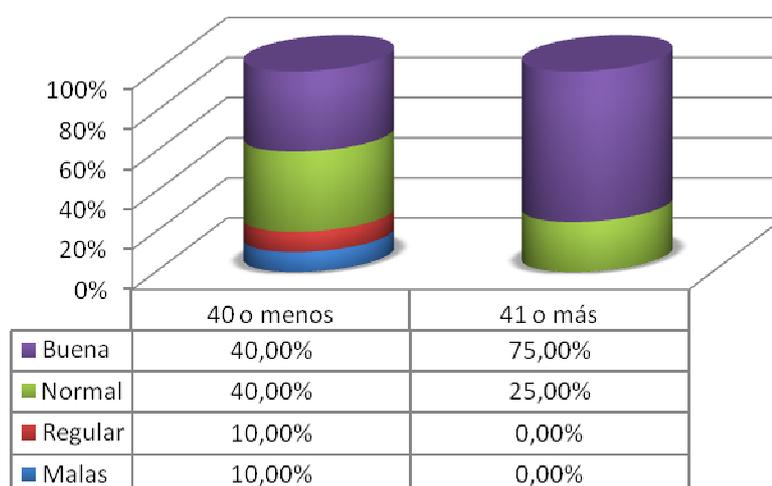
Por otra parte, en las representaciones gráficas que a continuación se detallan no se han encontrado diferencias significativas. Estas gráficas corresponden a las respuestas cualitativas dadas a las preguntas sobre: los grupos culturales que hay en el aula, información que tienen sobre esos grupos, las relaciones con los compañeros de su hijo, si se tienen en cuenta las diferentes tradiciones y creencias en la vida del aula, dificultades que se derivan de la atención al alumnado de diferentes culturas y las ventajas que ofrece el pluralismo cultural. De la misma manera, al responder a las cuestiones relativas a objetivos fundamentales a lograr con el alumnado de los diversos grupos culturales, el objetivo fundamental a lograr con las familias, así como si consideran suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diversos, no se han encontrado diferencias significativas ( $P > 0,05$ ).



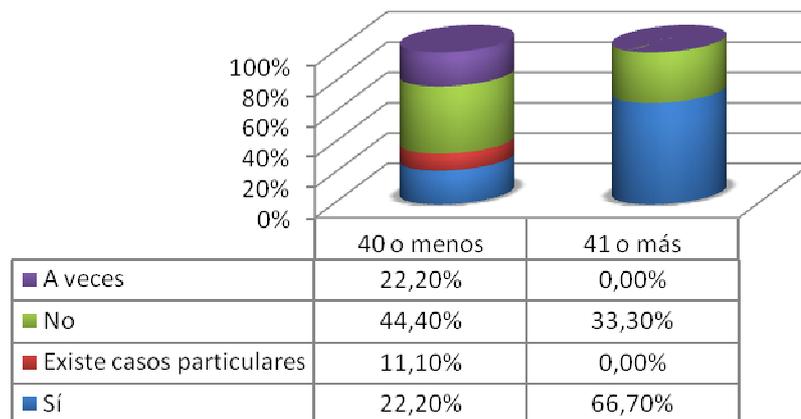
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



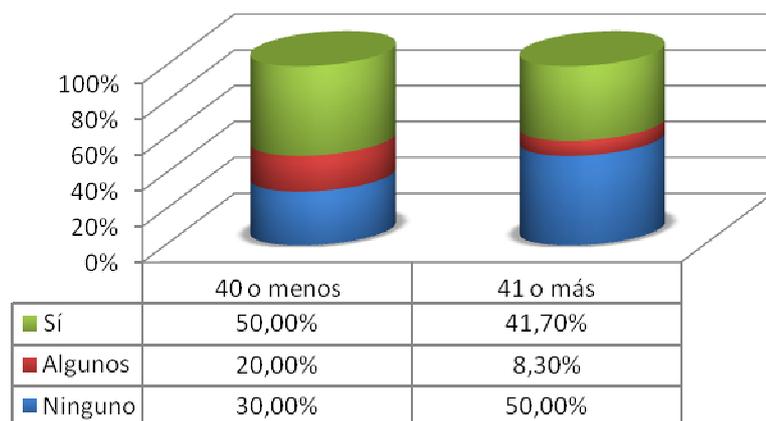
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



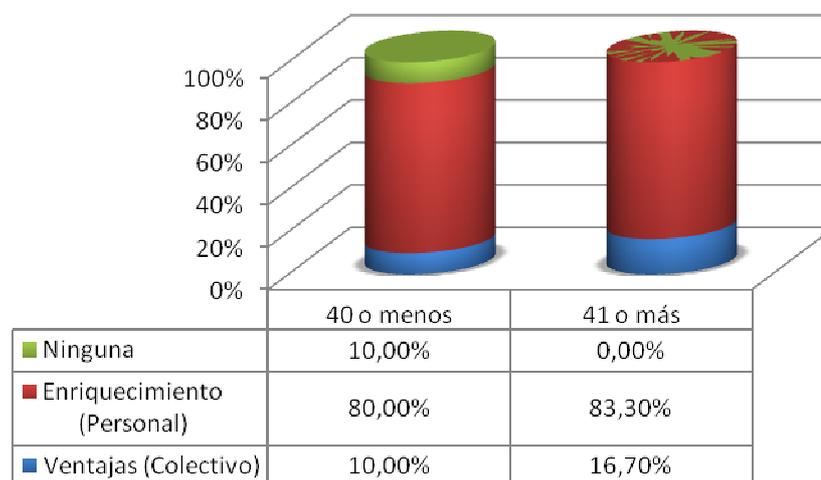
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



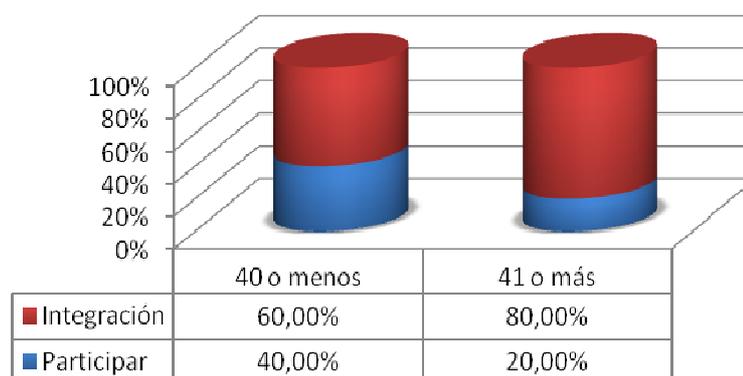
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



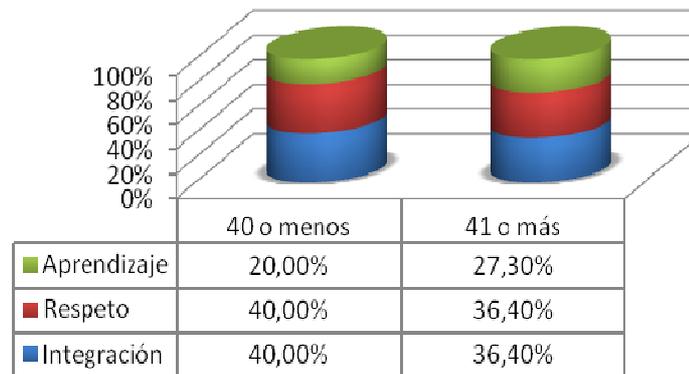
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



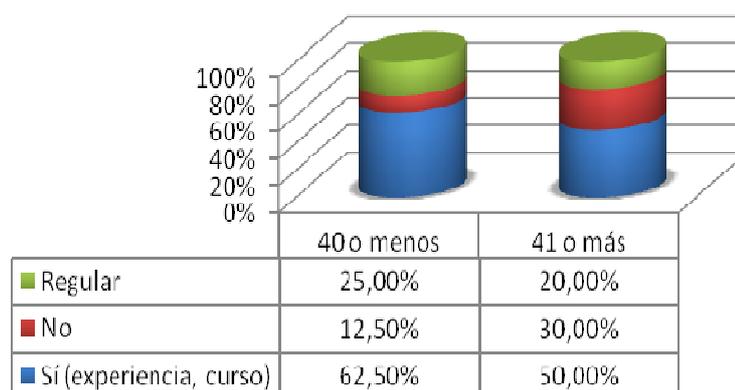
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



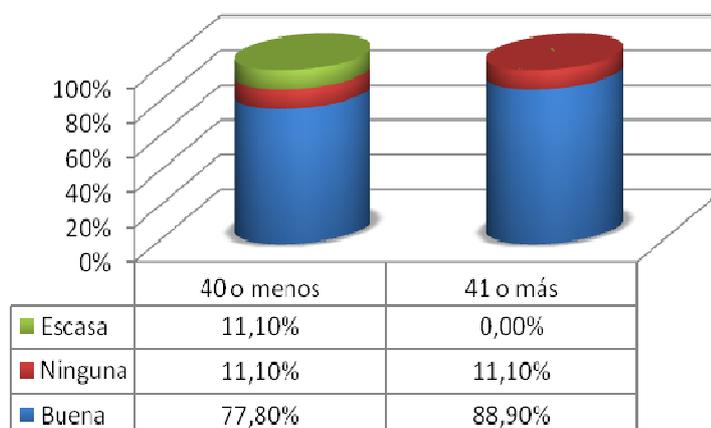
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



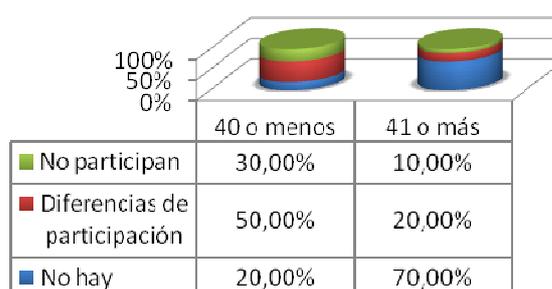
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



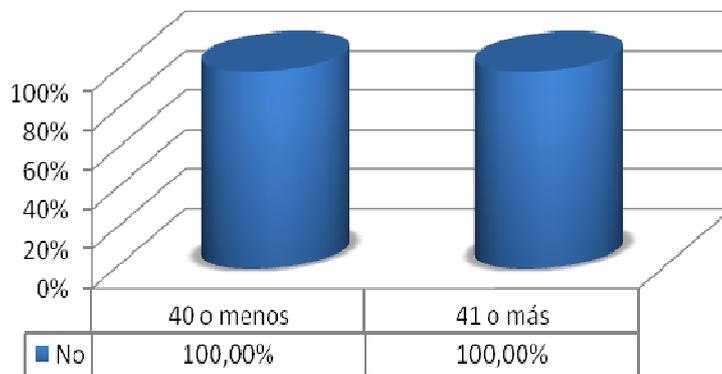
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



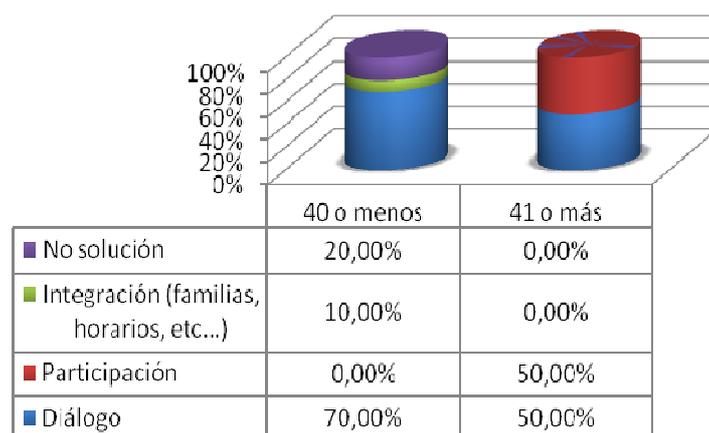
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



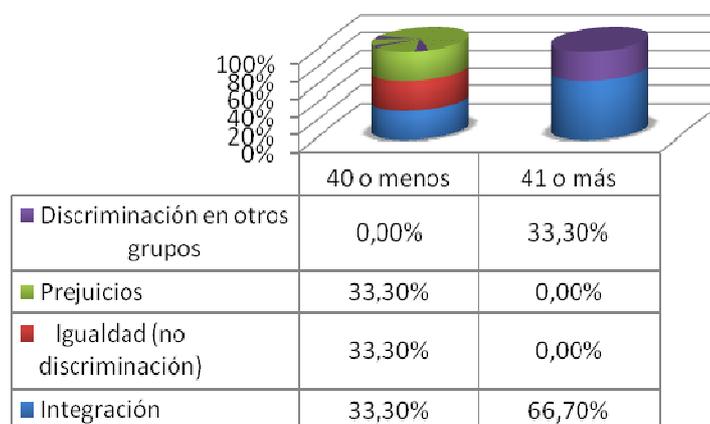
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



**Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado**



### 3.2. Análisis bivariantes según sexo

Apenas se observaron diferencias significativas en los grupos culturales de los padres según el sexo; tan solo en 2 dimensiones de las 18, como se observan en la tabla y se comentan a continuación de ella.

**Tabla 6.3. Análisis de respuestas según la clasificación por sexo**

Variables		Padres		Madres		Chi cuadrado
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona multiculturalidad	7	87,5	6	42,9	4,257; p-valor=0,117
	Mayormente gitanos	1	12,5	7	50	
		0	0	1	7,1	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	3	42,9	6	42,9	2,4; p-valor=0,611
	Escaso y general	2	28,6	4	28,6	
	Medio	1	14,3	4	28,6	
	Bastante	1	14,3	0	0	
¿Cómo describiría la conducta y el	Ninguna	2	33,3	8	61,5	1,347; p-valor=0,652
	Alguna	3	50	4	30,8	

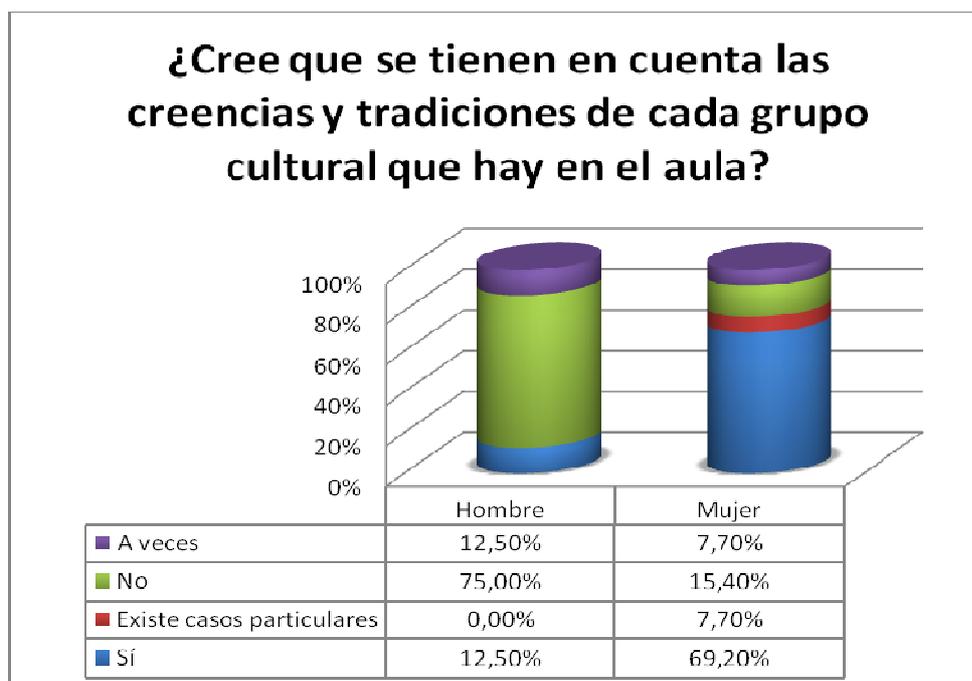
rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Mucha	1	16,7	1	7,7	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	0	0	1	7,1	4,619; p-valor=0,183
	Regular	1	12,5	0	0	
	Normal	4	50	3	21,4	
	Buena	3	37,5	10	71,4	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Si	1	12,5	9	69,2	8,703; p-valor=0,018
	Existe casos particulares	0	0	1	7,7	
	No	6	75	2	15,4	
	A veces	1	12,5	1	7,7	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	2	25	7	50	1,593; p-valor=0,598
	Algunos	1	12,5	2	14,3	
	Sí	5	62,5	5	35,7	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	0	0	3	21,4	3,514; p-valor=0,216
	Enriquecimiento (Personal)	7	87,5	11	78,6	
	Ninguna	1	12,5	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	3	42,9	9	64,3	0,875; p-valor=0,642
	Adaptación e integración	4	57,1	5	35,7	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	5	71,4	3	21,4	5,025; p-valor=0,119
	Respeto	1	14,3	7	50	
	Aprendizaje	1	14,3	4	28,6	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los	Participar	2	28,6	4	30,8	0,01; p-valor=1
	Integración	5	71,4	9	69,2	

diversos grupos culturales?						
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	2	25	8	80	7,47; p-valor=0,025
	No	4	50	0	0	
	Regular	2	25	2	20	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	2	28,6	5	35,7	2,121; p-valor=0,778
	Conocer culturas	3	42,9	7	50	
	Atención familias-alumnado	1	14,3	0	0	
	Está preparado	1	14,3	2	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	4	80	11	84,6	0,886; p-valor=1
	Ninguna	1	20	1	7,7	
	Escasa	0	0	1	7,7	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	3	42,9	6	46,2	0,377; p-valor=1
	Diferencias de participación	3	42,9	4	30,8	
	No participan	1	14,3	3	23,1	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	8	100	13	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	50	7	70	7,04; p-valor=0,054
	Participación	3	50	0	0	
	Integración (familias, horarios, etc...)	0	0	1	10	
	No solución	0	0	2	20	
Enuncie de forma	Riqueza	2	28,6	2	14,3	1,615; p-

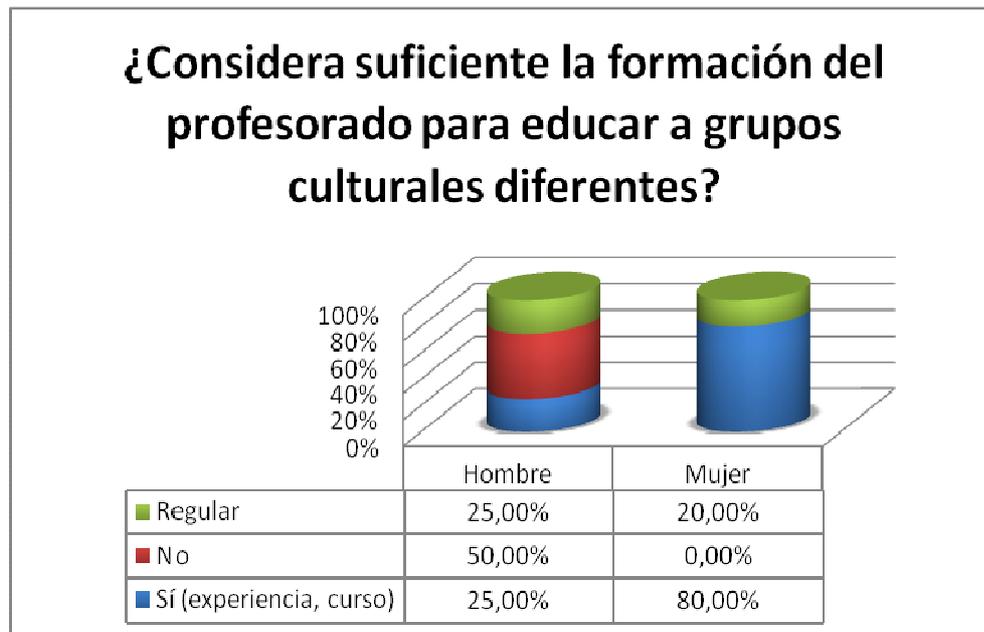
breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Integración	3	42,9	10	71,4	valor=0,528
	Aprendizaje	2	28,6	2	14,3	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	33,3	3	50	1,125; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	1	33,3	1	16,7	
	Prejuicios	1	33,3	1	16,7	
	Discriminación en otros grupos	0	0	1	16,7	

Las mujeres opinan de manera diferente a los hombres en las cuestiones siguientes:

- Se observan diferencias significativas respecto al análisis de la bivalente del sexo, en el sentido de que las mujeres opinan que sí se tiene en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula de su hijo/a mientras los hombres opinan que no ( $p=0,018$ ).

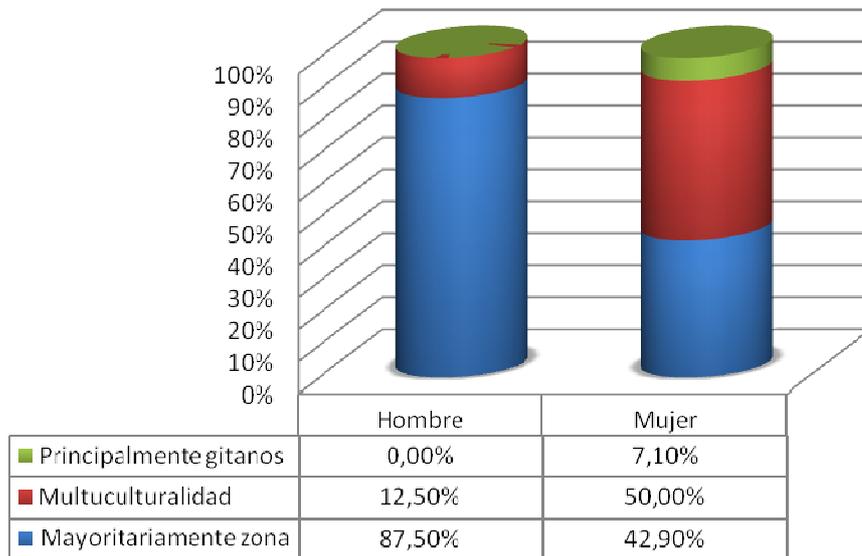


Del mismo modo las mujeres consideran que la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes es suficiente y los hombres creen que no ( $p=0,025$ ).

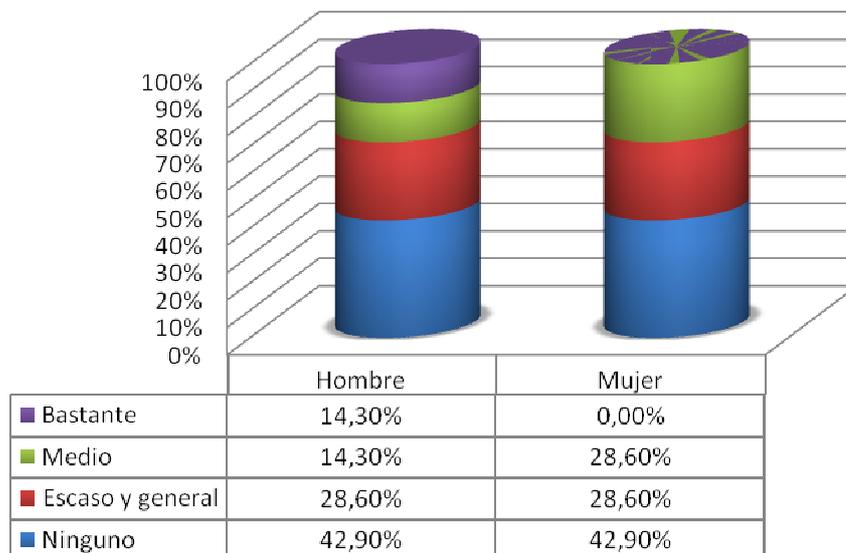


A continuación se muestran todas aquellas gráficas que no han resultado determinantes por sus diferencias significativas, cuyas cuestiones descriptivas corresponden a los grupos culturales que hay en el centro, información sobre esos grupos culturales, descripción de la conducta y el rendimiento de los grupos culturales, relaciones con los compañeros de su hijo, dificultades y ventajas de la atención a la diversidad del alumnado, función de la escuela, objetivo fundamental a lograr con las familias y con el alumnado, la preparación del profesorado, relación del profesorado y las familias y si se encuentran dificultades, la resolución de tales problemas, el tratamiento que debe dársele a la diversidad y las observaciones que considere oportunas.

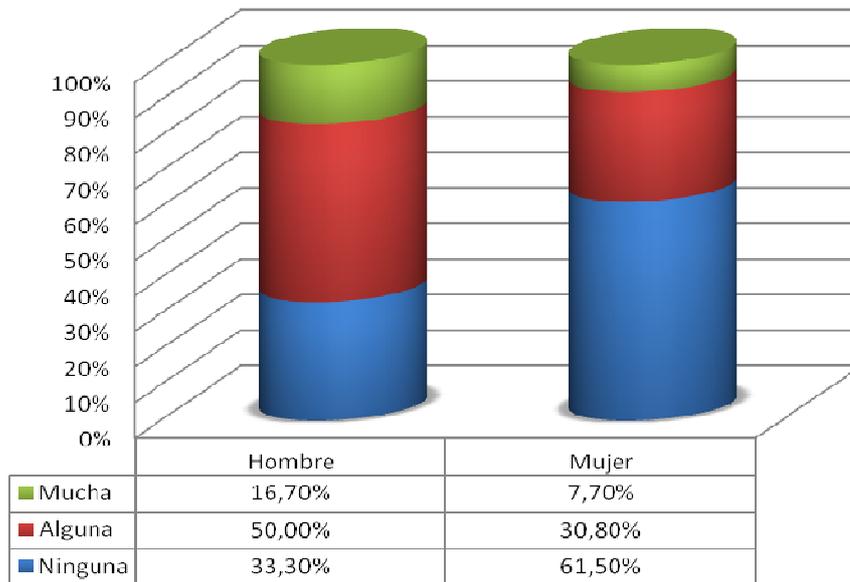
### ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?



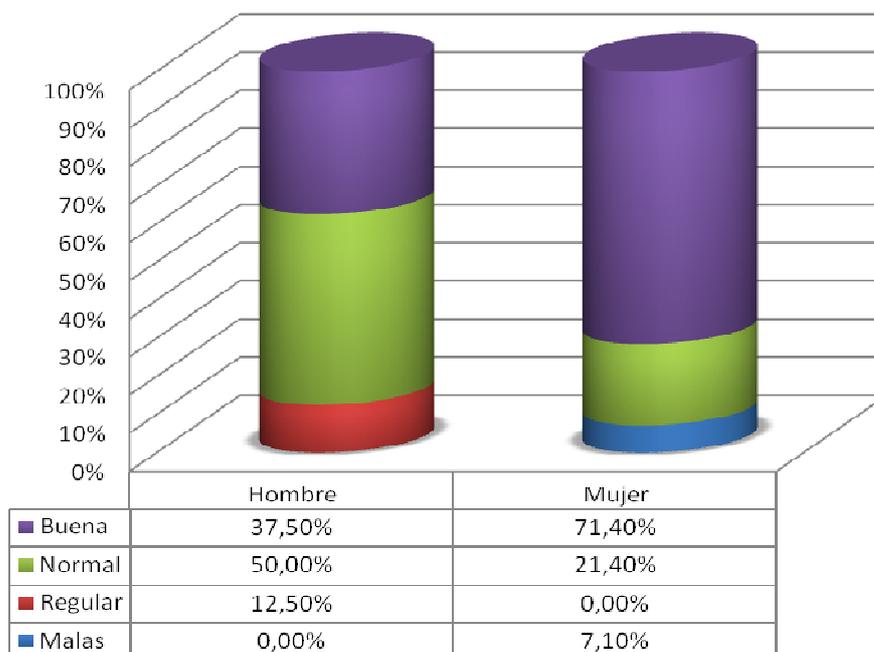
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



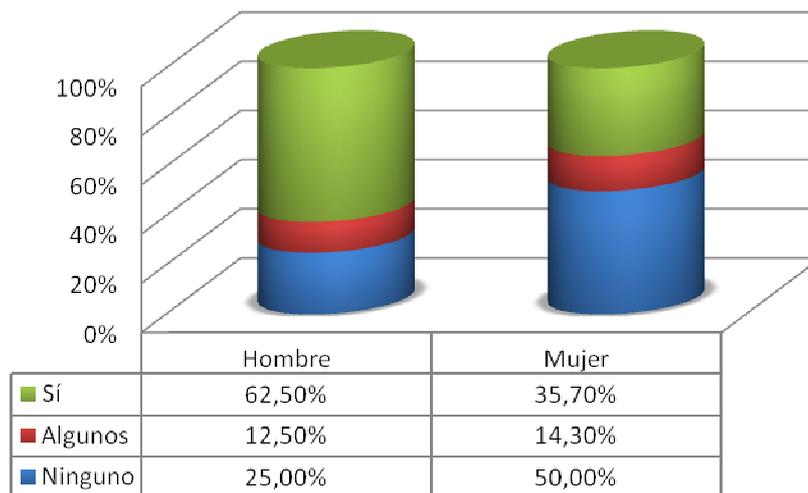
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?



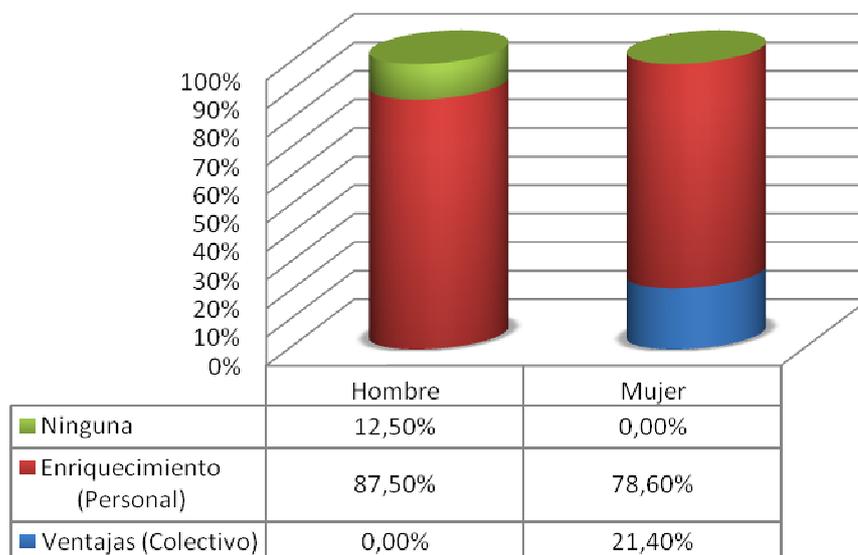
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



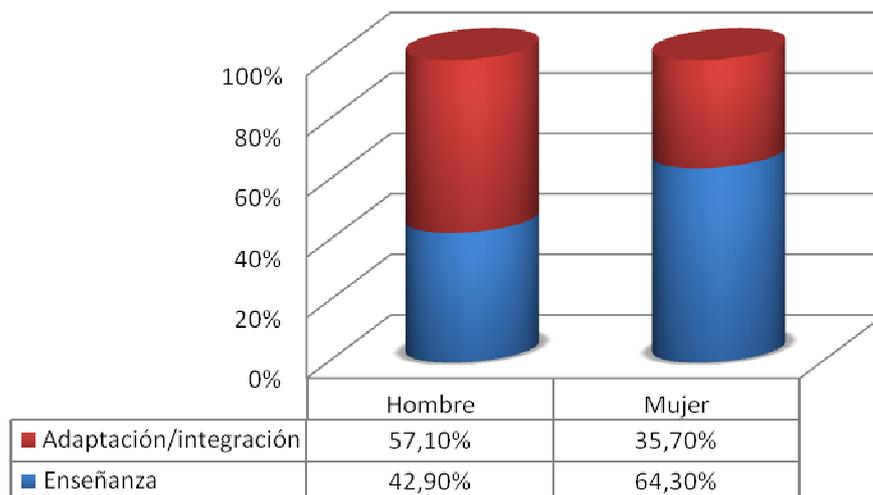
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



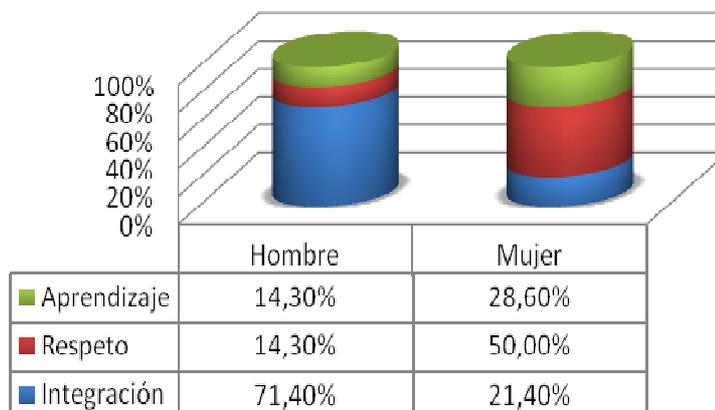
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



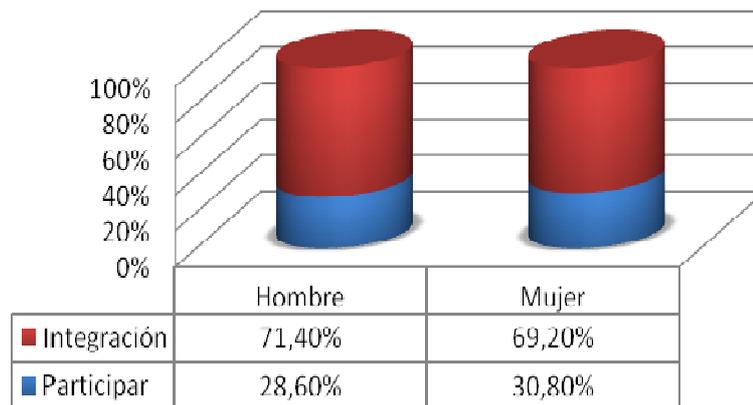
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



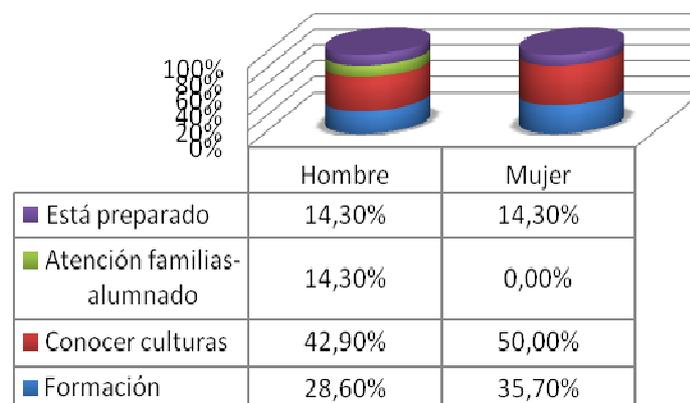
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



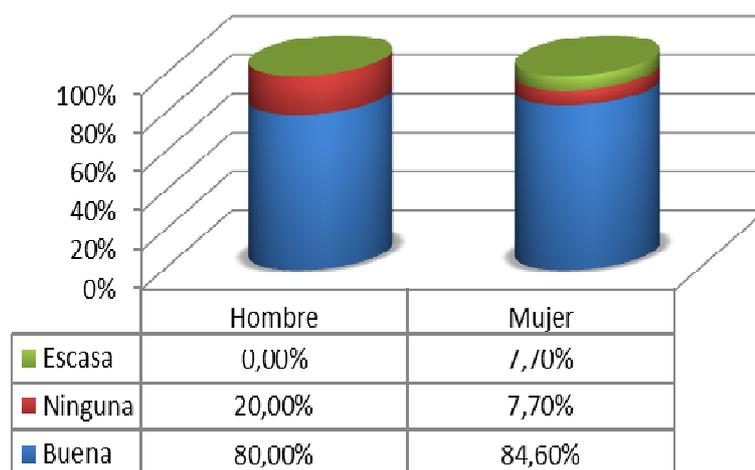
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



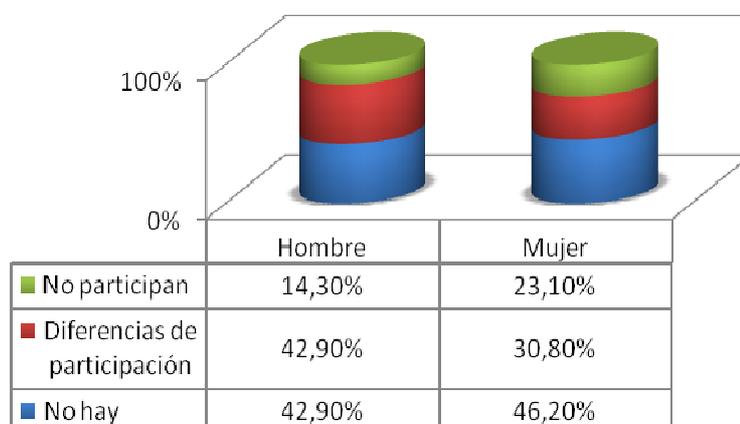
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



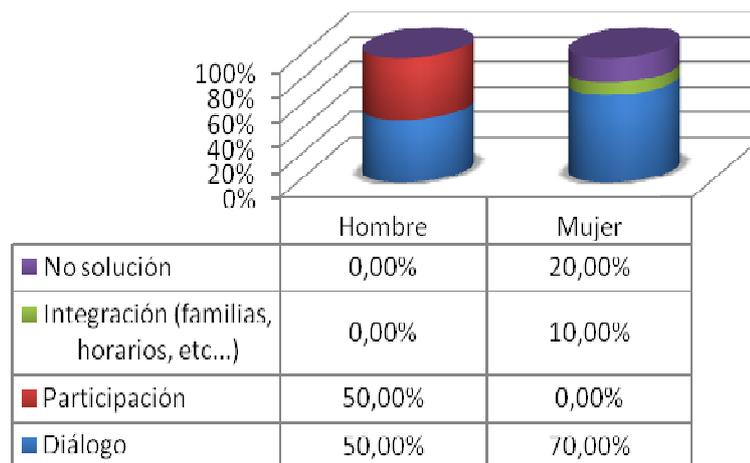
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



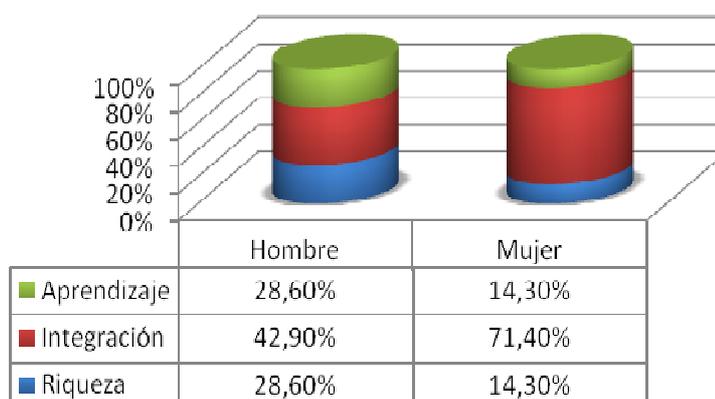
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



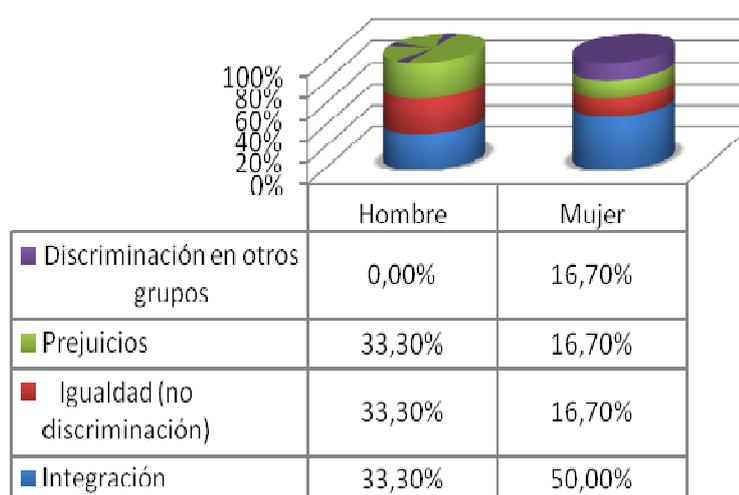
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



### 3.3. Análisis bivariantes según curso

No se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los padres según el curso en el que se encuentra su hijo/a, solo resultaron significativas, igual que ocurriera en el caso anterior, en 2 de las 18 dimensiones evaluadas.

**Tabla 6.4. Análisis de respuestas según la clasificación por cursos**

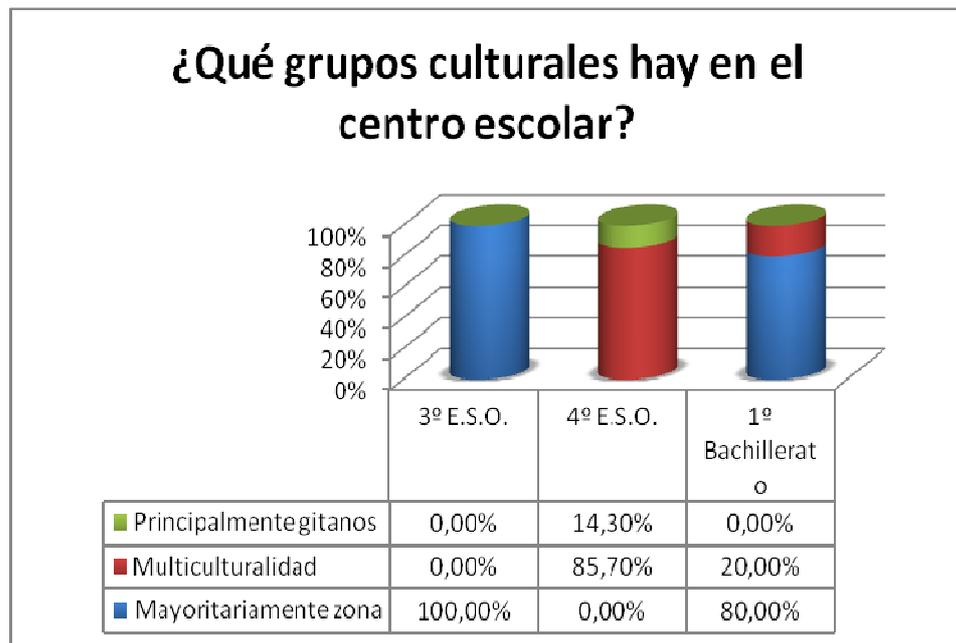
Variables		3º E.S.O.		4º E.S.O.		Bachiller		Chi
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	N	%	cuadrado
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	5	100	0	0	8	80	15,678; p-valor=0
	Multiculturalidad	0	0	6	85,7	2	20	
	Mayormente gitanos	0	0	1	14,3	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	1	20	5	71,4	3	33,3	6,462; p-valor=0,4 16
	Escaso y general	3	60	1	14,3	2	22,2	
	Medio	1	20	1	14,3	3	33,3	
	Bastante	0	0	0	0	1	11,1	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Ninguna	1	25	4	66,7	5	55,6	2,488; p-valor=0,7 04
	Alguna	2	50	2	33,3	3	33,3	
	Mucha	1	25	0	0	1	11,1	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	0	0	0	0	1	10	4,849; p-valor=0,7 11
	Regular	0	0	0	0	1	10	
	Normal	2	40	1	14,3	4	40	
	Buena	3	60	6	85,7	4	40	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	1	20	4	57,1	5	55,6	8,787; p-valor=0,1 7
	Existe casos particulares	0	0	1	14,3	0	0	
	No	4	80	2	28,6	2	22,2	
	A veces	0	0	0	0	2	22,2	

¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	2	40	4	57,1	3	30	2,441; p-valor=0,698
	Algunos	0	0	1	14,3	2	20	
	Sí	3	60	2	28,6	5	50	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	0	0	1	14,3	2	20	4,4; p-valor=0,406
	Enriquecimiento (Personal)	4	80	6	85,7	8	80	
	Ninguna	1	20	0	0	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	3	75	4	57,1	5	50	0,729; p-valor=0,85
	Adaptación e integración	1	25	3	42,9	5	50	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	3	75	3	42,9	2	20	4,23; p-valor=0,466
	Respeto	1	25	2	28,6	5	50	
	Aprendizaje	0	0	2	28,6	3	30	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	0	0	3	50	3	30	2,857; p-valor=0,294
	Integración	4	100	3	50	7	70	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	0	0,00 %	6	100	4	50	13,275; p-valor=0,006
	No	3	75	0	0	1	12,5	
	Regular	1	25	0	0	3	37,5	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado?	Formación	3	75	1	14,3	3	30	6,254; p-valor=0,454
	Conocer culturas	1	25	4	57,1	5	50	

para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Atención familias- alumnado	0	0	0	0	1	10	
	Está preparado	0	0	2	28,6	1	10	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	3	100	4	66,7	8	88,9	2,833; p- valor=0,8 24
	Ninguna	0	0	1	16,7	1	11,1	
	Escasa	0	0	1	16,7	0	0	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	2	50	4	66,7	3	30	3,386; p- valor=0,5 35
	Diferencias de participación	2	50	1	16,7	4	40	
	No participan	0	0	1	16,7	3	30	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	5	100	6	100	10	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	1	33,3	3	75	6	66,7	6,904; p- valor=0,3 71
	Participación	2	66,7	0	0	1	11,1	
	Integración (familias, horarios...)	0	0	0	0	1	11,1	
	No solución	0	0	1	25	1	11,1	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	1	25	1	14,3	2	20	2,08; p- valor=0,8 17
	Integración	3	75	5	71,4	5	50	
	Aprendizaje	0	0	1	14,3	3	30	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	50	2	66,7	1	25	6,563; p- valor=0,5 43
	Igualdad, no discriminación	1	50	0	0	1	25	
	Prejuicios	0	0	0	0	2	50	
	Discriminación en grupos	0	0	1	33,3	0	0	

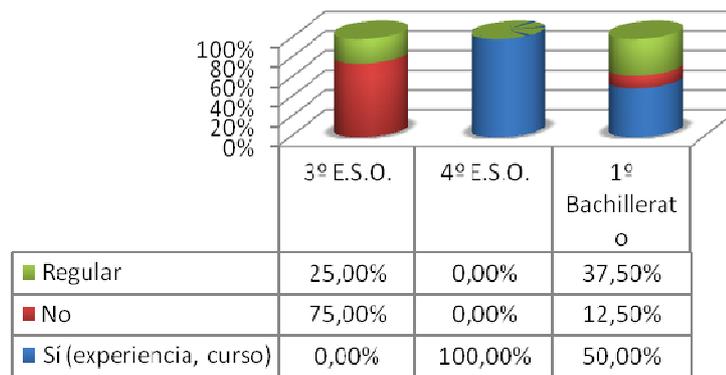
Las dimensiones en las que se han obtenido diferencias significativas, de acuerdo con el curso, son las que se enuncian e ilustran seguidamente:

- Los padres con hijos/as en 4º E.S.O. respondieron que en la clase de su hijo/a existe cierta multiculturalidad, mientras que los padres con hijos/as en el resto de los cursos, 3º E.S.O. y 1º Bachillerato, afirman que son principalmente de la zona ( $p=0$ ).



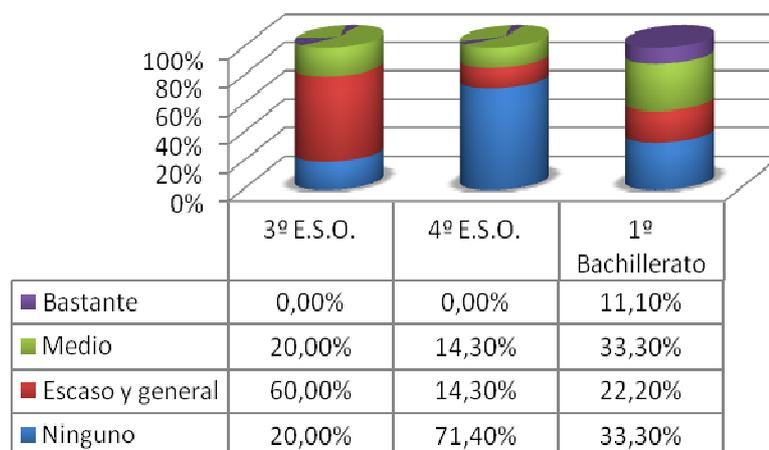
- En cuanto a la cuestión de si consideran suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes, los padres con hijos/as en 1º E.S.O. creen que no y los padres de 4º E.S.O. y 1º Bachillerato opinan que sí ( $p=0,006$ ).

### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?

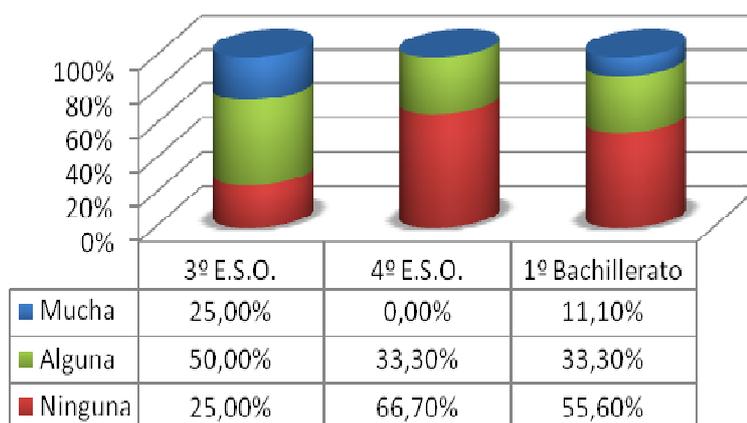


En el resto de las dimensiones, y por tanto de los gráficos que siguen, no se han encontrado diferencias significativas (relacionado con el curso de su hijo/a) respecto a las respuestas ofrecidas por las familias ( $p > 0,05$ ).

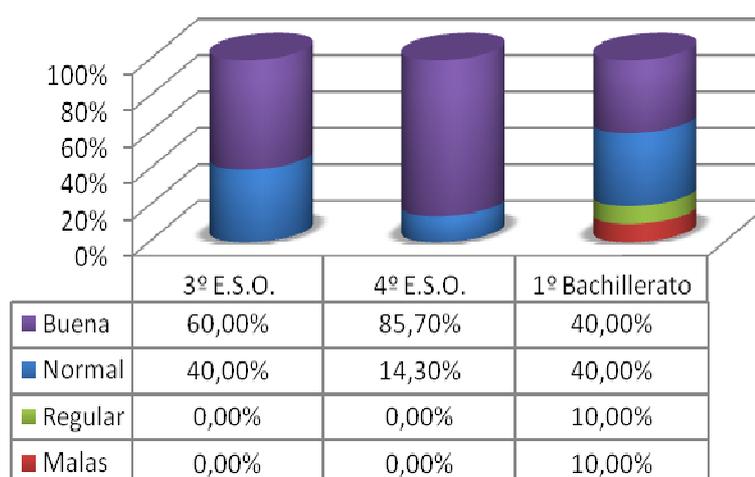
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



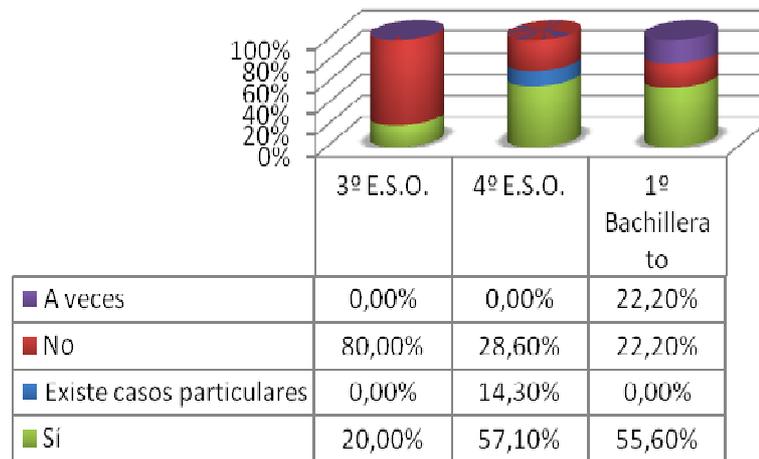
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?



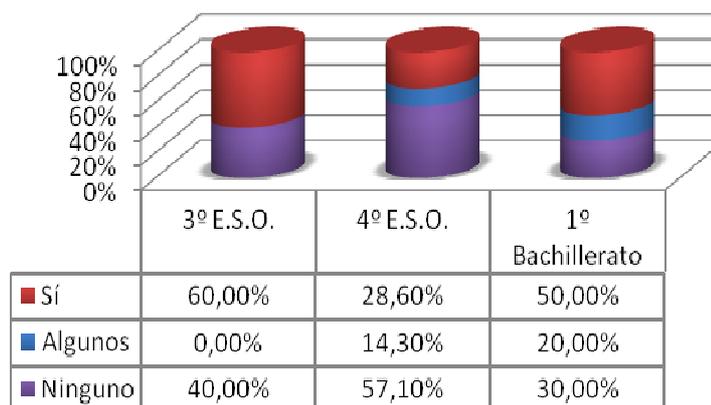
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



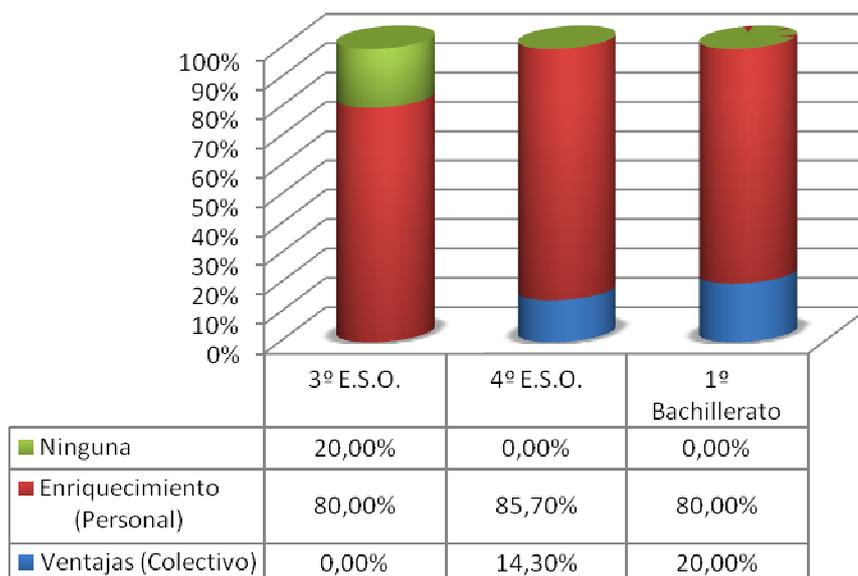
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



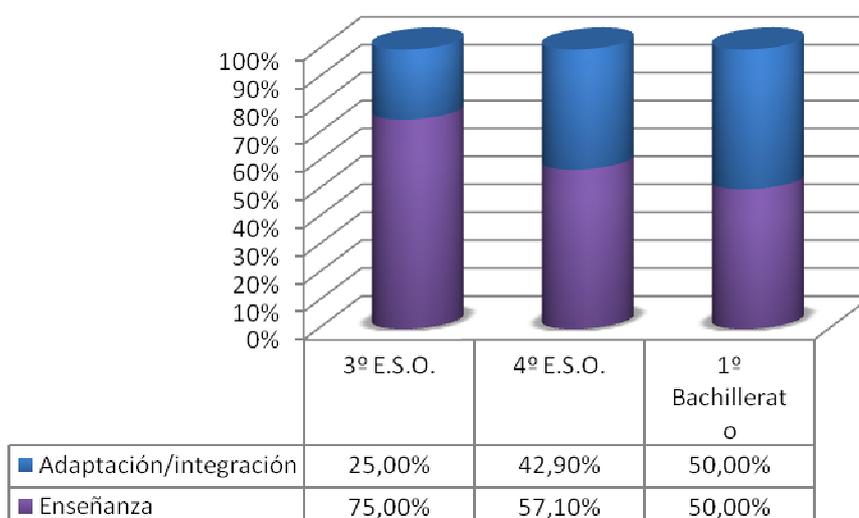
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



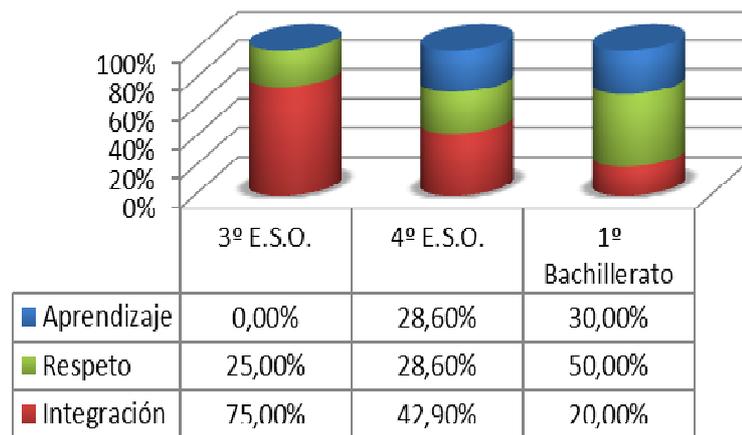
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



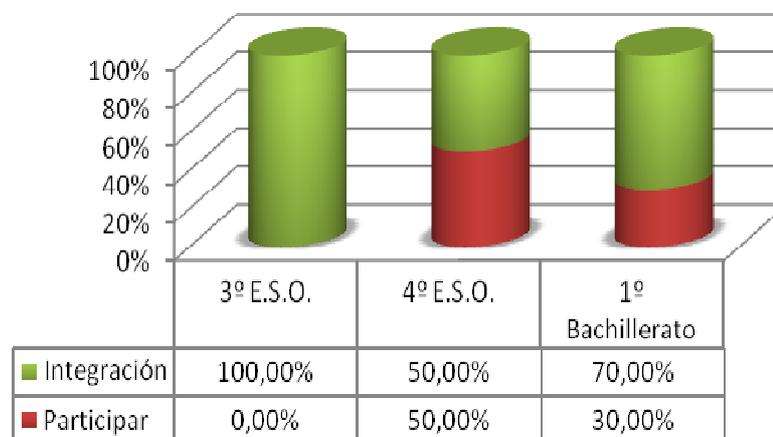
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



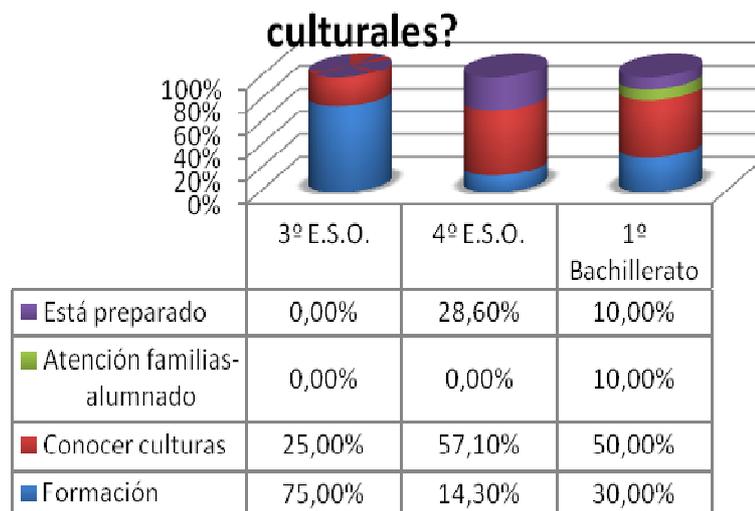
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



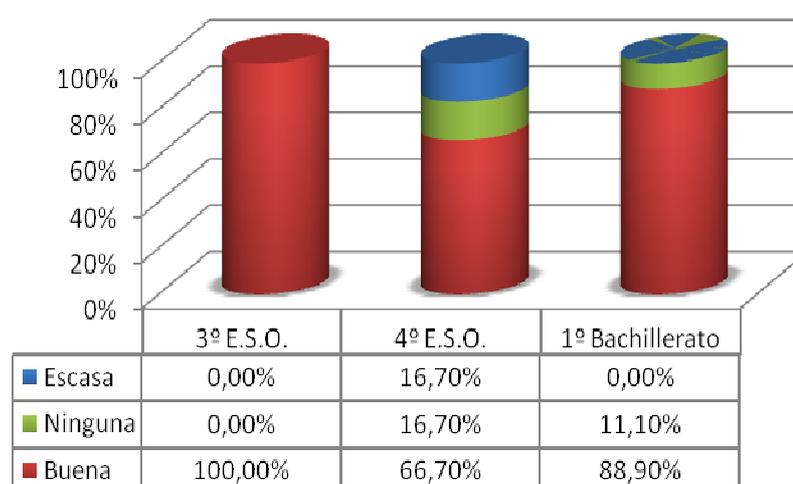
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



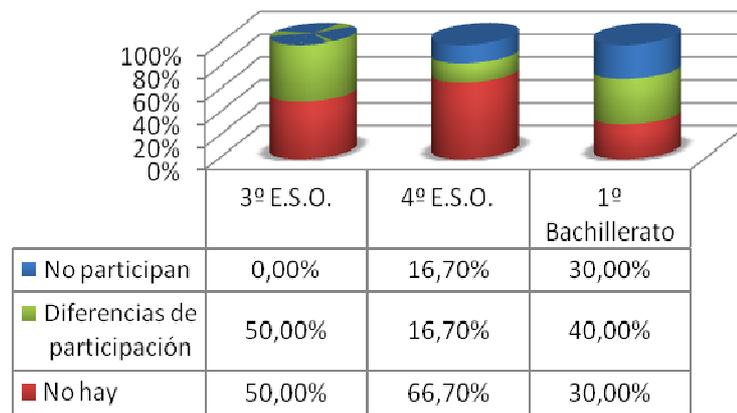
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



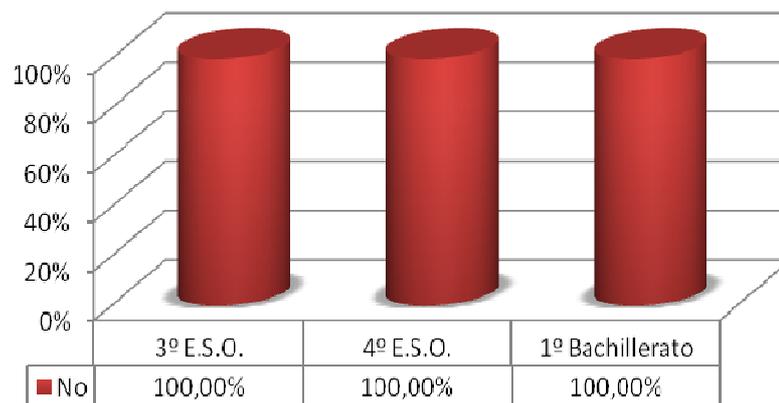
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



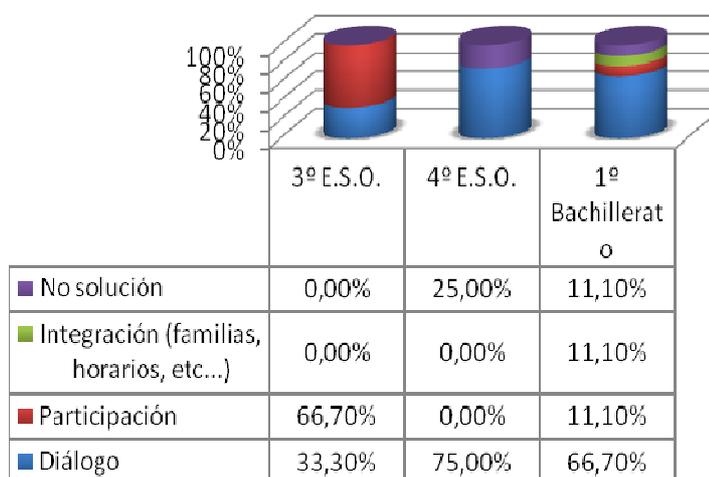
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



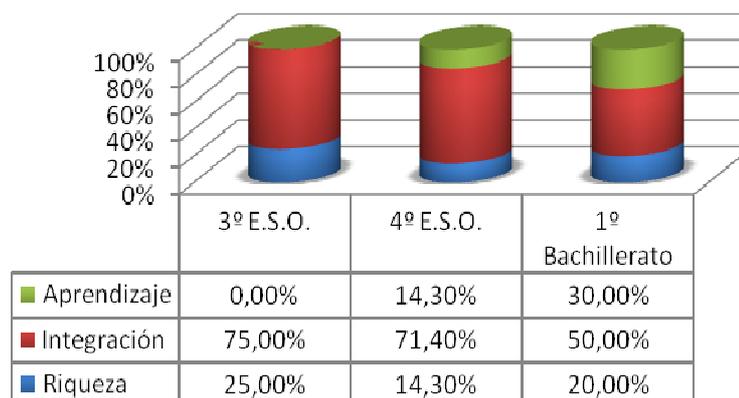
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



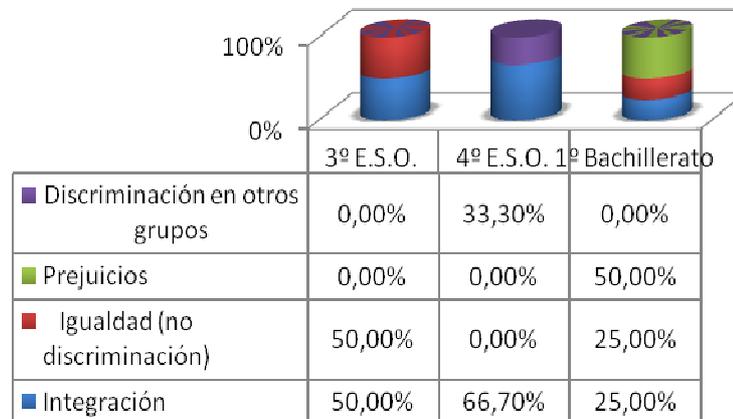
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



### 3.4. Análisis bivariantes según zona

No se encontraron diferencias significativas en las opiniones de las familias por zona, en ninguna de las dimensiones consideradas como variables dependientes.

**Tabla 6.5. Análisis de respuestas según la clasificación por zona**

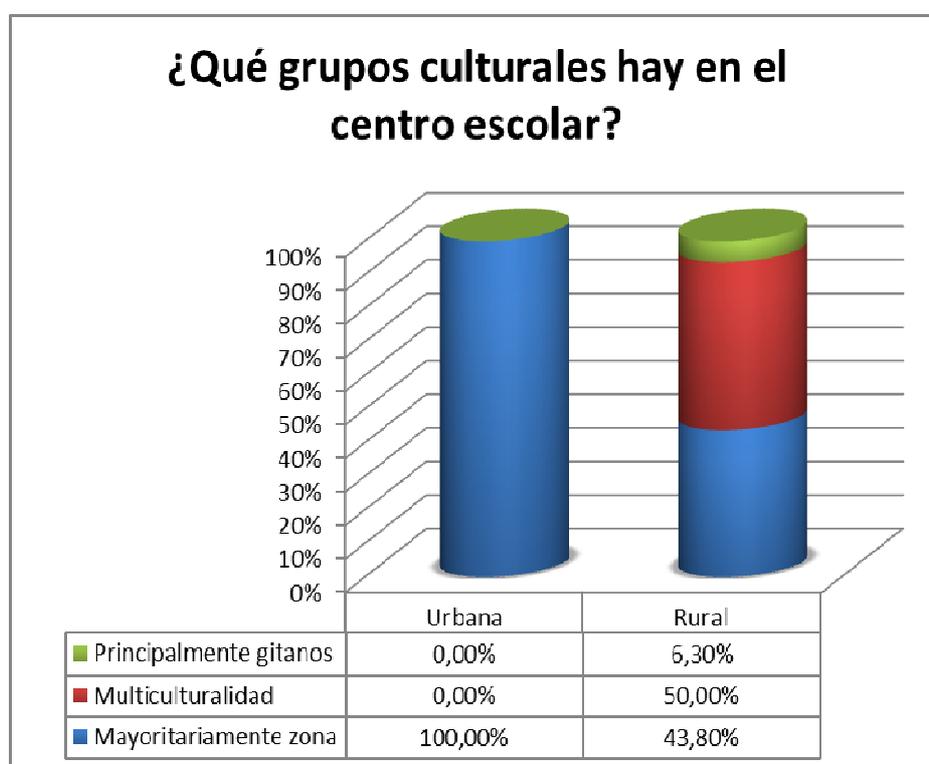
Variables		Urbana		Rural		Chi cuadrado
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona multiculturalidad	6	100	7	43,8	5,712; p-valor=0,063
	Mayormente gitanos	0	0	8	50	
		0	0	1	6,3	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	2	40	7	43,8	1,216; p-valor=0,743
	Escaso y general	1	20	5	31,3	
	Medio	2	40	3	18,8	
	Bastante	0	0	1	6,3	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los	Ninguna	3	60	7	50	0,803; p-valor=1
	Alguna	2	40	5	35,7	
	Mucha	0	0	2	14,3	

grupos culturales del aula de su hijo/a?						
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	0	0	1	6,3	3,163; p-valor=0,544
	Regular	1	16,7	0	0	
	Normal	2	33,3	5	31,3	
	Buena	3	50	10	62,5	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	1	20	9	56,3	7,77; p-valor=0,052
	Existe casos particulares	0	0	1	6,3	
	No	2	40	6	37,5	
	A veces	2	40	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	2	33,3	7	43,8	0,209; p-valor=1
	Algunos	1	16,7	2	12,5	
	Sí	3	50	7	43,8	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	2	33,3	1	6,3	2,954; p-valor=0,407
	Enriquecimiento (Personal)	4	66,7	14	87,5	
	Ninguna	0	0	1	6,3	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	2	33,3	10	66,7	1,944; p-valor=0,331
	Adaptación e integración	4	66,7	5	33,3	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	2	33,3	6	40	0,543; p-valor=0,856
	Respeto	3	50	5	33,3	
	Aprendizaje	1	16,7	4	26,7	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos	Participar	2	33,30 %	4	28,6	0,045; p-valor=1
	Integración	4	66,70 %	10	71,4	

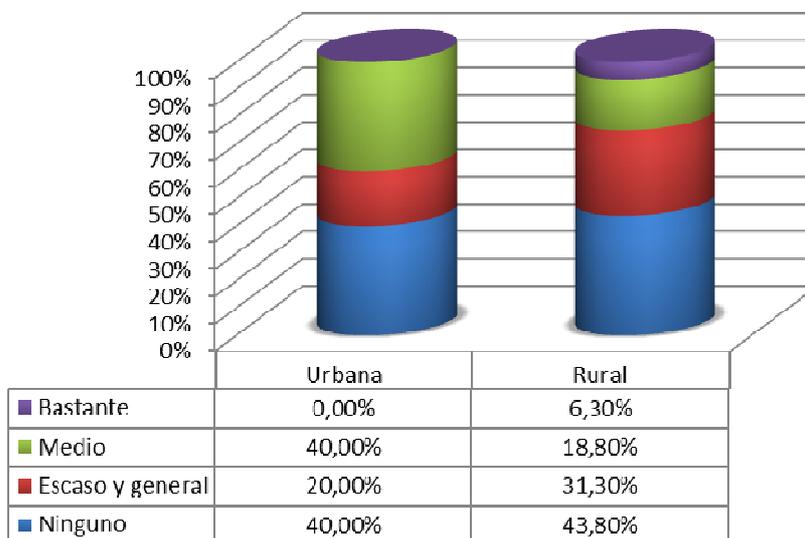
culturales?						
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	2	40,00 %	8	61,5	1,302; p-valor=0,776
	No	1	20	3	23,1	
	Regular	2	40	2	15,4	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	3	50	4	26,7	1,493; p-valor=0,861
	Conocer culturas	2	33,3	8	53,3	
	Atención familias-alumnado	0	0	1	6,7	
	Está preparado	1	16,7	2	13,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	5	100	10	76,9	1,385; p-valor=0,681
	Ninguna	0	0	2	15,4	
	Escasa	0	0	1	7,7	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	2	33,3	7	50	1,028; p-valor=0,688
	Diferencias de participación	2	33,3	5	35,7	
	No participan	2	33,3	2	14,3	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	6	100	15	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	3	60	7	63,6	3,898; p-valor=0,306
	Participación	0	0	3	27,3	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	20	0	0	
	No solución	1	20	1	9,1	
Enuncie de forma breve el tratamiento	Riqueza	0	0	4	26,7	2,531; p-valor=0,346
	Integración	4	66,7	9	60	

educativo que debe dársele a la diversidad	Aprendizaje	2	33,3	2	13,3	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	33,3	3	50	1,125; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	1	33,3	1	16,7	
	Prejuicios	1	33,3	1	16,7	
	Discriminación en otros grupos	0	0	1	16,7	

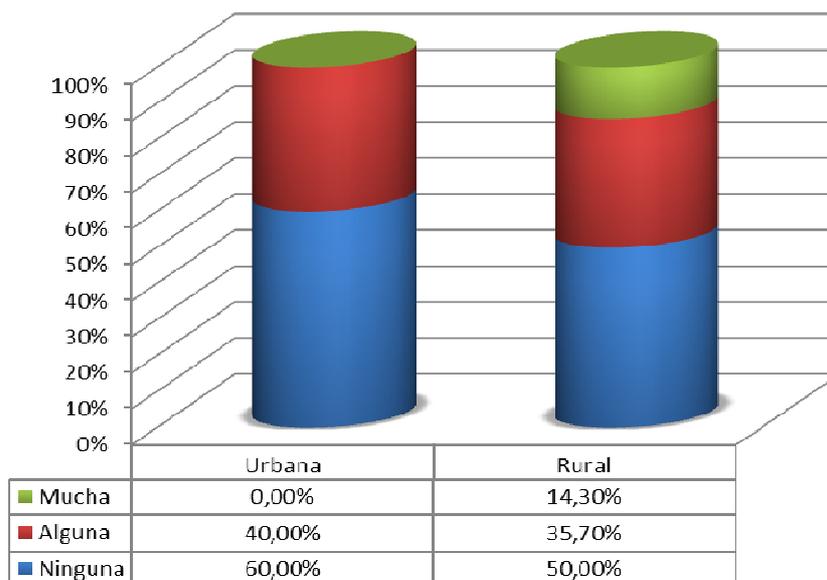
En el análisis de bivariantes realizado teniendo en cuenta la zona rural o urbana no se han encontrado diferencias estadísticas a destacar en ninguna de las cuestiones planteadas ( $P > 0,05$ ). Se detallan los valores contenidos en los gráficos como detalle de los resultados obtenidos.



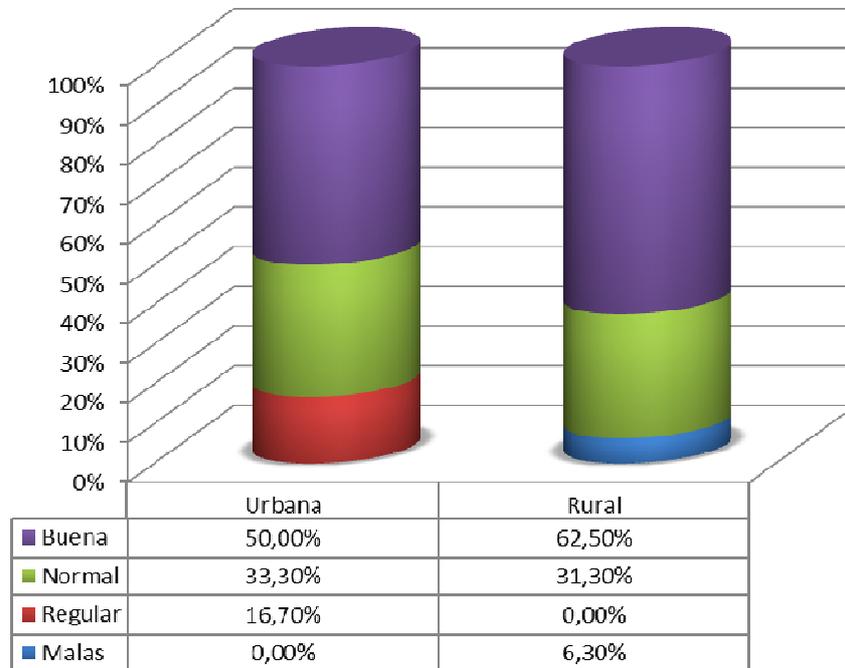
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



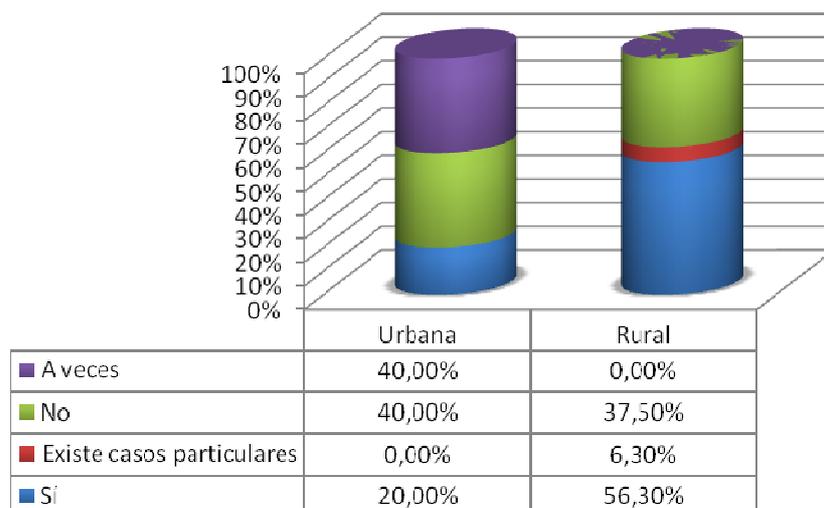
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?



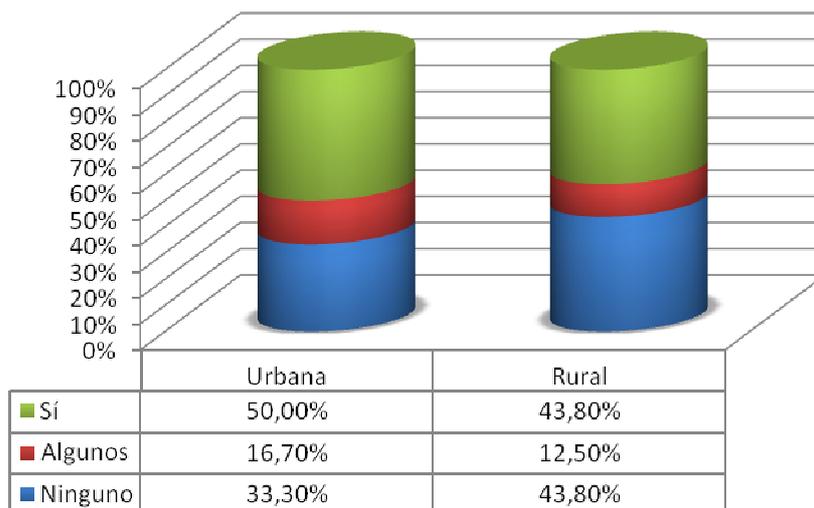
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



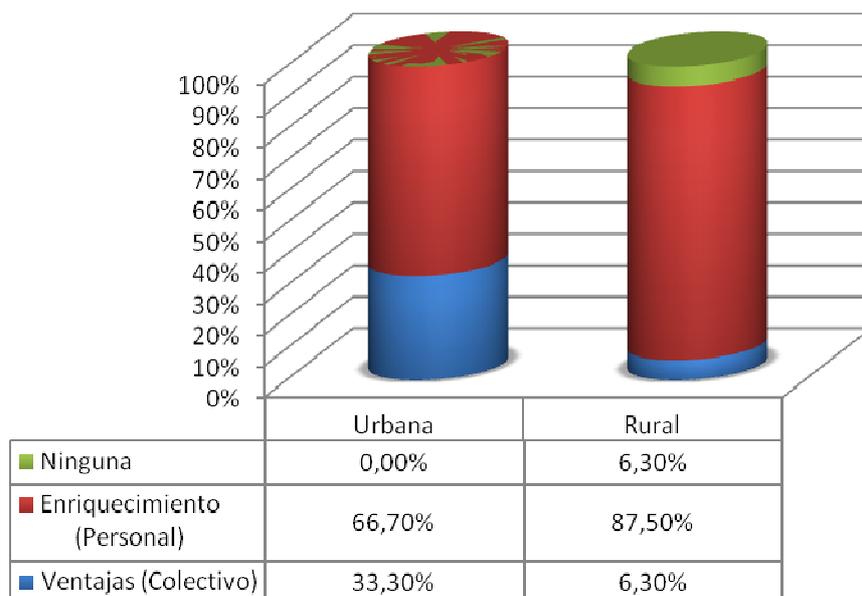
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



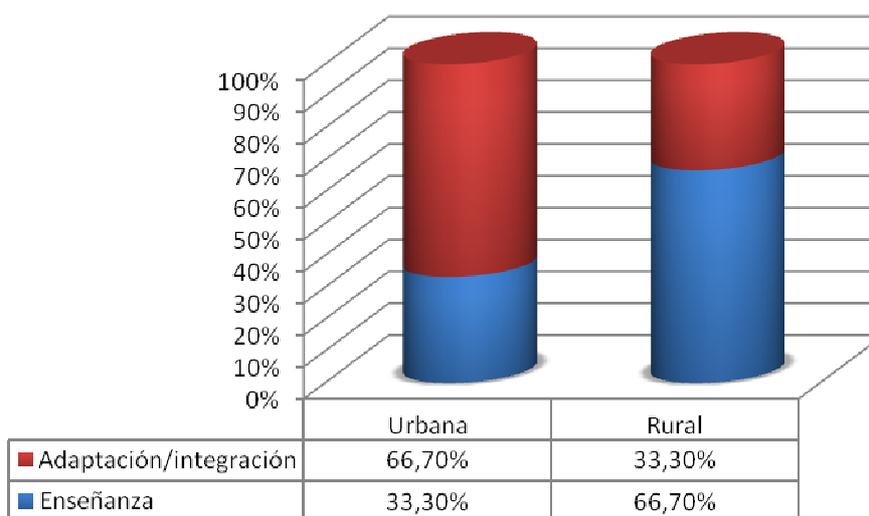
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



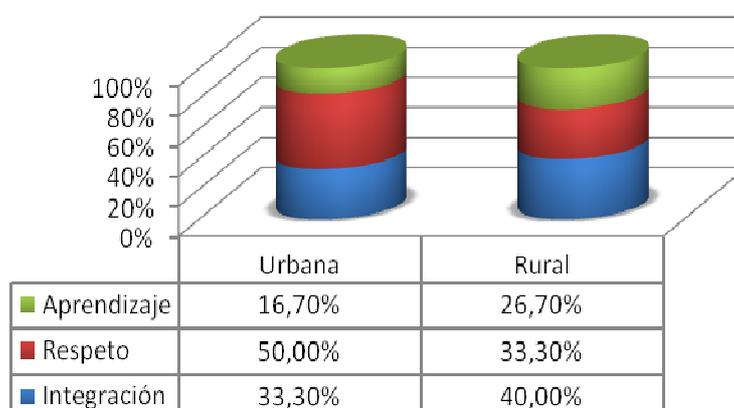
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



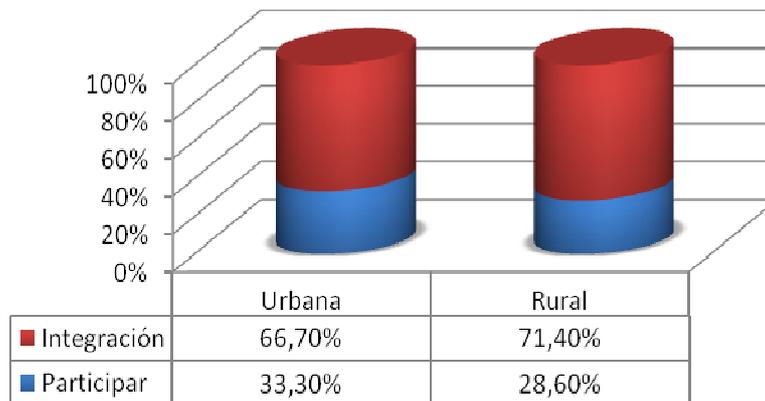
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



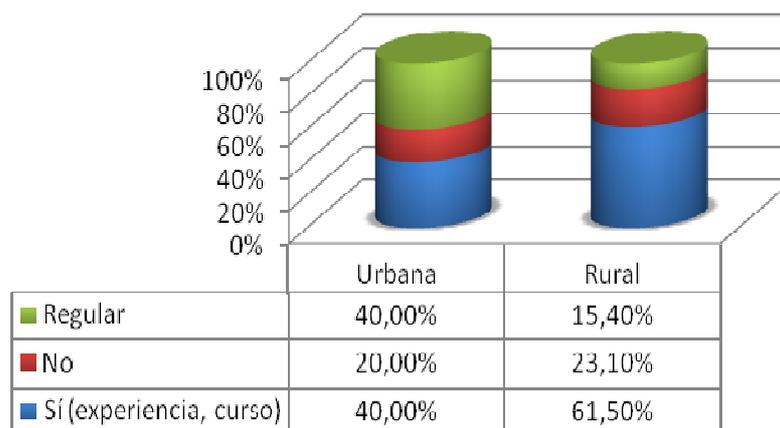
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



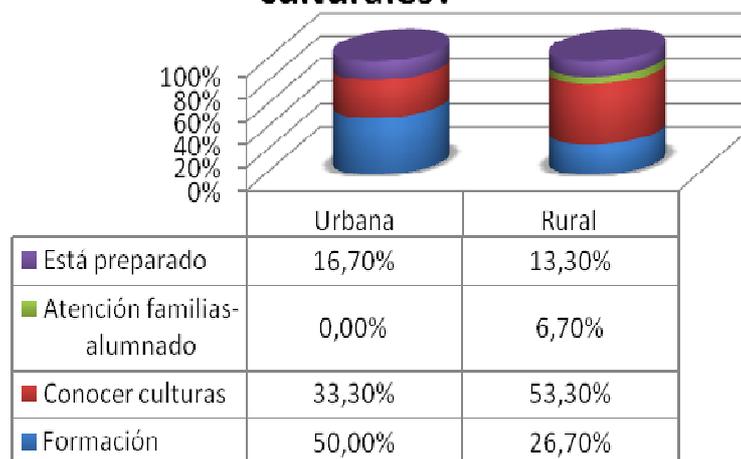
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



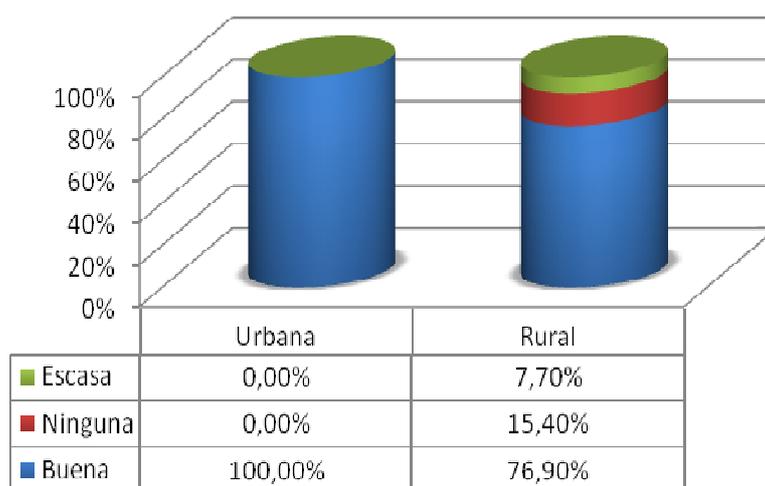
### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



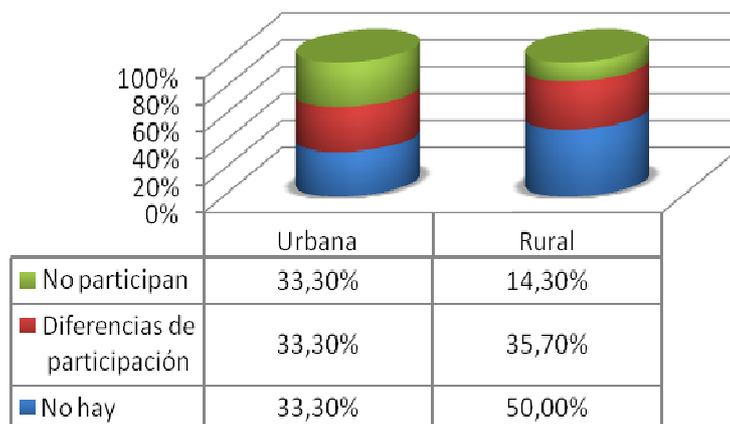
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



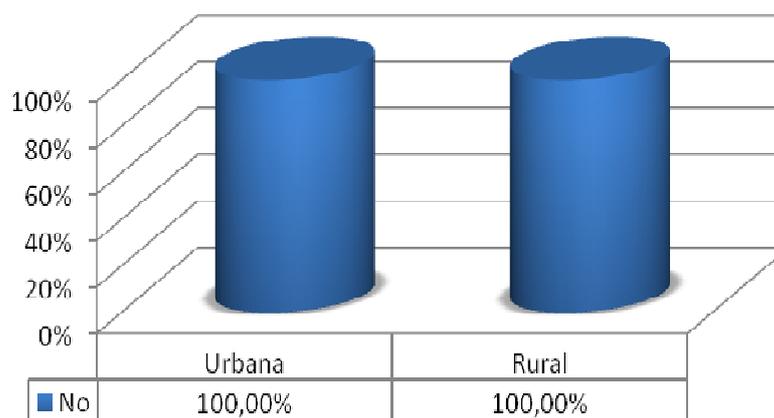
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



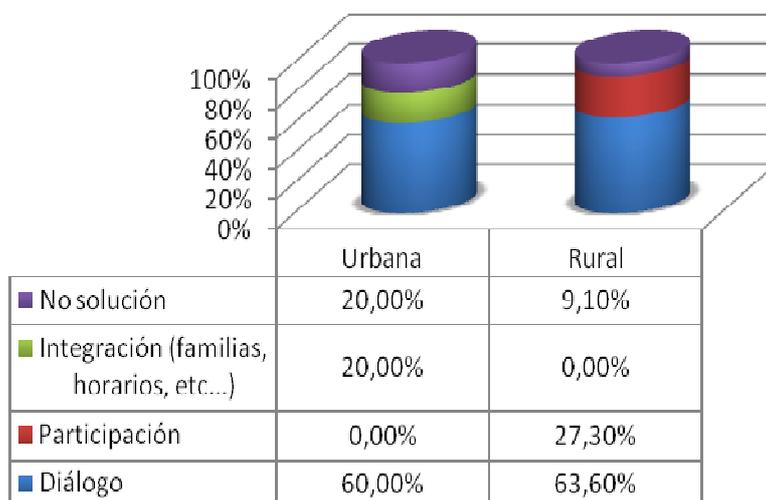
**¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?**



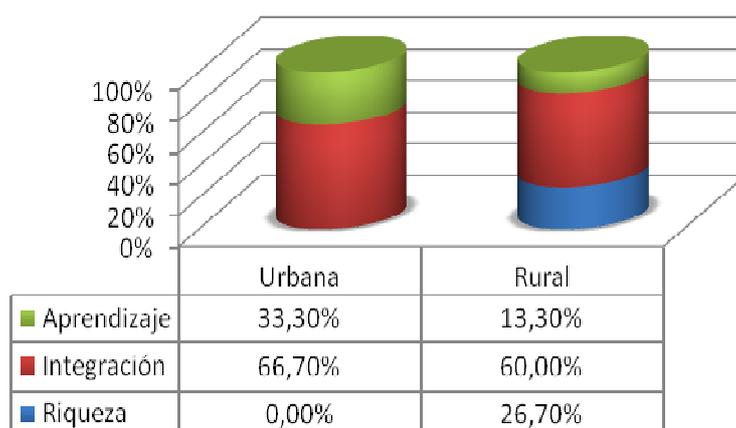
**¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?**



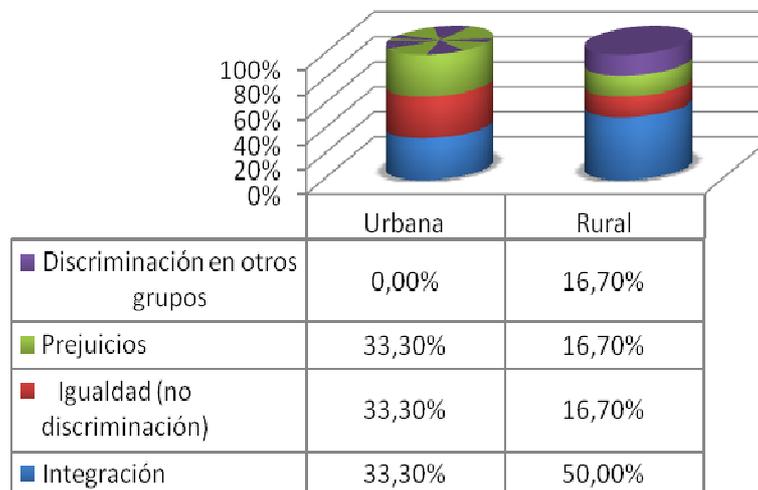
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



**Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado**



### 3.5. Análisis bivariantes según estudios

En la siguiente tabla hemos analizado la bivalente teniendo en cuenta los estudios que poseen los padres y/o madres que han respondido los cuestionarios, al igual que en tablas anteriores las respuestas cualitativas dadas se han agrupado en categorías. Según los estudios que poseen los hemos agrupado en los que no tienen estudios o sólo primaria; secundaria, bachillerato o FP y estudios universitarios. No se han encontrado diferencias significativas ( $P > 0,05$ ), excepto en la pregunta relativa a la conducta y el rendimiento de los diferentes grupos culturales del aula.

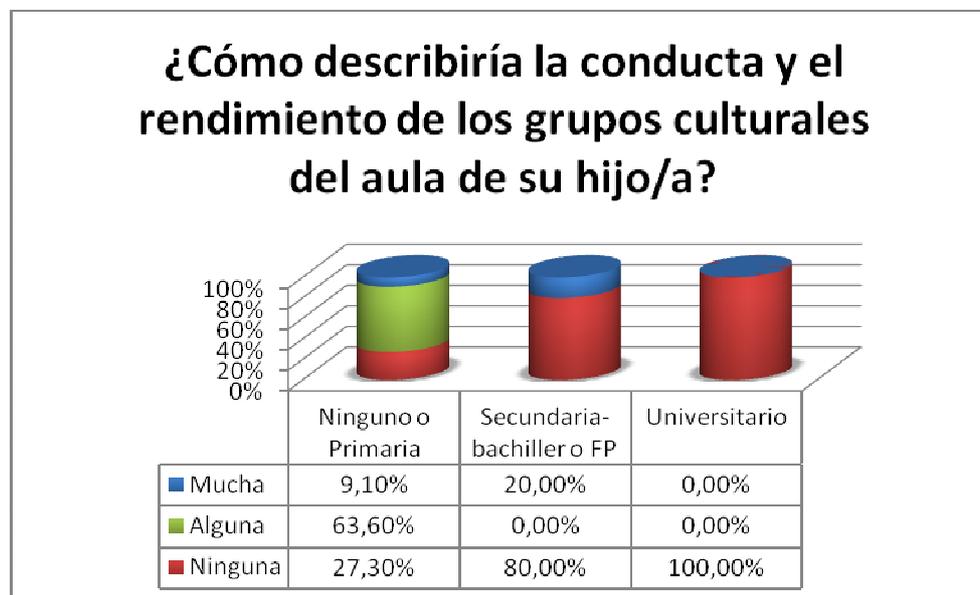
Tabla 6.6. Análisis de respuestas según la clasificación por estudios

Variables		Nada o Primaria		Secundaria, Bachiller o FP		Universitarios		Chi cuadrado
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	7	58,3	5	71,4	1	33,3	2,256; p-valor=0,829
	multiculturalidad	4	33,3	2	28,6	2	66,7	
	Mayormente gitanos	1	8,3	0	0,0	0	0	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	5	41,7	1	16,7	3	100	10,325; p-valor=0,111
	Escaso y general	5	41,7	1	16,7	0	0	
	Medio	2	16,7	3	50	0	0	
	Bastante	0	0	1	16,7	0	0	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Ninguna	3	27,3	4	80	3	100	9,189; p-valor=0,047
	Alguna	7	63,6	0	0	0	0	
	Mucha	1	9,1	1	20	0	0	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	0	0	1	14,3	0	0	4,778; p-valor=0,621
	Regular	0	0	1	14,3	0	0	
	Normal	4	33,3	2	28,6	1	33,3	
	Buena	8	66,7	3	42,9	2	66,7	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	6	50	3	42,9	1	50	5,081; p-valor=0,557
	Existe casos particulares	1	8,3	0	0	0	0	
	No	5	41,7	2	28,6	1	50	
	A veces	0	0	2	28,6	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	7	58,3	1	14,3	1	33,3	6,126; p-valor=0,203
	Algunos	0	0	2	28,6	1	33,3	
	Sí	5	41,7	4	57,1	1	33,3	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural	Ventajas (Colectivo)	2	16,7	0	0	1	33,3	3,157; p-valor=0,5

de familias y alumnos/as?	Enriquecimiento (Personal)	9	75	7	100	2	66,7	58
	Ninguna	1	8,3	0	0	0	0	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	8	72,7	3	42,9	1	33,3	2,369; p-valor=0,401
	Adaptación e integración	3	27,3	4	57,1	2	66,7	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	7	63,6	1	14,3	0	0	7,273; p-valor=0,112
	Respeto	3	27,3	3	42,9	2	66,7	
	Aprendizaje	1	9,1	3	42,9	1	33,3	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	3	30	2	28,6	1	33,3	0,023; p-valor=1
	Integración	7	70	5	71,4	2	66,7	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	5	50	3	50	2	100	2,4; p-valor=0,803
	No	3	30	1	16,7	0	0	
	Regular	2	20	2	33,3	0	0	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	4	36,4	2	28,6	1	33,3	10,532; p-valor=0,104
	Conocer culturas	7	63,6	1	14,3	2	66,7	
	Atención familias-alumnado	0	0	1	14,3	0	0	
	Está preparado	0	0	3	42,9	0	0	

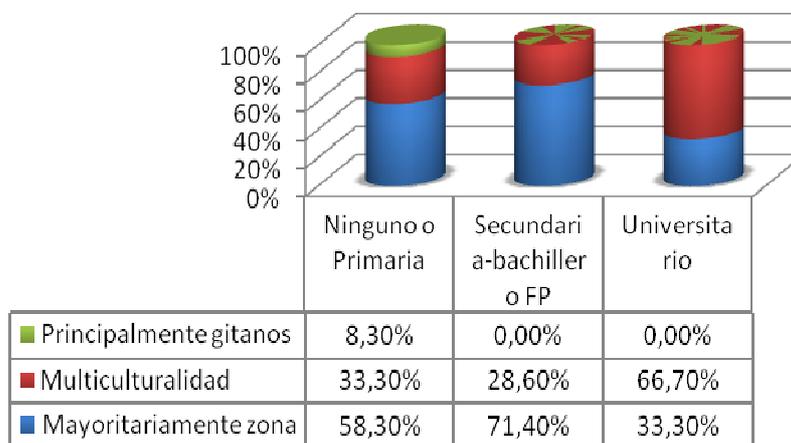
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	8	88,9	4	66,7	3	100	2,833; p-valor=0,824
	Ninguna	1	11,1	1	16,7	0	0	
	Escasa	0	0	1	16,7	0	0	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	6	60	1	14,3	2	66,7	5,406; p-valor=0,292
	Diferencias de participación	3	30	4	57,1	0	0	
	No participan	1	10	2	28,6	1	33,3	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	11	100	7	100	3	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	5	71,4	4	57,1	1	50	5,41; p-valor=0,618
	Participación	2	28,6	1	14,3	0	0	
	Integración (familias, horarios...)	0	0	1	14,3	0	0	
	No solución	0	0	1	14,3	1	50	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	3	27,3	1	14,3	0	0	5,392; p-valor=0,307
	Integración	7	63,6	3	42,9	3	100	
	Aprendizaje	1	9,1	3	42,9	0	0	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	33,3	1	25	2	100	6,938; p-valor=0,39
	Igualdad, sin discriminar	1	33,3	1	25	0	0	
	Prejuicios	0	0	2	50	0	0	
	Discriminación en otros grupos	1	33,3	0	0	0	0	

En la pregunta que han resultado diferentes las respuestas según el nivel de estudios, los que poseen estudios universitarios y de Bachillerato, FP y ESO consideran que el pertenecer a uno u otro grupo cultural no tiene nada que ver con la conducta y el rendimiento del alumnado, por el contrario los padres que no tienen estudios o sólo estudios primarios responden que sí existe alguna relación ( $p=0,047$ ). Tal vez tenga que ver con la falta de información, con el desconocimiento, que deviene en una actitud más negativa, que alimenta la creencia de que se portan diferente y sacan diferentes notas.

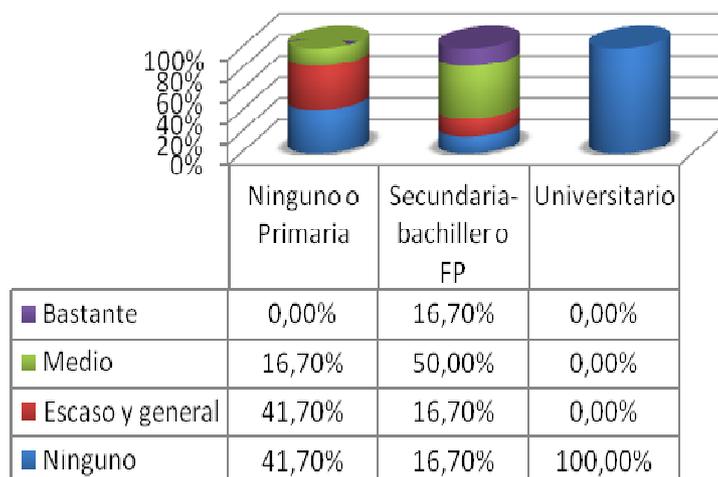


No obstante, en general, según la clasificación de estudios del familiar que respondió el cuestionario no se han encontrado diferencias significativas en las respuestas ( $P>0,05$ ). A continuación quedan reflejadas las semejanzas en los valores de los gráficos que se muestran.

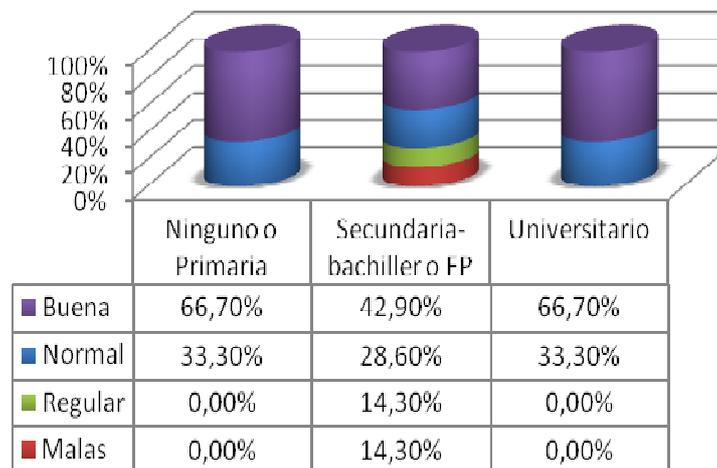
### ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?



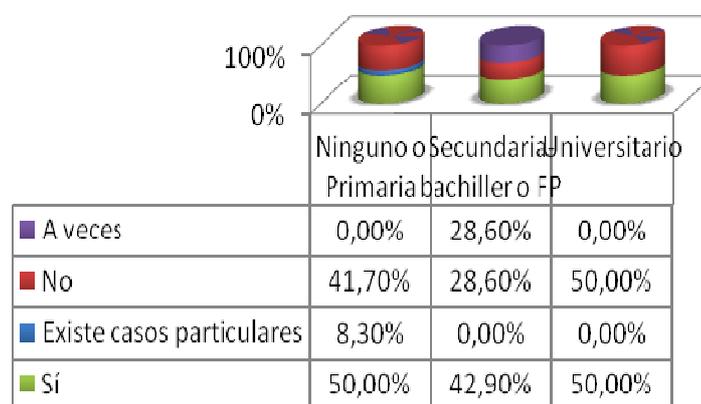
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



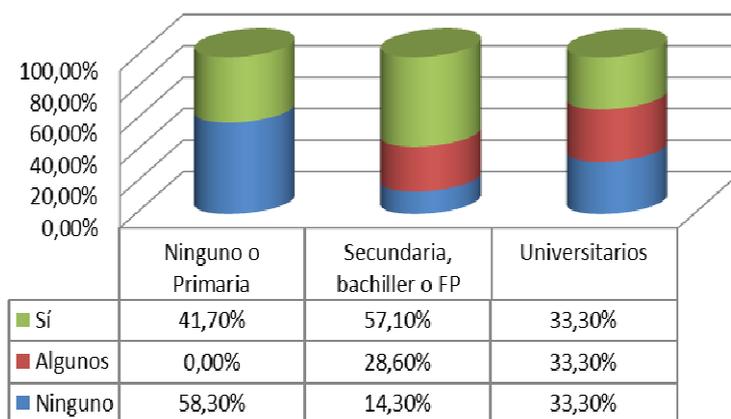
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



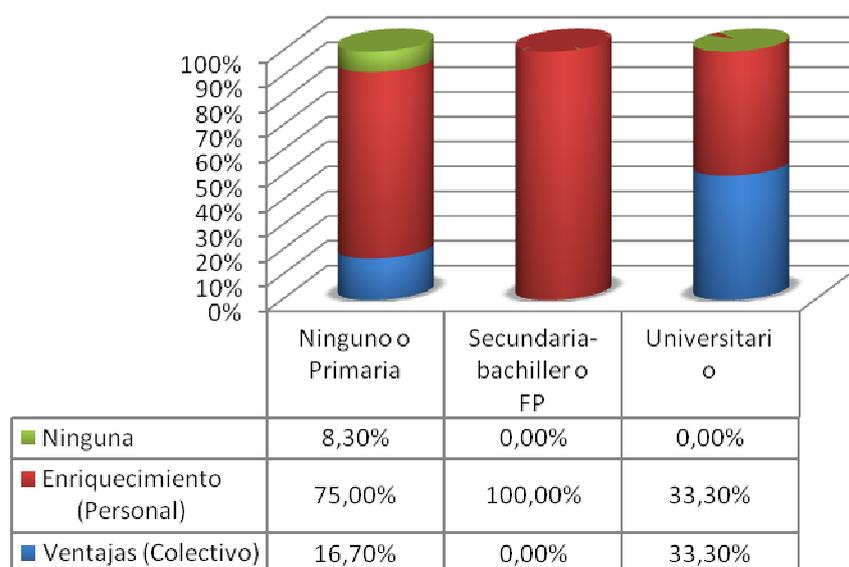
### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



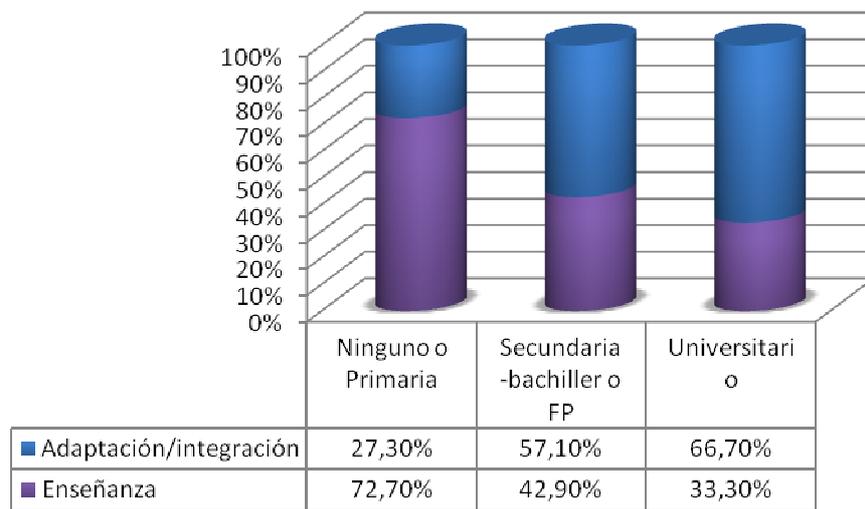
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



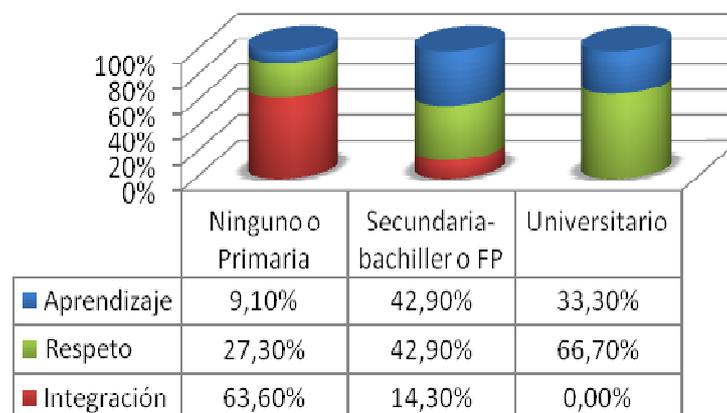
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



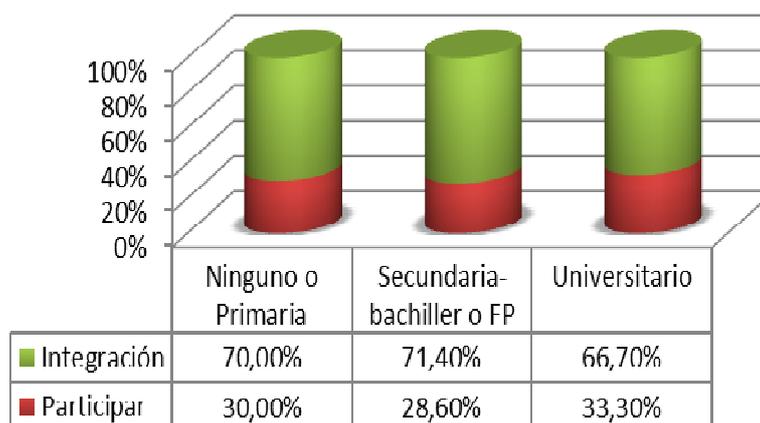
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



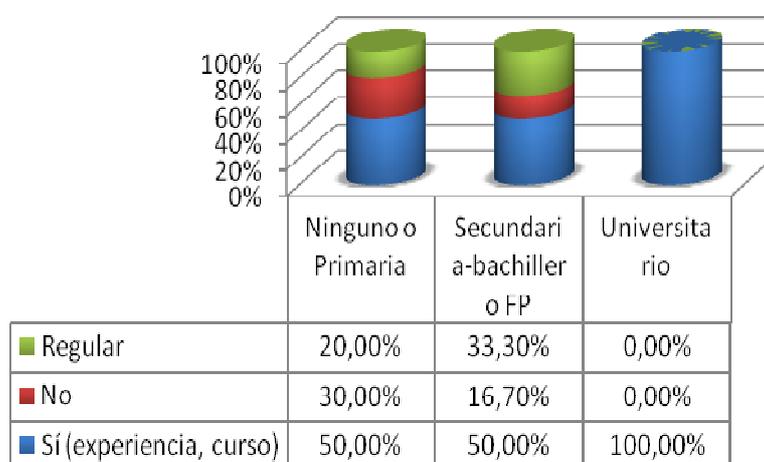
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



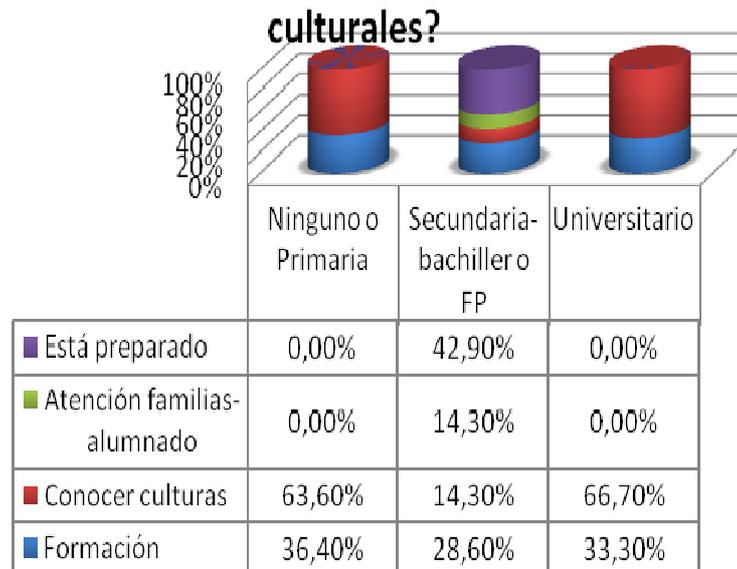
## ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



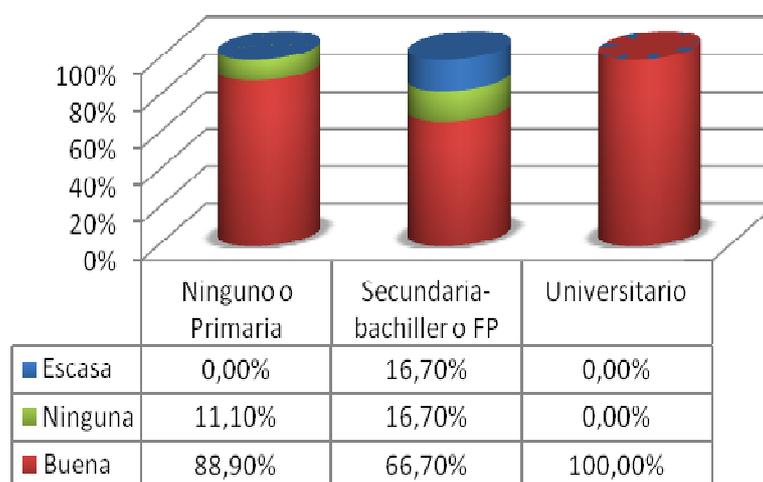
## ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?



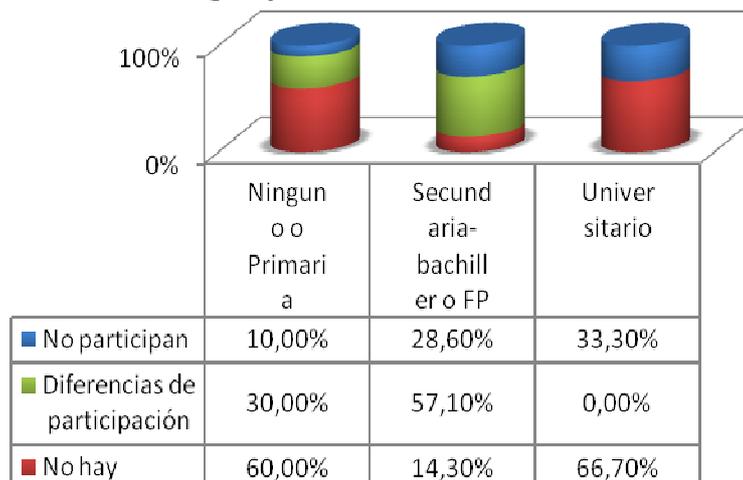
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



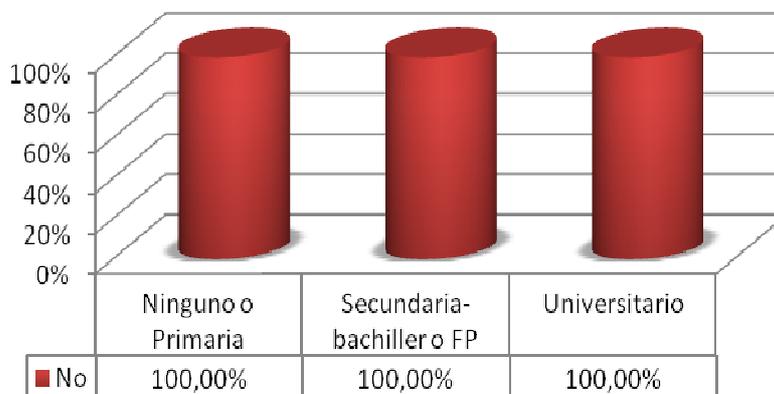
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



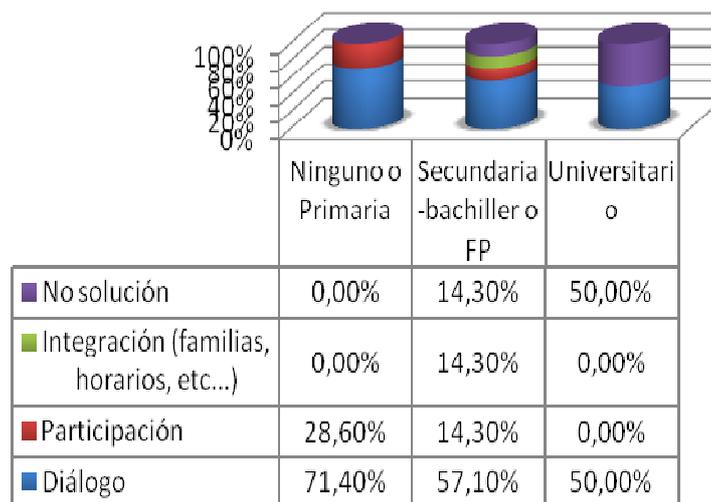
**¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?**



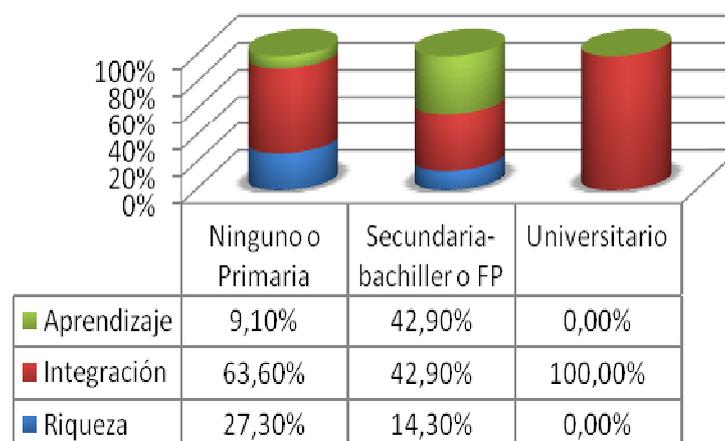
**¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?**



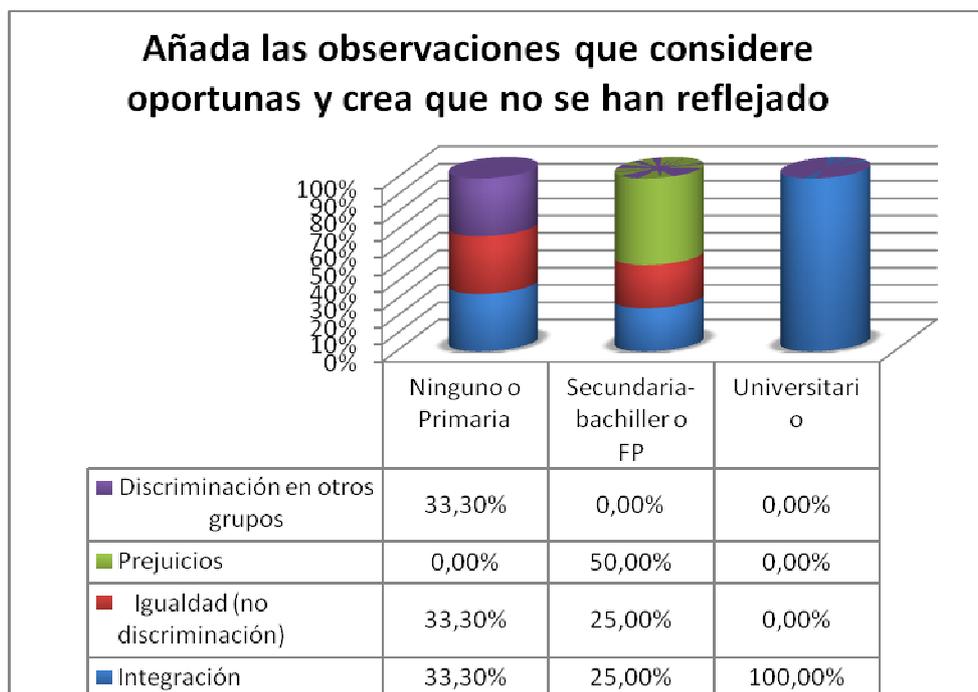
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



### Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



### Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



### 3.6. Análisis bivariantes según centros

De acuerdo con los distintos centros, los tres centros de este estudio, no se manifiestan diferencias en las respuestas de los padres y madres (Cfr. Tabla 6.7). Solo cabe indicar 2 excepciones de las 18, que se detallan a continuación.

**Tabla 6.7. Análisis de respuestas según la clasificación por estudios**

Variables		IES Montes		IES Francisco		IES Alonso		Chi cuadrado
Pregunta	Categorías	N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	2	18,2	6	100	5	100	15,231a; p-valor=0,001
	Multiculturalidad	8	72,7	0	0	0	0	
	Mayormente gitanos	1	9,1	0	0	0	0	

¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	6	54,5	2	40	1	20	4,879a; p-valor=0,686
	Escaso y general	2	18,2	1	20	3	60	
	Medio	2	18,2	2	40	1	20	
	Bastante	1	9,1	0	0	0	0	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Ninguna	6	60	3	60	1	25	2,389a; p-valor=0,773
	Alguna	3	30	2	40	2	50	
	Mucha	1	10	0	0	1	25	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	1	9,1	0	0	0	0	3,971a; p-valor=0,861
	Regular	0	0	1	16,7	0	0	
	Normal	3	27,3	2	33,3	2	40	
	Buena	7	63,6	3	50	3	60	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	8	72,7	1	20	1	20	13,822a; <b>p-valor=0,014</b>
	Existe casos particulares	1	9,1	0	0	0	0	
	No	2	18,2	2	40	4	80	
	A veces	0	0	2	40	0	0	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	5	45,5	2	33,3	2	40	1,490a; p-valor=0,906
	Algunos	2	18,2	1	16,7	0	0	
	Sí	4	36,4	3	50	3	60	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	1	9,1	2	33,3	0	0	6,237a; p-valor=0,169
	Enriquecimiento (Personal)	10	90,9	4	66,7	4	80	
	Ninguna	0	0	0	0	1	20	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	7	63,6	2	33,3	3	75	2,099a; p-valor=0,504
	Adaptación e integración	4	36,4	4	66,7	1	25	

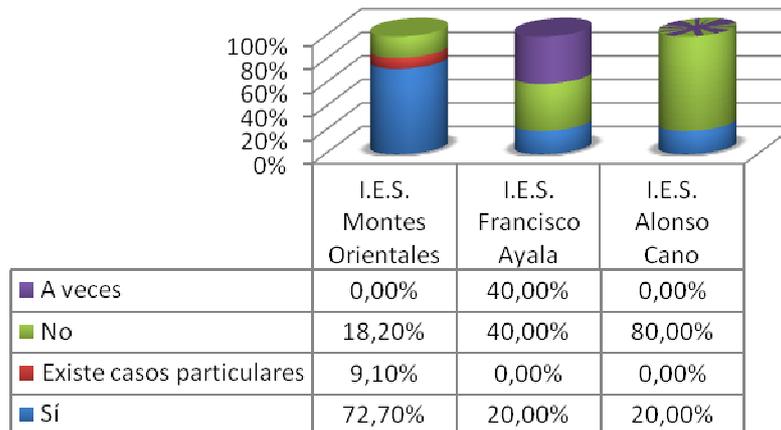
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	3	27,3	2	33,3	3	75	4,025a; p-valor=0,495
	Respeto	4	36,4	3	50	1	25	
	Aprendizaje	4	36,4	1	16,7	0	0	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	4	40	2	33,3	0	0	2,222a; p-valor=0,375
	Integración	6	60	4	66,7	4	100	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	8	88,9	2	40	0	0	12,490a; p-valor=0,01
	No	0	0	1	20	3	75	
	Regular	1	11,1	2	40	1	25	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	1	9,1	3	50	3	75	7,423a; p-valor=0,303
	Conocer culturas	7	63,6	2	33,3	1	25	
	Atención familias-alumnado	1	9,1	0	0	0	0	
	Está preparado	2	18,2	1	16,7	0	0	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	7	70	5	100	3	100	2,880a; p-valor=0,816
	Ninguna	2	20	0	0	0	0	
	Escasa	1	10	0	0	0	0	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	5	50	2	33,3	2	50	1,926a; p-valor=0,842
	Diferencias de participación	3	30	2	33,3	2	50	
	No participan	2	20	2	33,3	0	0	

¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	10	100	6	100	5	100	-
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	6	75	3	60	1	33,3	8,191a; p-valor=0,218
	Participación	1	12,5	0	0	2	66,7	
	Integración (familias, horarios)	0	0	1	20	0	0	
	No solución	1	12,5	1	20	0	0	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	3	27,3	0	0	1	25	3,246a; p-valor=0,631
	Integración	6	54,5	4	66,7	3	75	
	Aprendizaje	2	18,2	2	33,3	0	0	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	2	50	1	33,3	1	50	3,750a; p-valor=1
	Igualdad (no discriminación)	0	0	1	33,3	1	50	
	Prejuicios	1	25	1	33,3	0	0	
	Discriminación en otros grupos	1	25	0	0	0	0	

En efecto, se muestran diferencias en las respuestas referidas a las dimensiones de contemplación de creencias y tradiciones y preparación docente:

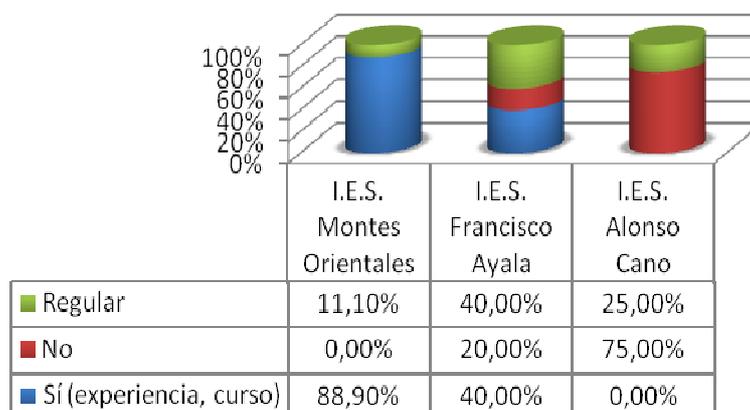
- En la consideración de las creencias y tradiciones, destacándose por su consideración el IES Montes Orientales, así como por su falta de consideración el IES Alonso Cano ( $p=0,014$ ).

### ¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?



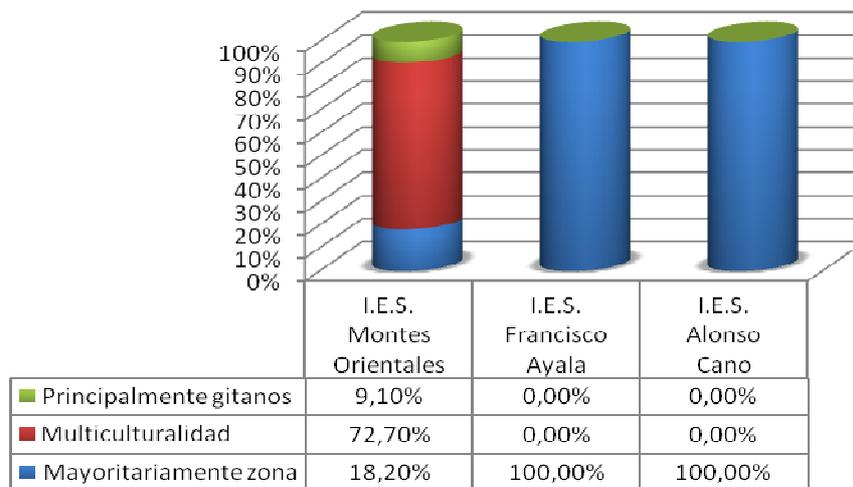
- Nuevamente, las mayores diferencias ( $p=0,01$ ) se presentan entre el IES Montes Orientales y el IES Alonso Cano, como puede apreciarse en los valores del gráfico que los representa.

### ¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?

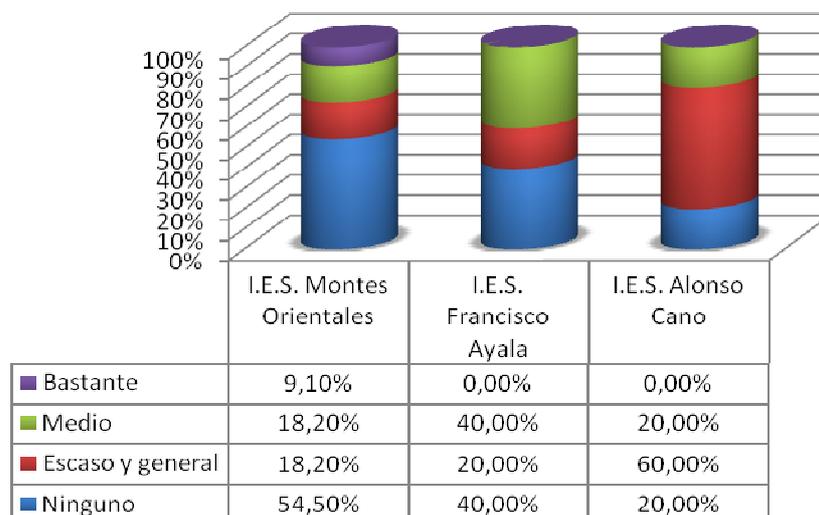


Por otro lado, en el conjunto de las dimensiones evaluadas no se han apreciado diferencias significativas, como se observan en los gráficos correspondientes con cada una de ellas.

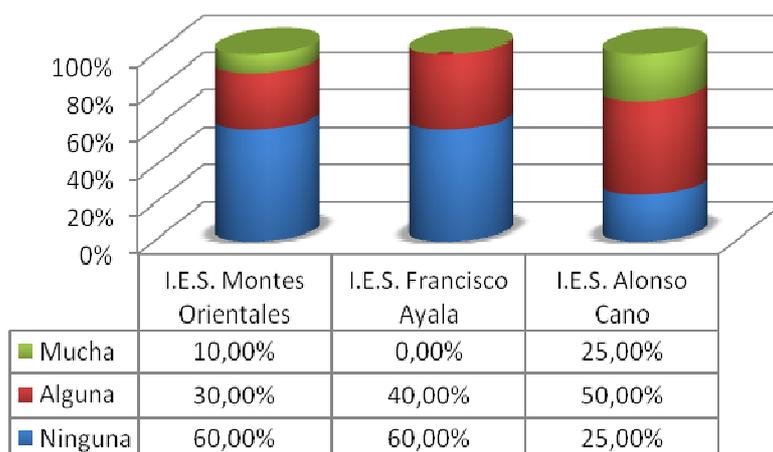
### ¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?



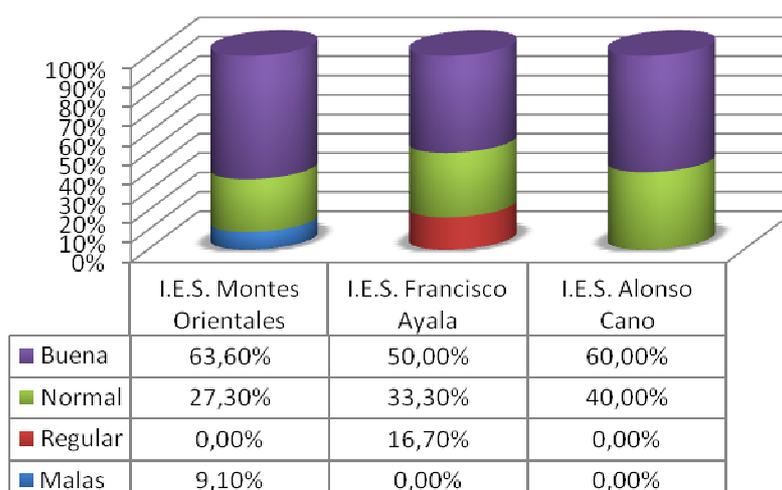
### ¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?



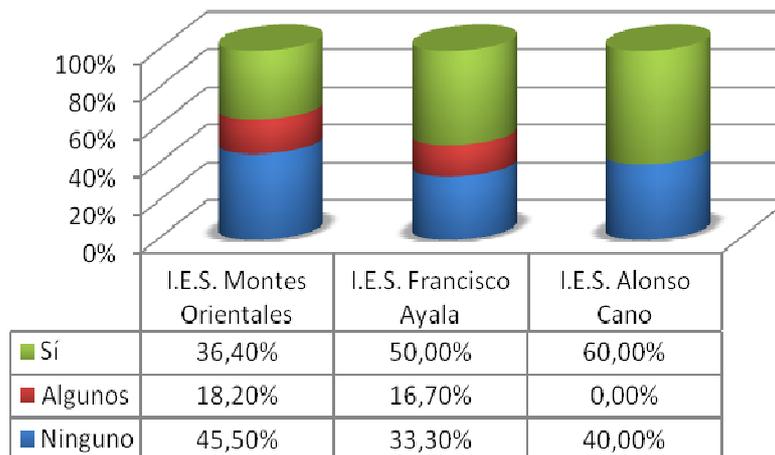
### ¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?



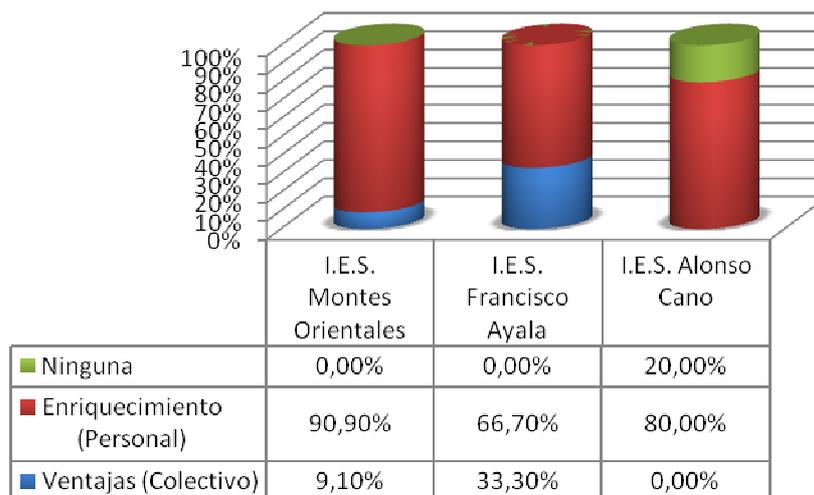
### ¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?



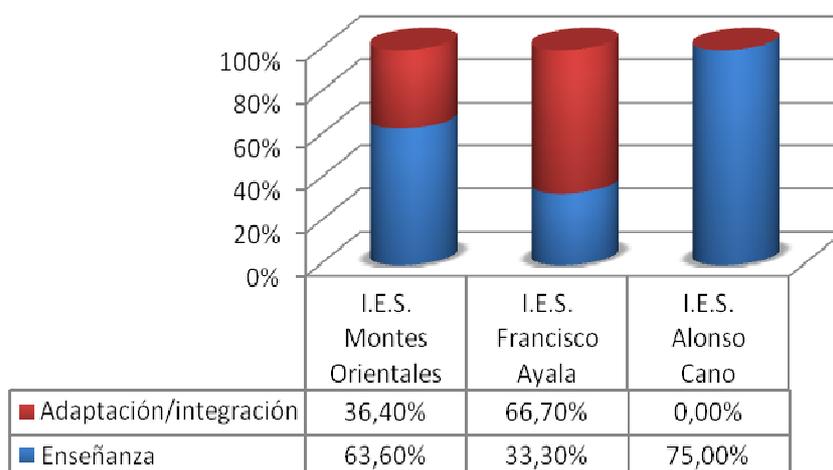
### ¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?



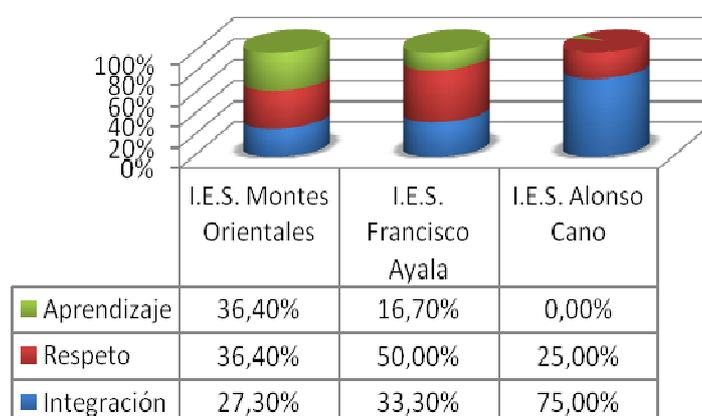
### ¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?



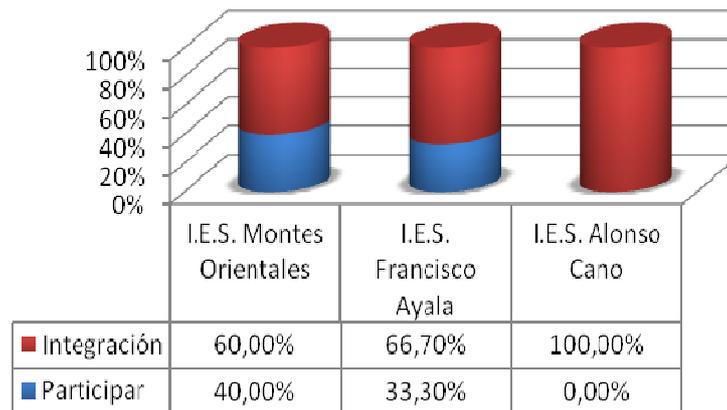
### ¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?



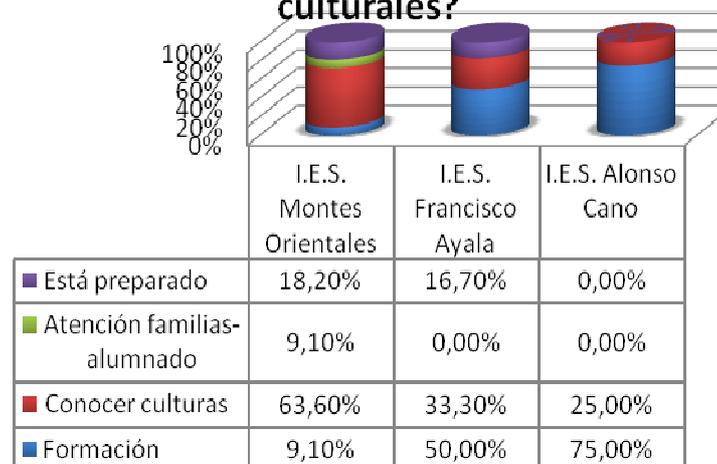
### ¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?



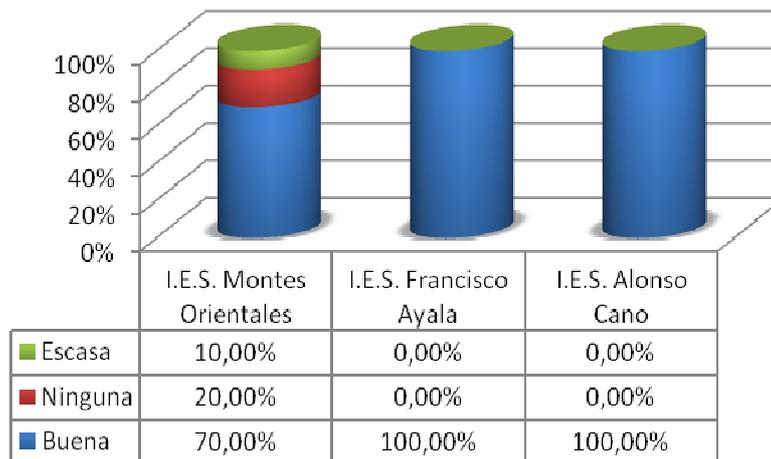
### ¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?



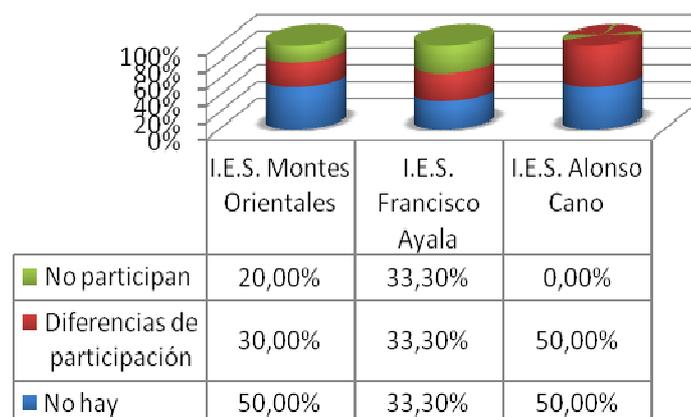
### ¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?



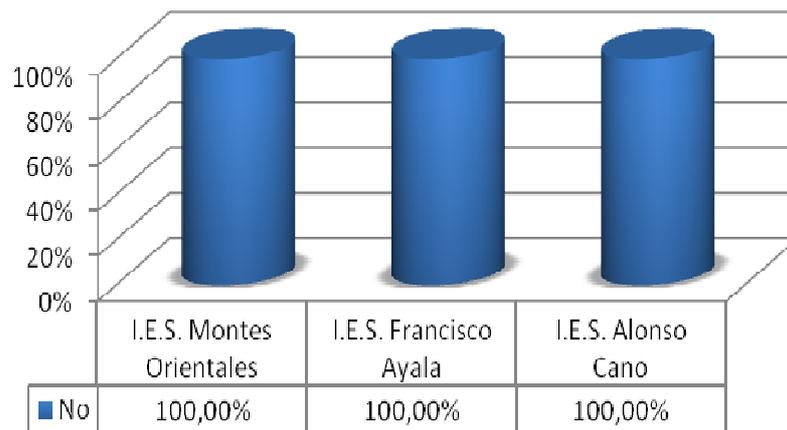
### ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?



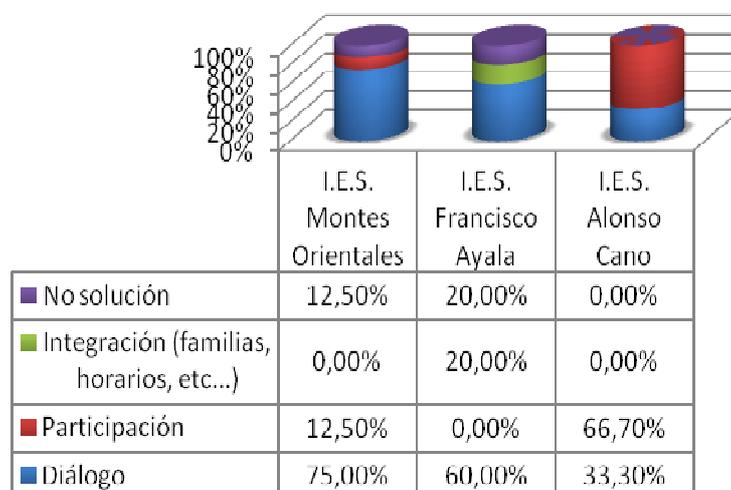
### ¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?



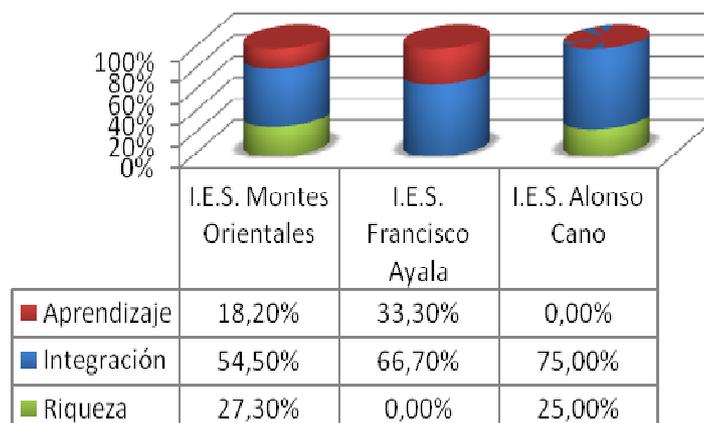
### ¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?



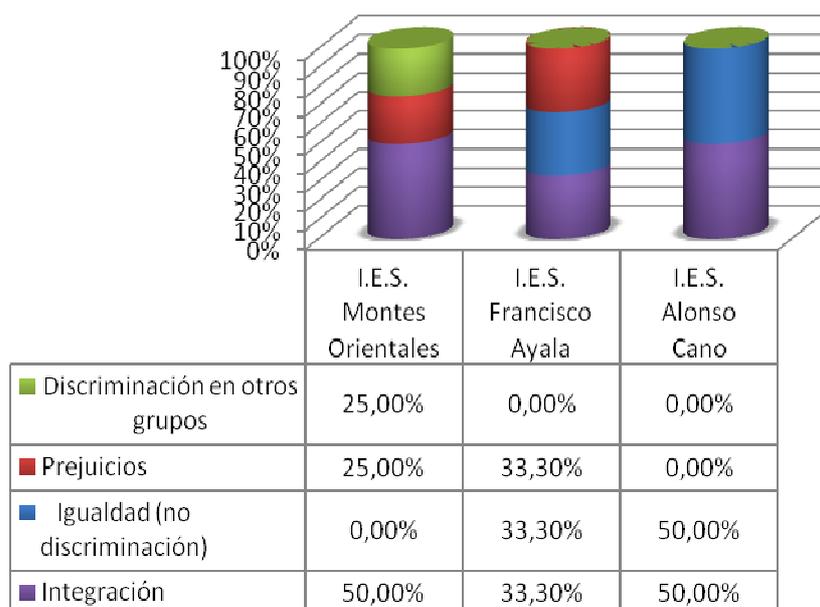
### ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?



## Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad



## Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado



**EPISODIO 7.**

**RESULTADOS DE CONTRASTE DE  
ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD  
CULTURAL**

## INTRODUCCIÓN

Resulta interesante, por último, poner de relieve las diferencias existentes entre los tres colectivos integrantes del presente estudio: profesorado, familiares y alumnado, y conocer si estas diferencias resultan o no significativas. Porque unos influyen en otros, generalmente los más mayores (profesores, padres y madres) en los más menores (alumnos), aunque no se descarta aquí alguna influencia al contrario, es decir un contagio mutuo, sobre todo en el campo que nos ocupa, de actitudes.

Por ello, dentro de este capítulo se integran los datos y análisis de los mismos, a través de estadísticos descriptivos e inferenciales, de los distintos casos de este estudio, en lo que algunos autores han denominado análisis o contraste intercasos, que sirven para obtener una visión panorámica de las actitudes existentes, enfrentadas o no, en los centros y aulas docentes, representadas por los agentes más directamente implicados, esto es, cada uno de los casos objeto de este estudio.

Por ello, sin menoscabo de los resultados parciales anteriores, los resultados de este episodio resultan de especial relevancia para tomar decisiones globales sobre las actuaciones a emprender en los centros de enseñanza considerados en este estudio. Para crear programas globales sobre el tratamiento de actitudes de todos los colectivos.

Se parte de la premisa de que son de escasa utilidad las actuaciones o programas hiperespecializados en colectivos concretos, como por ejemplo, para alumnos, sin tener en cuenta que la efectividad de tales actuaciones o programas está muy limitada, a priori, si no se implican y participan los sectores del profesorado y familias. Una actitud promovida o contrarrestada en un curso o acción queda automáticamente sin efecto si no es respaldada por todos los ambientes de los que participa el alumnado: aula (docente) y familia (padres y madres).

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS E INFERENCIALES

En la comparativa de las respuestas entre profesores, familiares y alumnos se encontraron diferencias significativas, como se aprecia en la gráfica siguiente y se comentan a continuación de ella, acompañadas de las gráficas correspondientes que permiten visualizar la magnitud de las diferencias, expresadas porcentualmente, y las categorías de respuestas.

**Tabla 7.1. Análisis de respuestas intercasos**

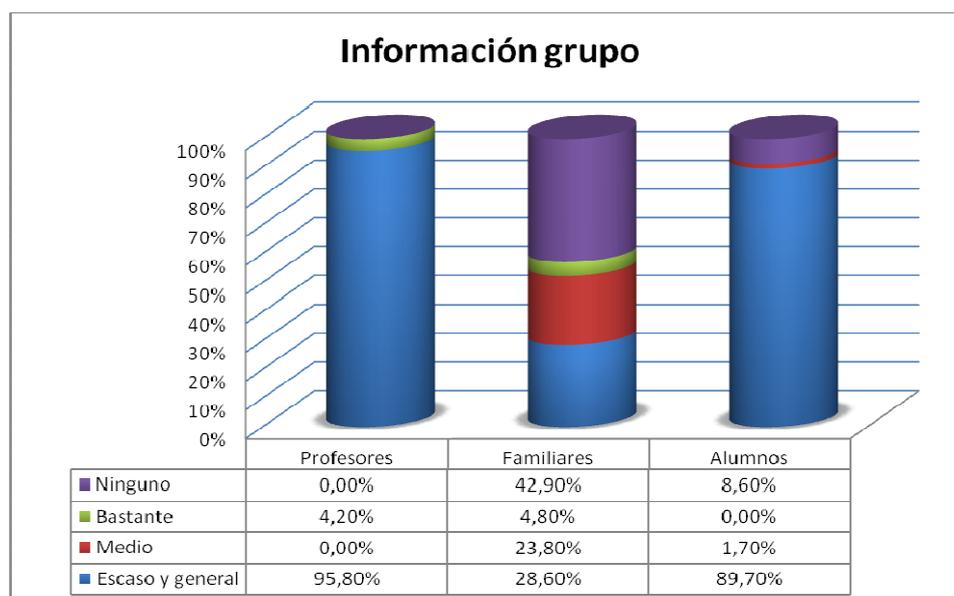
Variable	Categorías	Profesores		Familiares		Alumnos		Chi-cuadrado
		N	%	N	%	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayoritariamente zona	9	37,5	13	59,1	35	57,4	(4)=3,914; p-valor=0,427
	Multiculturalidad	14	58,3	8	36,4	22	36,1	
	Principalmente gitanos	1	4,2	1	4,5	4	6,6	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	0	0	9	42,9	5	8,6	3,371; p-valor=0
	Escaso y general	23	95,8	6	28,6	52	89,7	
	Medio	0	0	5	23,8	1	1,7	
	Bastante	1	4,2	1	4,8	0	0	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Ninguna	12	60	10	52,	4	6,7	33,274; p-valor=0
	Alguna	3	15	7	36,8	24	40	
	Mucha	5	25	2	10,5	32	53	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as?	Malas	3	12,5	1	4,5	4	6,8	23,309; p-valor=0,001
	Regular	6	25	1	4,5	12	20,3	
	Normal	12	50	7	31,8	7	11,9	
	Buena	3	12,5	13	59,1	36	61	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay	Si	15	62,5	10	47,6	16	26,7	49,195; p-valor=0
	Existe casos particulares	8	33,3	1	4,8	0	0	
	No	1	4,2	8	38	19	31,7	

en el aula?	A veces	0	0	2	9,5	25	41,7	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	14	58,3	9	40,9	10	16,9	23,439; p-valor=0
	Algunos	0	0	3	13,6	25	42,4	
	Si	10	41,7	10	45,5	24	40,7	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	11	47,8	3	13,6	6	10	16,087; p-valor=0,003
	Enriquecimiento (Personal)	11	47,8	18	81,8	50	83,3	
	Ninguna	1	4,3	1	4,5	4	6,7	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	15	62,5	12	57,1	26	41,9	4,985; p-valor=0,295
	Adaptación/integración	9	37,5	9	42,9	33	53,2	
	No Sabe/ no contesta	0	0	0	0	3	4,8	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	22	91,7	8	38,1	35	57,4	40,641; p-valor=0
	Respeto	2	8,3	8	38,1	0	0	
	Aprendizaje	0	0	5	23,8	26	42,6	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	18	75	6	30	23	39	17,913; p-valor=0,006
	Integración	4	16,7	14	70	29	49,2	
	Conocer centro	2	8,3	0	0	3	5,1	
	Trabajar	0	0	0	0	4	6,8	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Si (experiencia, curso)	14	58,3	10	55,6	21	35	8,68; p-valor=0,068
	No	9	37,5	4	22,2	21	35	
	Regular	1	4,2	4	22,2	18	30	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado	Formación	17	81	7	33,3	29	48,3	23,493; p-
	Conocer culturas	2	9,5	10	47,6	21	35	
	Atención familias-	2	9,5	1	4,8	10	16,7	

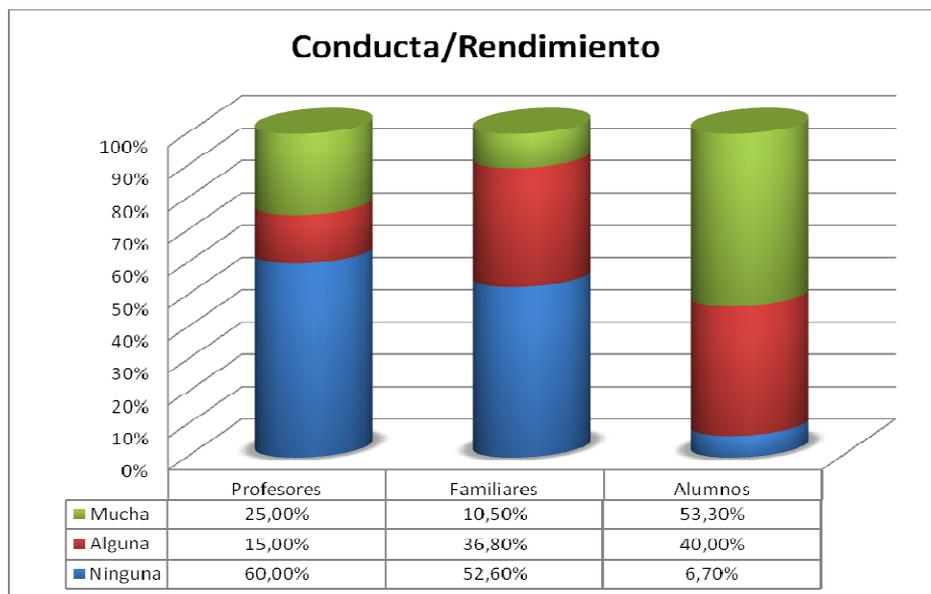
para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	alumnado							<b>valor=0,00</b> <b>1</b>
	Está preparado	0	0	3	14,3	0	0	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	17	70,8	15	83,3	33	78,6	3,272; p-valor=0,51 <b>8</b>
	Ninguna	7	29,2	2	11,1	8	19	
	Escasa	0	0	1	5,6	1	2,4	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	16	66,7	9	45	31	53,4	10,135; p-valor=0,03 <b>6</b>
	Diferencias de participación	6	25	7	35	26	44,8	
	No participan	2	8,3	4	20	1	1,7	
¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	22	91,7	21	100	21	50	23,582; p-valor=0
	Sí	2	8,3	0	0	21	50	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	8	50	10	62,5	18	56,3	24,489; p-valor=0
	Participación	7	43,8	3	18,8	0	0	
	Integración (familia, horario...)	1	6,3	1	6,3	13	40,6	
	No solución	0	0	2	12,5	1	3,1	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	6	26,1	4	19	21	37,5	28,898; p-valor=0
	Integración	0	0	13	61,9	10	17,9	
	Aprendizaje	17	73,9	4	19	25	44,6	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	1	16,7	4	44,4	1	11,1	13,704; p-valor=0,02 <b>6</b>
	Igualdad (no discriminación)	5	83,3	2	22,2	2	22,2	
	Prejuicios	0	0	2	22,2	1	11,1	
	Discriminación en otros grupos	0	0	1	11,1	5	55,6	

De los datos contemplados en la tabla anterior, y, en concreto, del cálculo estadístico de la prueba del chi-cuadrado, pueden confirmarse la existencia de diferencias en la mayoría de las dimensiones objeto de evaluación del instrumento empleado. A continuación, se presentan las predominantes diferencias entre los colectivos respecto de su dimensión correspondiente y los valores de categorización obtenidos en las gráficas siguientes:

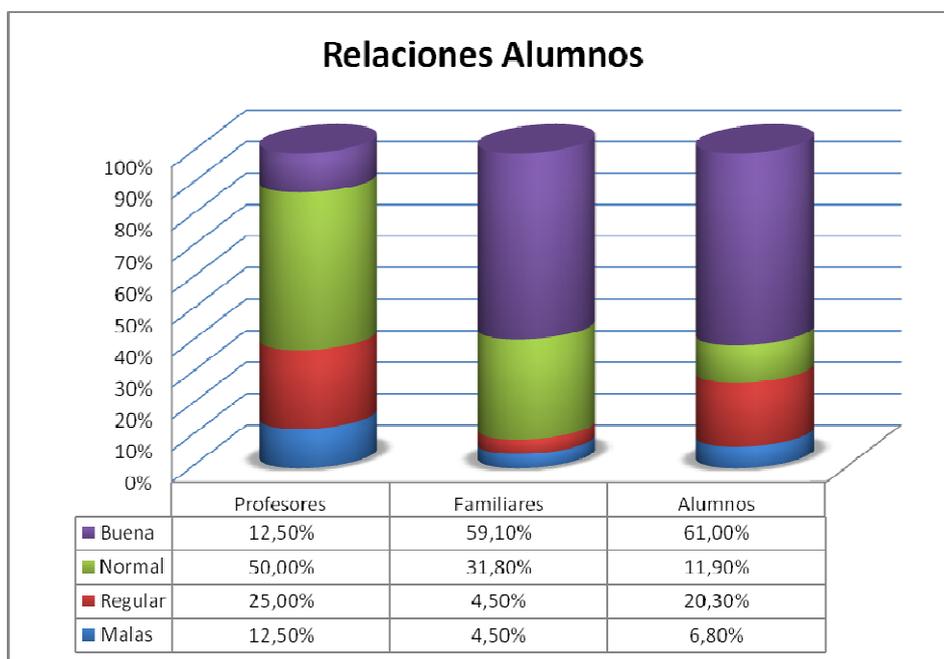
- Los profesores y alumnos afirman tener una información escasa o general sobre los diferentes grupos culturales, mientras que los padres admiten no tener conocimientos sobre las diferentes culturas ( $p=0$ ).



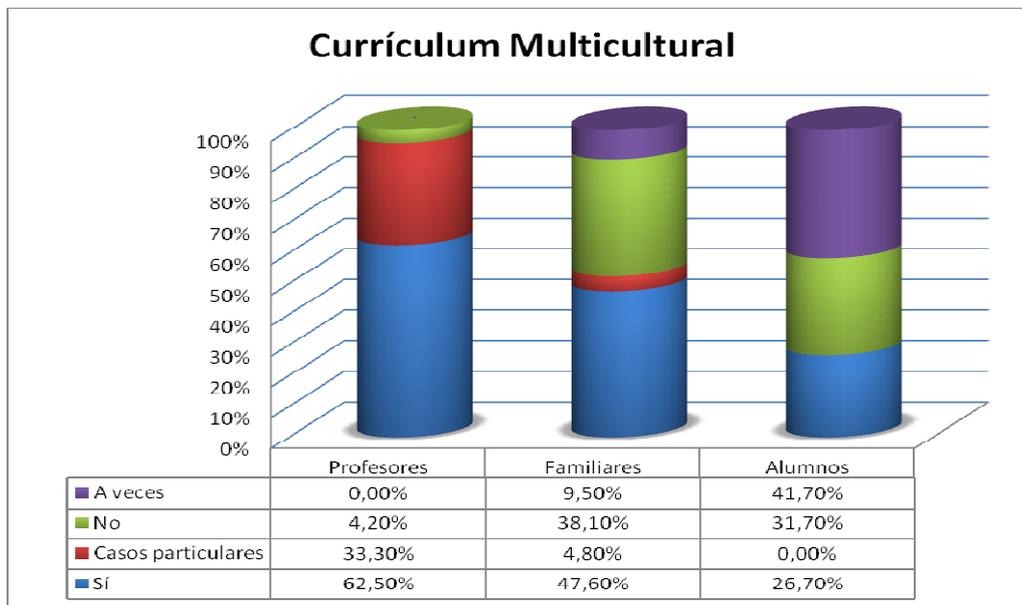
- En cuanto a la pregunta de cómo describirías la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula, profesores y familiares contestaron: ninguna diferencia, en su mayoría, mientras que los alumnos por el contrario opinaron: mucha ( $p=0$ ).



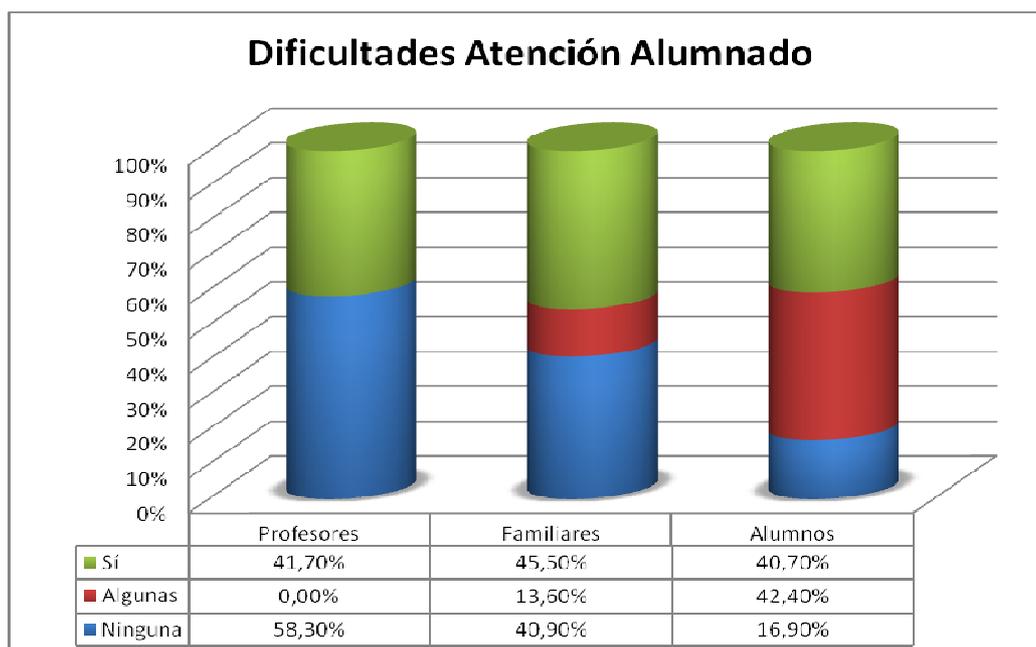
- Los familiares creen que las relaciones de los compañeros de su hijo/a es normal mientras que los alumnos y profesores opinan que buena ( $p=0$ ).



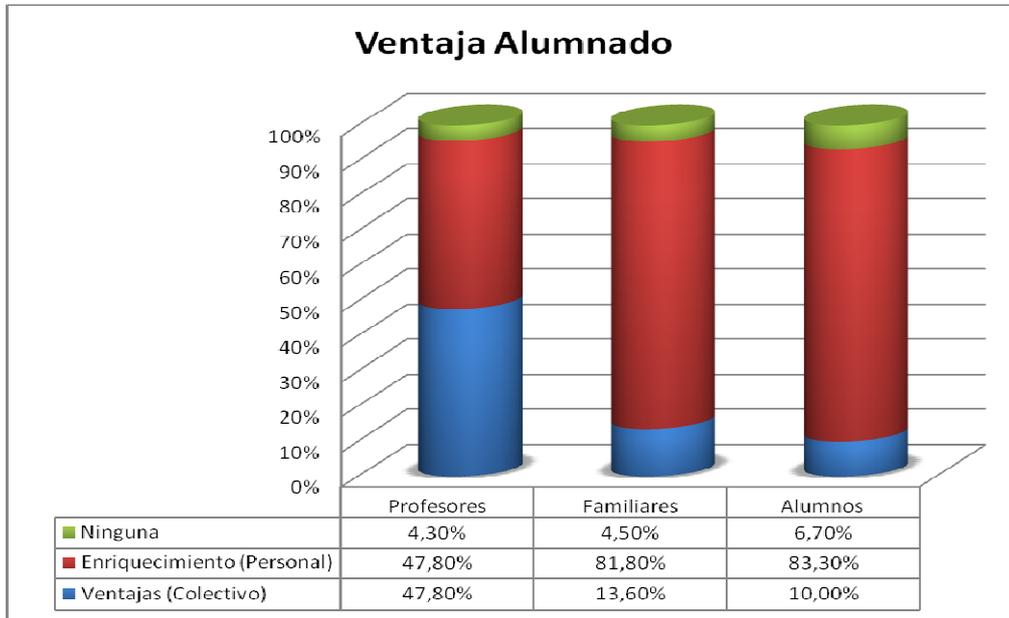
- Es destacable que en torno al 50% del profesorado, alumnado y familias aprecian multiculturalidad en su aula (currículo) pero al preguntarles acerca de la información sobre ella más de un 90% afirma que es escasa y general o inexistente.



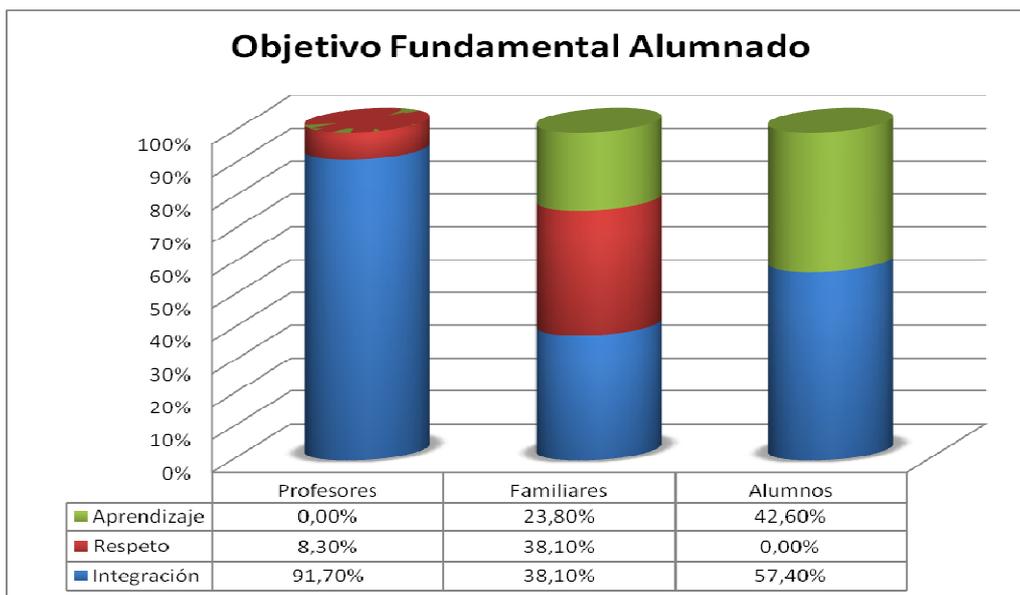
- Por otro lado, las relaciones entre el alumnado son consideradas como normales o buenas y además consideran que se tienen en cuenta las tradiciones y creencias de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, excepto en el alumnado de bachillerato que opinan que estas solo a veces se tienen en cuenta.



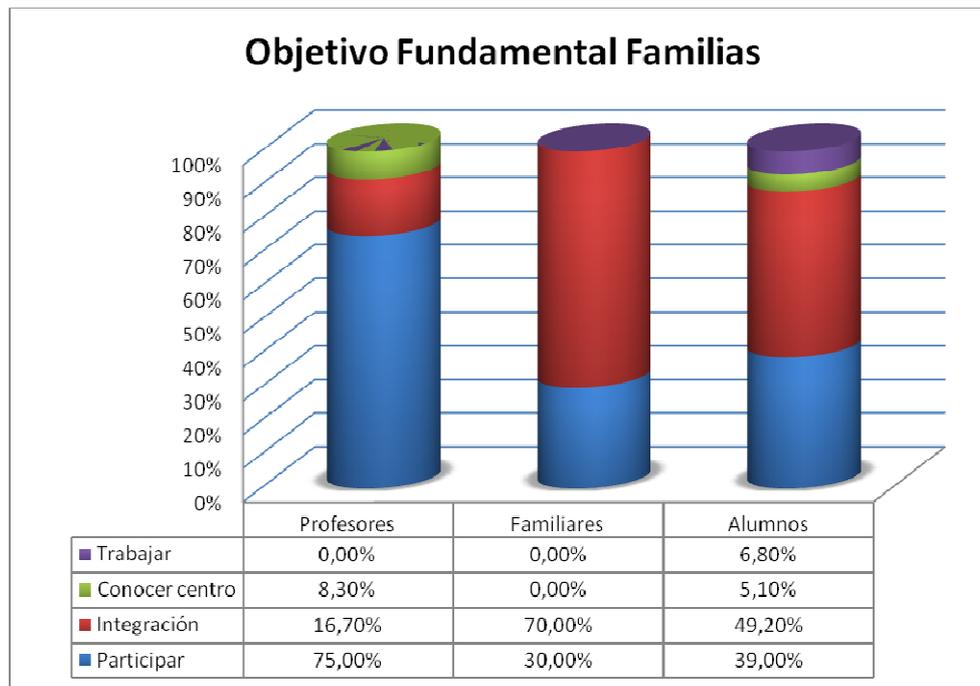
- Consideran la diversidad cultural como fuente de aprendizaje, de enriquecimiento personal y colectivo:



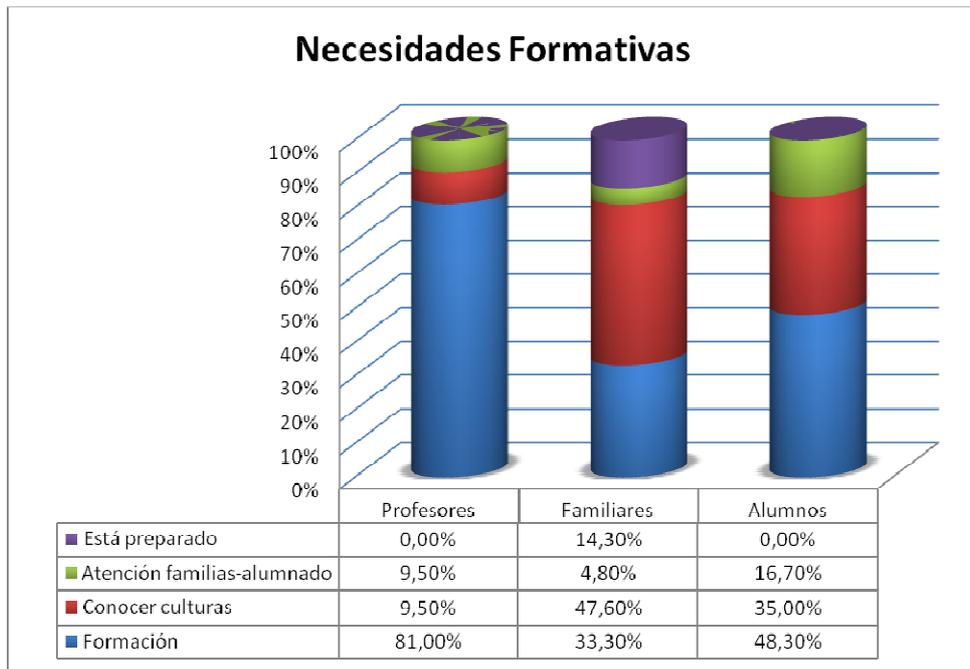
- El papel fundamental a lograr con el alumnado es la integración, el respeto y el aprendizaje, principalmente, pero no se ponen de acuerdo en la ponderación de ellos: cada colectivo elige uno o varios de ellos: integración (profesorado), integración y respeto (familiares) e integración y aprendizaje (alumnado).



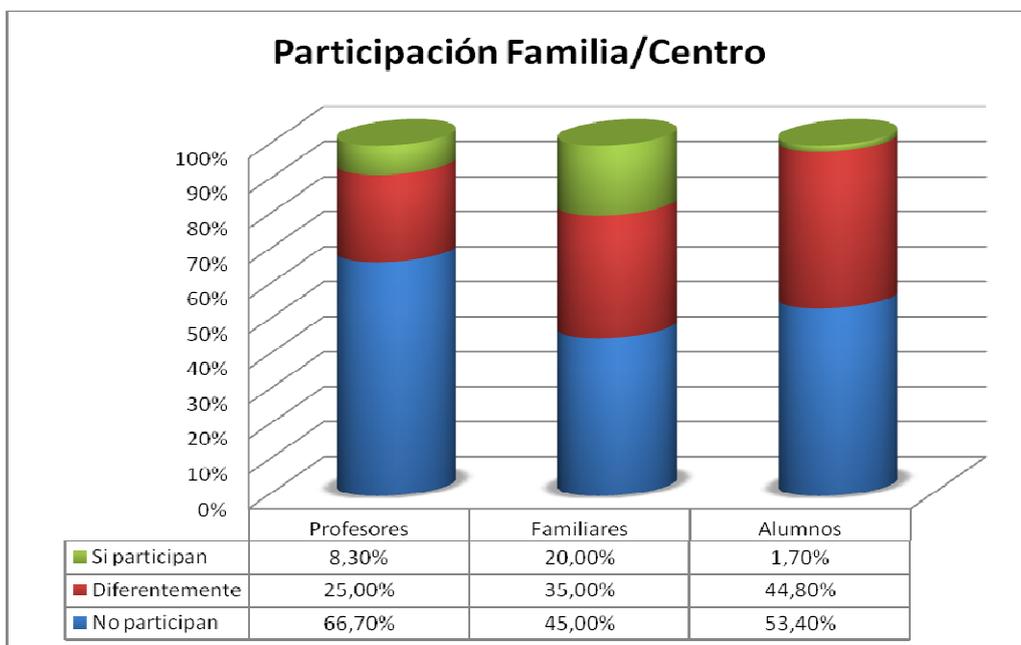
- Igualmente, el objetivo a conseguir con las familias de alumnos con diversidad cultural genera ciertas diferencias, principalmente entre el colectivo de profesores y el resto (alumnos y familias). Los primeros resaltan la participación mientras que los segundos la integración, principalmente.



- La necesaria formación debería ir encaminada al conocimiento de otras culturas, así como a una mayor formación académica. El profesorado está preparado para atender a la diversidad del alumnado, debido a su experiencia; aunque este porcentaje de preparación disminuye según preguntemos a los alumnos y sobre todo a las familias. Coincide con lo propuesto por Leiva (2012), la formación del profesorado durante bastante tiempo ha estado olvidada la educación intercultural, tanto de la formación inicial como permanente, algo que se puede apreciar en nuestra investigación en donde a una de las conclusiones que llegamos es a que el profesorado, en sus respuestas confirma, que la información y la formación que tiene es debida a cursos realizados después de estar impartiendo docencia en los CEPs y a entrevistas con los diferentes grupos culturales que hay en su aula.

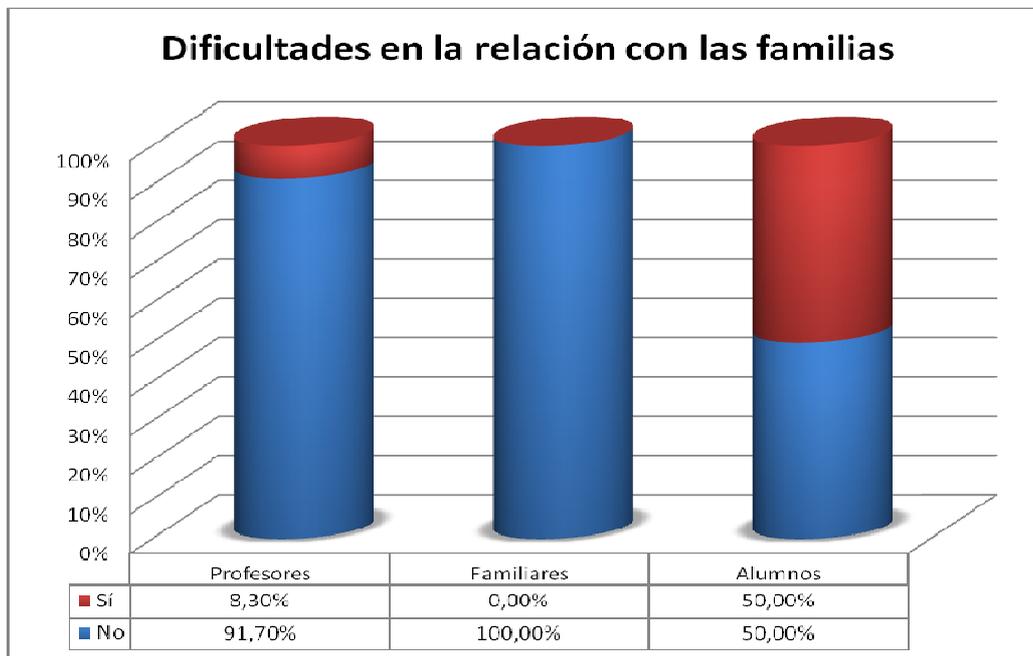


- Los resultados obtenidos en torno a la pregunta de la participación de las familias en los centros arroja diferencias que pueden apreciarse en el gráfico, desde la perspectiva porcentual.

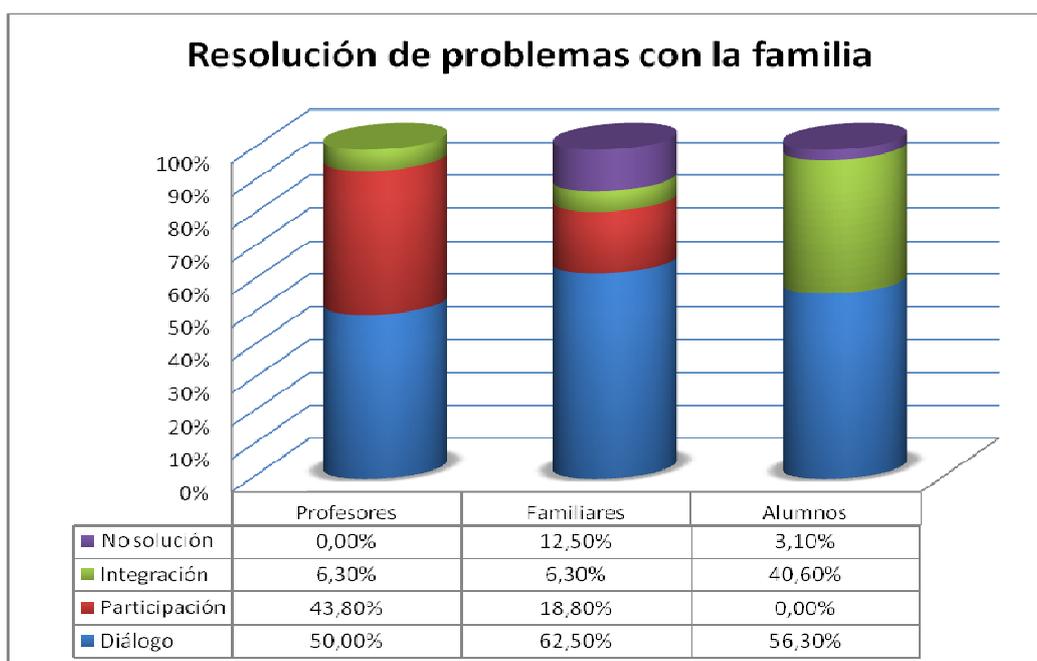


- Aunque profesorado y familias muestran acuerdo acerca de la escasez de dificultades de relación en el aula, como consecuencia de la coexistencia de

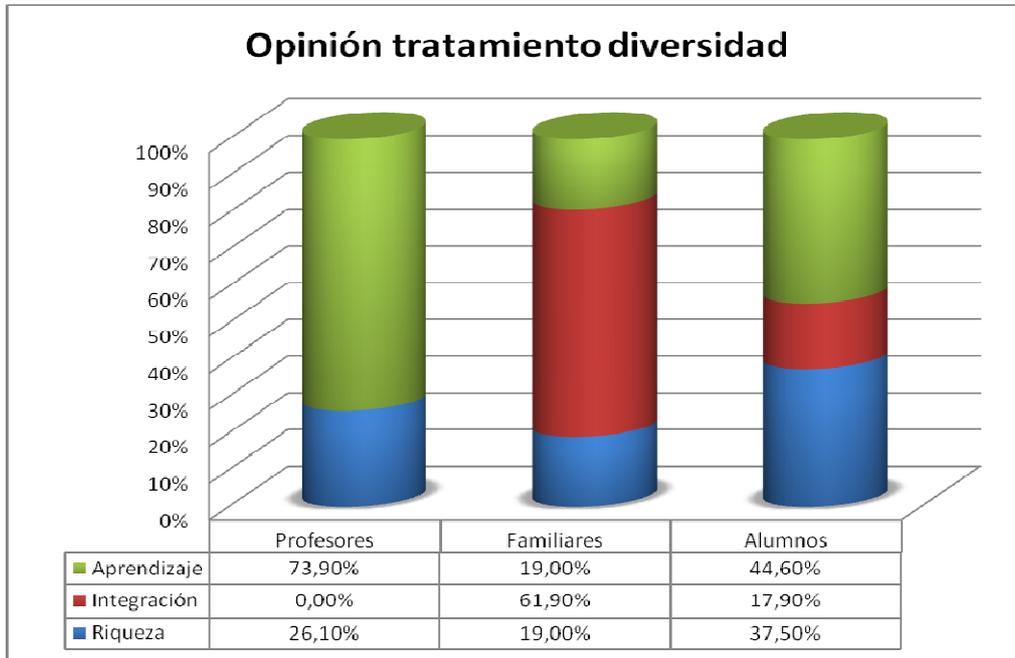
alumnos de diferentes culturas, los alumnos sí ponen de manifiesto ciertas dificultades.



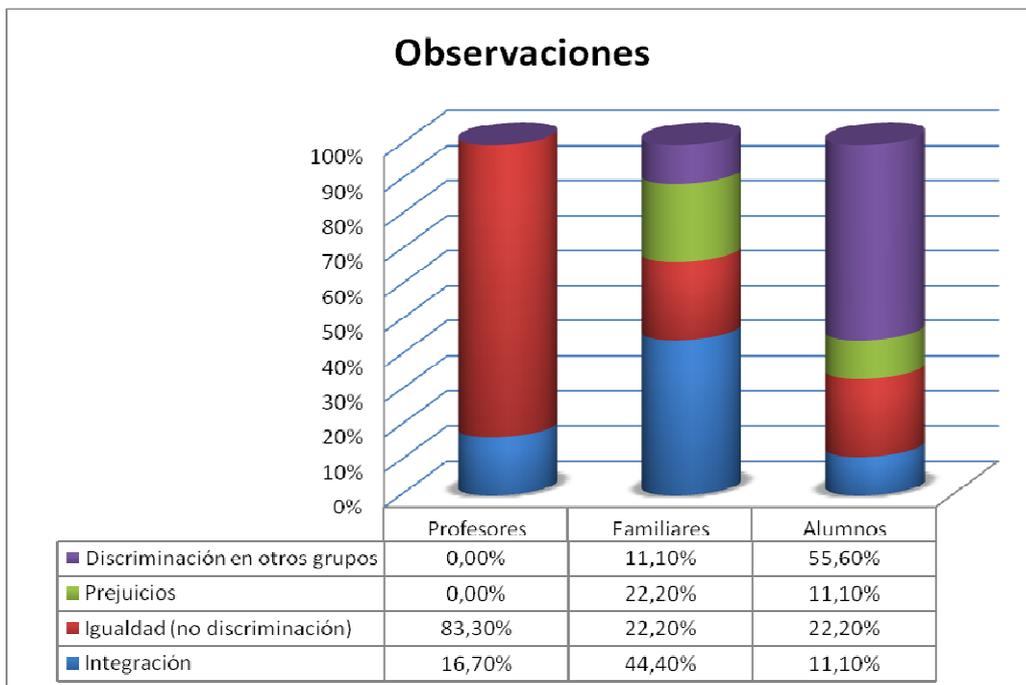
- También evidencian diferentes puntos de vista a la hora de solucionar los problemas que puedan producirse entre el alumnado, como se señala en la gráfica siguiente:



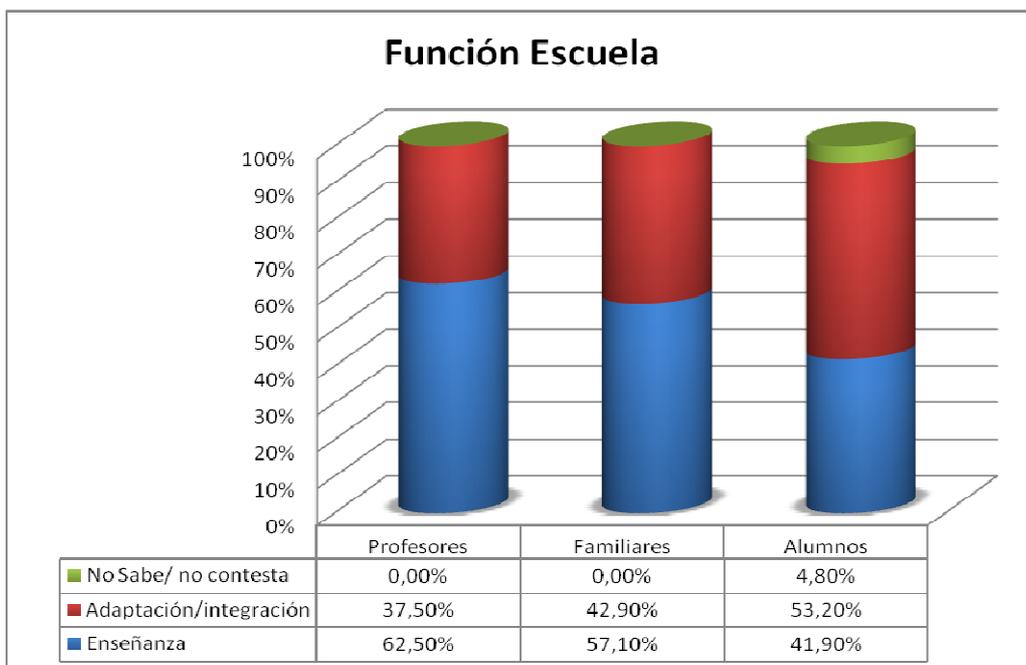
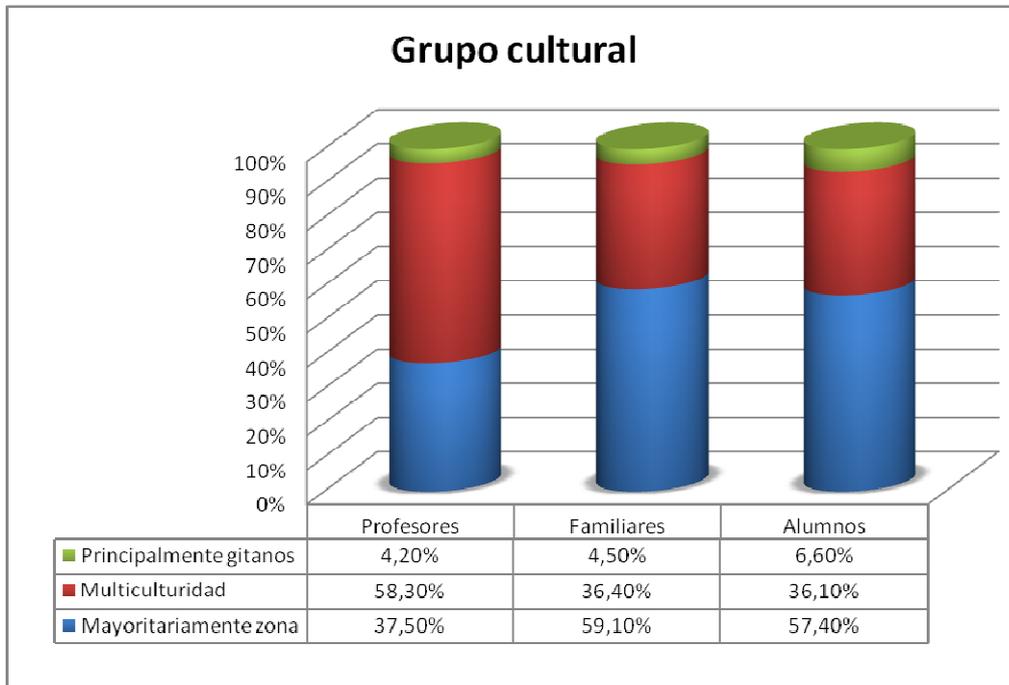
- La opinión que les merece la diversidad cultural en las aulas refleja los calificativos siguientes:



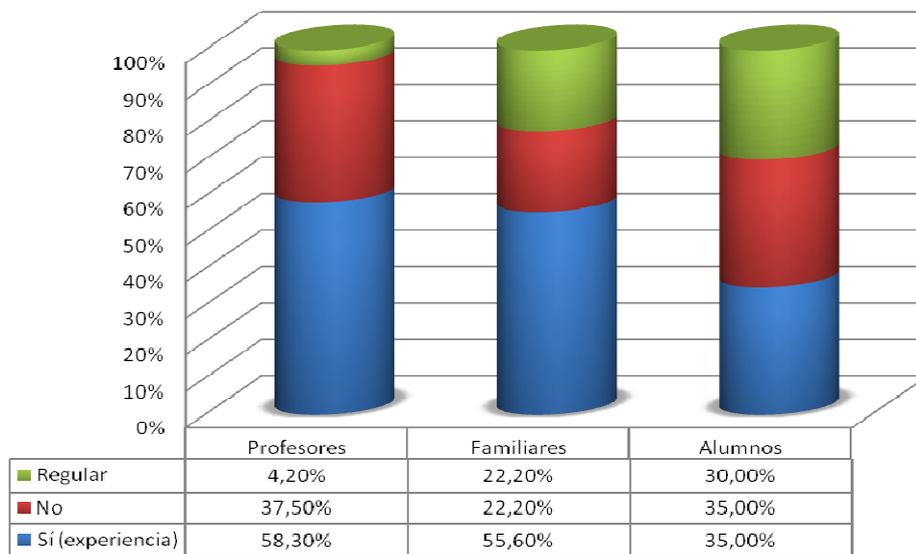
- Desde la perspectiva de las diferencias, nótese , por último, algunas observaciones realizadas libremente al respecto de la multiculturalidad en los centros y aulas:



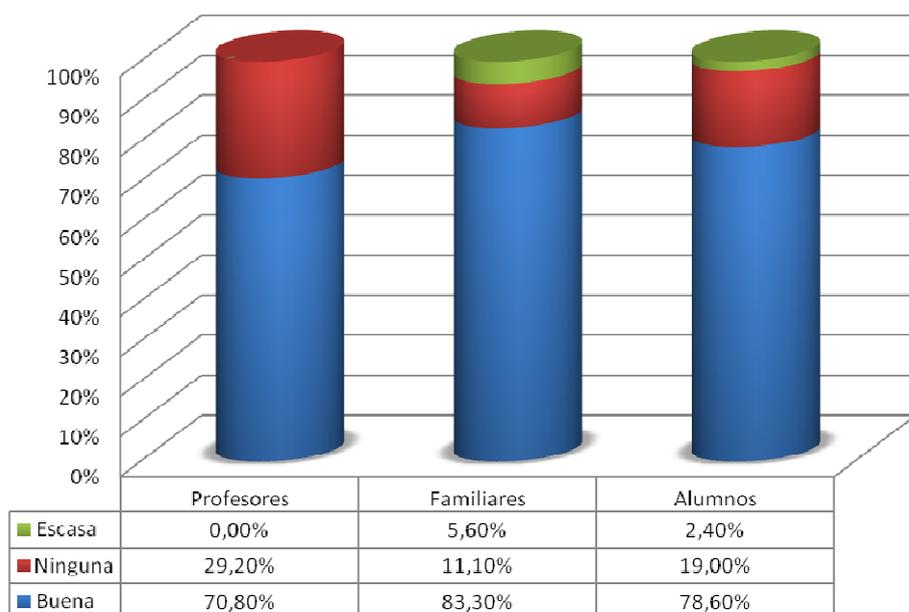
Al contrario que las anteriores, se han detectado coincidencias o bien las diferencias no alcanzan a ser significativas en las dimensiones que se visualizan a continuación, a través de sus porcentajes de respuestas:



### Formación Profesorado



### Relación Profesorado/Familia



ACTO CUARTO:

## CULMINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Reflexión sobre diferencias culturales

*Antes de juzgarme, ponte mis zapatos.*

*El principio de igualdad comienza con la aceptación de las diferencias:*

*la justicia social no supone igualitarismo sino ecuanimidad,*

*esto es, discriminación, pero de la positiva.*



**EPISODIO 8.**

**CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y  
PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones relevantes, no ya tan sólo para entender el papel tan importante que tiene la formación de actitudes en las aulas, sino para conocer la repercusión que pueda tener en el alumnado como futuros ciudadanos. Y como ciudadanos actuales que, junto a sus familias y el profesorado, forman la comunidad educativa que está dirigida por dichas actitudes.

Las actitudes como atributo de grupo social son un complejo y dinámico conjunto de elementos comportamentales, cognitivos y afectivos, algunos visibles y otros inconscientes que en muchas ocasiones definen al grupo y le dan identidad de pertenencia.

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo en los centros educativos programas para desarrollar actitudes interculturales entre todos los miembros de la comunidad educativa, para así prevenir determinadas actitudes racistas y xenófobas en las aulas. Así lo corrobora también la investigación llevada a cabo por García y Sales (1998).

Sobre esta base, la formación de actitudes va a repercutir de manera decisiva en toda la comunidad educativa, en general, y en el alumnado, en particular. Tal es así que la influencia que pueda tener en el alumnado, su familia y sus profesores en estas edades tan decisivas va a ser fundamental en sus actuaciones actuales y venideras, así como en su formación integral. Incluso, dependiendo de cuál y cómo sean esas actitudes van a crear su cultura de pertenencia a un grupo u otro y van a ser o no aceptados en ese grupo, desarrollando una actitud identitaria o de exclusión y rechazo hacia el mismo.

Por ello, con esta investigación se pretendió dar un poco de luz a cuáles son las actitudes adquiridas por el alumnado en el ámbito educativo teniendo en cuenta como formadores de tales actitudes a familias, profesorado y resto del alumnado, así como la percepción que tienen los unos de los otros y si está o no recogido en el currículum.

Se han descrito algunos de los aspectos que pueden influir y afectar a la formación de esas actitudes, así como a las relaciones sociales a nivel personal y grupal y que pueden acontecer cuando hay relaciones interculturales.

Finalmente se ha concluido que la relación e integración cultural en un centro educativo implica el reconocimiento por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa del enriquecimiento personal y colectivo que supone para los distintos miembros que la componen. Las aulas y la educación intercultural no han de ser fuente de enfrentamientos entre los miembros de la comunidad educativa, como bien dice García Llamas (2003), y se puede corroborar también en esta investigación cuando en las respuestas dadas tanto por parte de profesorado, alumnado y familias se considera en un porcentaje alto la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.

En este capítulo se presentan a modo de conclusiones, los resultados más importantes de los capítulos anteriores (4, 5, 6 y 7) y que dan respuesta confirmando o desmintiendo los objetivos y el problema de investigación recogido en el capítulo tercero.

Luego del apartado trascendente de las conclusiones se añadirán dos más. El referido a la prospectiva de la investigación, que pretende hacer autocrítica de lo que se ha hecho en ésta, a modo de lagunas de la investigación, así como proponer nuevos modos de optimizarla y continuarla. Los argumentos anteriores, que en realidad son síntesis de los expuestos más pormenorizadamente en los capítulos iniciales de la memoria de tesis, en concreto en los bloques (actos) primero y segundo de la misma, sirven para perpetuar esta línea de trabajo dada su importancia a la vez que la necesidad de seguir mejorándola, dadas sus lagunas.

Por último, no sería justo olvidarnos de la práctica de las aulas y sus centros, así como de las actitudes de los alumnos, profesores, padres y madres, con los que, como también se ha indicado más detalladamente en este caso en la introducción y capítulo primero, se ha obtenido una deuda que no solo podemos saldar postulando acciones de mejora de los mismos, en cuanto a sus actitudes (alumnos, profesores, padres y madres), que repercutirá también en la mejora de las aulas y los centros, en definitiva, en la mejora de la educación (intercultural) y la escuela (inclusiva).

## 1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Coincidimos con la finalidad de investigación de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), analizando la diversidad cultural, así como las diferentes actitudes que en ella se desarrollan, para garantizar la igualdad de oportunidades sobre todo en la participación de los diferentes grupos culturales. Para ello, partimos de las necesidades o los déficits detectados en la investigación.

Siguiendo la estructura de la investigación e incluso la propia presentación de resultados, las conclusiones que a continuación se detallan se dividen en tres grandes bloques: a) las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural: obteniendo conclusiones según el análisis de bivariantes según el sexo, el curso y la zona; b) las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: se hace un análisis descriptivo general y de bivariantes según edad, sexo, curso impartido, centro, zona y antigüedad; c) las actitudes de las familias hacia la diversidad cultural: en principio se hace un análisis descriptivo y de bivariantes según edad, sexo, curso, zona y estudios que tiene.

A continuación se describen detalladamente cada uno de los análisis descritos anteriormente y que confirman las hipótesis planteadas al principio.

### 1.1. Conclusiones sobre las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural

A lo largo de este epígrafe, se va a realizar un recorrido presentando las principales conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación tomando como objeto de estudio al alumnado diversos, elegidos de diferentes zonas, sexo, edades... Otras investigaciones recientes (Barrena, 2014), a la que después acudiremos por su importante proyección pedagógica, informa sobre actitudes inadecuadas de alumnos exclusivamente inmigrantes. Interesa complementar, cómo son estas actitudes en el resto de los alumnos.

Según la investigación desarrollada, puede hacerse una valoración general, en el sentido de que no cabe duda de que la información que posee el alumnado acerca de los diferentes grupos culturales de sus aulas es escasa y muy general, si bien las relaciones con los compañeros de aula es considerada como buena, incluso porcentualmente se percibe la diversidad cultural como un factor que favorece el enriquecimiento personal. En consecuencia, lejos de negarla, para el alumnado entrevistado la función y el objetivo principal de la escuela debe ser la adaptación y la integración del alumnado y sus familias, principalmente, toda vez que se ha afirmado que la relación que mantiene el profesorado con las familias es buena.

A continuación, se describe la conclusión anterior realizando agrupaciones en torno a sus divergencias considerando la variable independiente de la edad. Divergencias que puede afirmarse inicialmente, *grosso modo*, que existen y se encuentran con bastante profusión, como se concreta en los siguientes puntos:

1. Hay diferencias en las respuestas respecto a los grupos culturales que aparecen en clase de acuerdo con la edad del alumno. Así el alumnado de 14 años apenas observan multiculturalidad en clase, sin embargo en el alumnado de 15 y 16 años este porcentaje ronda el 55% y el 40% respectivamente, quizás porque empiezan a ser más consciente del fenómeno.
2. El alumnado de mayor edad considera en mayor medida, de acuerdo con sus porcentajes obtenidos, que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales no están recogidas en la programación. En efecto, este porcentaje va disminuyendo conforme se desciende en la edad de los grupos.
3. El alumnado de menor edad considera que las relaciones entre ellos y el resto de alumnado de los diferentes grupos culturales son buenas; en cambio, conforme se asciende en edad este porcentaje disminuye llegando a la mitad del alumnado que considera que éstas son buenas mientras que el resto las considera regulares, normales o malas, en tal orden.
4. Se hallaron diferencias significativas en la opinión del alumnado respecto a cuál debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales. Mientras que el alumnado de 14 años enfatizó el

objetivo fundamental y único de la integración, para el alumnado de 15 años ese porcentaje se distribuye casi a partes iguales entre el aprendizaje y la integración, y, por último, para el alumnado de 16 o más años este porcentaje se invierte considerando la integración como el principal objetivo, aún sin dejar de aparecer, como segunda opción, el aprendizaje.

5. De la misma forma, se observan diferencias en las creencias de cuál debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales, entre los alumnos de mayor edad con respecto a los de menor edad. Si bien los de edades inferiores a 15 años opinan que el objetivo principal debe ser la participación de las familias en el centro, los mayores indican que debería ser la integración de las mismas.
6. En relación con la función de la escuela en la atención al alumnado procedente de grupos culturales y sociales diversos también hay diferencias en cuanto a la edad. Para los de 14 años debe ser la enseñanza mientras que para los de 16 debe ser la adaptación y la integración; en cambio, para los de 15 deben ser ambas con unos porcentajes casi iguales, aunque predominando la enseñanza.
7. Respecto a la participación de las familias en los Centros, los más jóvenes indican que sí hay diferencias de participación, mientras que los mayores creen que no existen diferencias entre la participación de unas familias y otras, con independencia de su origen cultural.
8. En cuanto a la resolución de los problemas, los más jóvenes creen que la fórmula adecuada para su solución es el diálogo; en cambio, los de 15 y 16 años creen que la solución de los problemas vendría del concierto entre el diálogo y la integración de las familias.

No obstante, también se han hallado gran cantidad de respuestas coincidentes, en las dimensiones que se comentan a continuación:

1. Todo el alumnado coincide en señalar la escasa o nula información que tiene respecto a otros grupos culturales. La desinformación produce desconcierto y

esto dejar al arbitrio de cada uno, de los grupos y de la influencia familiar la configuración de actitudes.

2. Casi todo el alumnado coincide en declarar que no aprecia diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar en el aula de los diferentes grupos culturales.
3. Todos, sin embargo, incluso hasta los de menor edad, aprecian que en el centro existen dificultades por parte del profesorado para atender al alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales, aunque las planteadas por unos grupos de edad son de diferente naturaleza a las planteadas por otros, siendo en todos los casos, no obstante, la variación muy diferente.
4. En cuanto a las ventajas educativas que ofrece la diversidad de alumnado en las aulas todos coinciden en señalar que la más importante es el enriquecimiento personal.
5. En todos los casos sin variaciones significativas, los estudiantes consideran que el profesorado de sus centros y aulas no está debidamente formado o bien lo está escasamente para trabajar con alumnado con necesidades diferentes debidas a su diversidad cultural.
6. Asignan como mayor problema formativo del docente el desconocimiento de las culturas distintas a la mayoritaria que confluyen en las aulas, así en su formación inadecuada para su tratamiento.
7. En relación con la relación entre el profesorado y el alumnado no hay diferencias en cuanto a la edad y se reparten las respuestas al 50% entre los que creen que sí las hay y los que no. Por tanto, la mitad de ellos, advierte un tratamiento diferente.

De otra parte, otra de las variables independientes que podía causar diferencias en las dependientes fue el sexo, y, en efecto, se ha apreciado tal diferencia, en el sentido que se describe a continuación:

1. En relación con las diferencias apreciadas según sexo, las chicas respondieron que en sus clases percibían más la diversidad cultural de lo que lo hacían los chicos.
2. Un mayor porcentaje de chicos, sin embargo, cree que las tradiciones y creencias de los diferentes grupos culturales están recogidas en la programación, en relación con el porcentaje de las chicas.
3. Al contrario, un mayor porcentaje de alumnas que de alumnos cree que el objetivo fundamental a lograr con el alumnado procedente de diversos grupos culturales debe ser la integración.
4. También un mayor porcentaje de alumnas que de alumnos cree que la función principal de la escuela es la adaptación e integración de ese alumnado diverso, mientras que los hombres mayoritariamente apuestan por la enseñanza.
5. Las chicas creen, en su mayoría, que las relaciones del profesorado con las familias son buenas, en cambio en los chicos roza el 60%. En general, la percepción de esta relación es buena y en la misma línea; luego no existen diferencias.
6. Respecto a la opinión sobre cómo debe ser tratada la diversidad, la mayoría de los chicos considera que mediante el aprendizaje, en cambio para las chicas se debe tratar como riqueza cultural y personal.

De acuerdo con la fragmentación por grupos, es decir, los conglomerados establecidos por rastreo muestral, se ha detectado la mayor diferenciación de todas y más significativa que para las anteriores variables. Véanse algunas de ellas:

1. Se aprecia más multiculturalidad en el grupo de 4º de ESO ya que en los otros grupos eran mayoritariamente de la zona. Y menos en el de Bachillerato, lo cual induce a pensar que continúan menor grupo de alumnos inmigrantes los estudios no obligatorios.
2. Hay diferencias significativas entre los grupos cuando opinan acerca de las dificultades que puede mostrar el profesorado que atiende al alumnado de diferentes culturas. Van de ninguna o pocas hasta ser considerables.

3. Igual acontece con respecto a la opinión acerca de si las tradiciones y creencias de otros grupos están recogidas en la programación. Los de cursos mayores detectan deficiencias en esta dimensión.
4. En la misma línea, en las relaciones del alumnado con otros grupos culturales varían en función del curso, siendo más problemáticas a medida que se avanza en el curso.
5. También existen diferencias entre los grupos en relación con la formación del profesorado, siendo los más mayores los que detectan mayor necesidad de demanda formativa.
6. Muestran patrones de comportamiento deseable y adecuado por parte del profesorado para enseñar al alumnado proveniente de otras culturas diferentes a la mayoritaria. Para el alumnado de menor edad hay bastantes diferencias, en cambio para los de mayor edad esas diferencias suelen ser escasas.
7. Se reproducen las mismas diferencias cuando se cuestionan la relación del profesorado con las familias y la participación de éstas con el centro, los grupos de mayor edad consideran que son buenas y que no hay diferencias de participación, en cambio en los de menor edad consideran mayoritariamente que sí hay diferencias de participación y que la relación de profesorado y familias no existen.

En función de la zona donde está ubicado el centro se pueden apreciar algunas diferencias como las siguientes:

1. La zona rural presenta más multiculturalidad que la zona urbana.
2. El alumnado de la zona urbana suele considerar alguna diferencia en la forma de trabajar y de comportamiento de los diferentes grupos culturales, en cambio, en la zona rural suelen considerar como muchas estas diferencias de comportamiento.
3. Hay bastante diferencia en las dificultades que puede tener el centro donde se atiende al alumnado culturalmente diverso, en la urbana no suele haber dificultades (posiblemente porque en este centro el alumnado inmigrante sea

bastante menor que en la zona rural objeto de investigación) y en la zona rural sí suele haber o en algunas ocasiones.

4. Se aprecian también diferencias respecto a zonas en cuanto a los objetivos a lograr con este alumnado diverso, mientras en la zona urbana el objetivo fundamental es la integración en la zona rural consideran que debe ser tanto la integración como el aprendizaje.
5. También es destacable la respuesta respecto a cuál debe ser la función de la escuela respecto a la atención de la diversidad cultural, el alumnado de zona urbana considera, mayoritariamente, que debe ser la adaptación y la integración y en la zona rural debe ser la enseñanza así como la adaptación y la integración a partes iguales.

Posiblemente, las conclusiones 4 y 5 anteriores puedan venir respaldadas por ese mito que aún existe en las zonas rurales que “el aprendizaje no ocupa lugar” y que el aprendizaje como tal es el motor para salir de la situación de pobreza o prosperar en la sociedad y en la vida en general.

## **1.2. Conclusiones sobre las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural**

El profesorado que ha participado en esta investigación tiene una edad inferior a los 40 años. La mayoría del profesorado imparte clases en Bachillerato y la ESO. En esta misma línea de analizar la formación del profesorado, así como las actitudes del alumnado de educación secundaria utilizando cuestionarios descriptivos y valorativos destacamos la investigación realizada por Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez (2015).

En general, en esta investigación el profesorado, no se encuentran diferencias significativas entre las respuestas que ofrece el profesorado según la edad, salvo excepciones testimoniales, como se presentan en el siguiente apartado. Las

conclusiones coincidentes a las que se llegan después de este análisis según la edad son:

1. La información que tienen respecto a los diferentes grupos culturales, todos coinciden en que es escasa y muy general no habiendo diferencias según la edad.
2. En cuanto a las relaciones en el aula entre el alumnado la mayoría las considera como normales.
3. El profesorado cree que las creencias y tradiciones de cada grupo cultural son tenidas en cuenta, de una u otra manera.
4. En relación con las ventajas de la atención al alumnado diverso no hay diferencias respecto a la edad, de manera que todos coinciden en señalar que éstas giran en torno al enriquecimiento personal y de grupo.
5. La función de la escuela para el colectivo de mayor y menor edad debe ser la enseñanza, en cambio para los de edad intermedia esta función debe ser la adaptación y la integración.
6. No existen diferencias importantes por edad respecto al objetivo a lograr con el alumnado y coinciden en que éste debe ser la integración.
7. Consideran que el objetivo principal a lograr con las familias es la participación en la vida del centro.
8. En relación con la información de los diferentes grupos culturales, el profesorado la obtiene, en su mayor parte, a través de cursos y mediante su experiencia previa, aunque coinciden en añadir que no cuentan con suficiente formación ni información.
9. La relación que tiene el profesorado con las familias de alumnos con diversidad cultural resulta, en todos los grupos de edad, buena.
10. Casi ningún docente considera tener dificultades para relacionarse con las familias del alumnado de los diferentes grupos culturales.
11. La mayoría del profesorado considera que los conflictos los resuelve mediante el diálogo y la participación del alumnado y las familias y no hay diferencias respecto a las mismas en relación a la edad.

12. Tampoco se aprecian diferencias respecto a la edad al considerar que el tratamiento educativo que debe darse a la diversidad es el aprendizaje de los unos y de los otros, considerándolo como riqueza personal y colectiva. Torres González (2012) también considera la diversidad en el aula y en el centro educativo como riqueza tanto en el ámbito personal como colectivo. En la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad de los alumnos y alumnas que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa.

Por otro lado, las diferencias encontradas según los grupos distintos de edad son las siguientes:

1. En relación con las dificultades que se derivan de la atención a la diversidad, el profesorado de 27 a 40 años opina a partes iguales que hay y no dificultades; en cambio, el profesorado de mayor edad cree en un porcentaje bastante elevado que no existen tales dificultades.
2. La participación de las familias en el centro para el grupo de profesorado de mayor y menor edad coinciden en que no hay. El de mediana edad contesta a partes iguales que no hay participación y que ésta es diferente según el grupo cultural al que pertenece.

En el análisis de la bivalente según el sexo tampoco se han encontrado diferencias significativas. Se vuelve a poner de manifiesto que la información que tienen de los diversos grupos culturales es escasa y general, que las relaciones entre el alumnado son normales, que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, que el objetivo fundamental a lograr con el alumnado es la integración, que el objetivo fundamental a lograr con las familias es participar en la vida del centro y que el profesorado considera que se necesita mayor formación para atender a los diferentes grupos culturales que hay en el aula.

De lo anterior, en lo relativo a la consideración positiva de las diferentes creencias y tradiciones de los grupos culturales existentes en sus aulas, de tal suerte que no se derivan dificultades de la atención a la diversidad del alumnado, coinciden con lo obtenido por Díaz Gutiérrez (2012), puesto que este autor afirma que el profesorado considera que aplica en el centro escolar estrategias de interculturalidad y de atención a la diversidad. En esta línea, en nuestra investigación, los docentes consideran que la principal función de la escuela para atender a los diferentes grupos culturales es la de favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural.

Según la zona, las conclusiones a las que llegamos dependiendo de si esta es rural o urbana es que priman las diferencias. Así, se pueden resaltar las siguientes:

1. Respecto de las relaciones del profesorado y alumnado, el profesorado de la zona urbana las considera como normales generalmente, mientras que en la zona rural las consideran como malas, regulares, normales y buenas a partes iguales.
2. Para el profesorado de zona urbana no existen dificultades derivadas de la diversidad cultural del alumnado; en cambio, esta percepción se invierte con la misma intensidad en el caso del profesorado de la zona rural afirmando que sí tienen dificultades.
3. Sí que hay diferencias en cuanto a cuál debe ser la función de la escuela. Así para el profesorado de la zona urbana lo principal es la enseñanza, frente al de la zona rural que es la adaptación y la integración.
4. En cuanto a la zona urbana el objetivo principal a lograr con las familias es la participación; en la zona rural es participación, la integración y conocer el centro.
5. En la zona urbana consideran suficiente su formación para atender a la diversidad del alumnado; sin embargo, en la zona rural esa formación la consideran insuficiente. Aunque todos demandan una mayor formación. Esto corrobora los hallazgos de Leyva (2012) sobre la formación del profesorado, que durante bastante tiempo ha estado olvidada la educación intercultural,

tanto de la formación inicial como permanente. La información y la formación que recibe según las declaraciones de esta investigación es a través de cursos realizados después de estar impartiendo docencia en los CEPs y a entrevistas con los diferentes grupos culturales que conforman su aula.

6. La relación del profesorado con las familias la consideran buena en un alto porcentaje en la zona urbana, mientras que declaran no tener ninguna relación el profesorado de la zona rural afirman, mayoritariamente.
7. La zona urbana las familias no participan en la vida del centro; en cambio en la zona rural participan, manifestando diferentes tipos de participación según el colectivo.
8. Según la zona los problemas se resuelven de una u otra forma. Mientras que en la zona urbana se resuelven mediante el diálogo, en las zonas rurales mayoritariamente mediante la participación sin descartar la integración de las familias.

Pese a lo anterior, no se han detectado diferencias en las cuestiones siguientes en función de la zona en la que está destinado el profesorado:

1. No hay diferencias respecto a la zona en cuanto a la información acerca de los diferentes grupos culturales coincidiendo en que esta información es general y escasa.
2. Tampoco existen cuando responden acerca de las ventajas que ofrece la diversidad cultural. El enriquecimiento prevalece por encima de otras.
3. El objetivo fundamental a lograr con el alumnado no muestra diferencias por zonas, coincidiendo en que el principal debe ser la integración.
4. Ambas zonas coinciden en que el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad es considerarla como aprendizaje y como riqueza.

Según la edad (sexenios) no se aprecian diferencias significativas en las respuestas dadas a las cuestiones planteadas. Todos se pronuncian de manera similar, en la línea de lo recogido con anterioridad.

### **1.3. Conclusiones sobre las actitudes de las familias hacia la diversidad cultural**

Al igual que en con el profesorado y alumnado con las familias también se ha procedido al análisis de bivariantes en relación a la edad, sexo, curso de sus hijos, zona y estudios que tienen. Como vaticina Merino y Leyva (2007) en esta investigación lo que se pretende es descubrir cuáles son las necesidades de las familias y sus hijos actualmente desde el prisma de la interculturalidad existente en los centros educativos en donde tanto en alumnado como sus familias es cada vez más diverso y en donde el profesorado actúa como piedra angular de este proceso educativo en donde la diversidad cultural debe ser algo normal y enriquecedor.

A continuación presentamos las conclusiones según la edad. Son más las coincidencias que las divergencias. Entre las primeras se encuentran las siguientes:

1. Las familias dicen tener ninguna o escasa información acerca de los diferentes grupos culturales que hay en el aula, en este caso no se aprecian diferencias respecto a la edad de quienes contestaron.
2. Las relaciones con los compañeros de sus hijos las aprecian como normales o buenas mayoritariamente todos.
3. Todas las familias independientemente de la edad consideran el pluralismo cultural de las aulas como una ventaja encaminada al enriquecimiento personal.
4. Todos los grupos de edad coinciden en destacar que el objetivo fundamental a lograr con el alumnado es la integración y el respeto, seguido del aprendizaje.

En cambio el objetivo fundamental a lograr con las familias ambos grupos de edad coinciden que debe ser la integración.

5. Consideran suficiente la formación del profesorado para la atención a la diversidad del alumnado.
6. La relación entre el profesorado y las familias la consideran como buena en ambos grupos de edad.
7. Todos coinciden unánimemente en señalar que no tienen dificultades para relacionarse con el profesorado.
8. Independientemente de la edad, coinciden mayoritariamente en que el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad es integrarlos dentro del Centro y nuestra cultura.

Por el contrario, sí se han detectado algunas dificultades respecto de sus opiniones y declaraciones en función de las edades familiares en los siguientes campos:

1. En cuanto a la percepción de los diferentes grupos culturales las familias de menos de 40 años afirman no tener ningún problema respecto a la consideración de dichos grupos, en cambio los mayores de 41 responden tener ciertos reparos, como consecuencia de haber apreciado alguna conducta impropia.
2. Cuando se les pregunta si se tienen en cuenta las tradiciones de los diferentes grupos culturales las familias de menos de 40 años responden en un porcentaje más alto que no, mientras que las de más de 41 responden que sí se tienen en cuenta.
3. La función de la escuela para las familias de menos de 40 años debe ser la adaptación e integración en el grupo; en cambio para las de más de 41 debe ser la enseñanza.
4. Relativo a la participación de las familias en el centro, los menores de 40 años consideran que sí hay diferencias de participación según los diferentes grupos

culturales. Los mayores de 41 afirman mayoritariamente que esas diferencias no existen.

5. Para la resolución de problemas que pudieran surgir entre grupos de diferentes culturas, aunque como se ha adelantado anteriormente no se producen, los menores de 40 años creen que se resolverían mediante el diálogo y un 20% que no tienen solución. Los mayores de 41 años apuestan por el diálogo y la integración como estrategia de solución de problemas.

Dependiendo del sexo se pueden apreciar algunas diferencias de matices que no suelen ser significativas. Entre las cuestiones que no han generado diferenciación de las respuestas dadas por las familias según sexo se aprecian tales diferencias:

1. No tienen mucha información sobre los diferentes grupos culturales y dicha información es escasa y general.
2. Las relaciones con los compañeros los hombres las consideran como normales, en cambio las mujeres esas relaciones son buenas.
3. Coinciden ambos sexos en que la ventaja principal de la atención a la diversidad del alumnado es el enriquecimiento personal.
4. En el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales, tanto para hombres como para mujeres, debe ser la integración.
5. La relación del profesorado con las familias ambos sexos la consideran como buena. De la misma forma ninguno de los sexos aprecia dificultades para relacionarse con el profesorado.
6. En cuanto a la resolución de conflictos los hombres creen que estos deberían resolverse mediante el diálogo y la participación, para las mujeres mayoritariamente apuestan más por el diálogo.
7. En general, en el resto de cuestiones sobre el tratamiento educativo que debe darse a la diversidad y la preparación que considera para que el profesorado atienda a dicha diversidad no se aprecian diferencias en cuanto a sexo.

Aunque en menor medida y también con menor intensidad que las coincidencias, se han mostrado algunas divergencias según el sexo, como se enumera seguidamente:

1. En cuanto a la consideración de las creencias y tradiciones de los diversos grupos culturales del aula los hombres creen que no, pero las mujeres por el contrario opinan que sí.
2. Los hombres creen que sí hay dificultades para atender al alumnado de los diversos grupos culturales; en cambio, las mujeres no aprecian tales diferencias.
3. La función de la escuela, para los hombres debe ser adaptación e integración. Las mujeres, por el contrario, declaran que su función primordial ha de ser la enseñanza.
4. El objetivo fundamental a lograr con el alumnado de otras culturas, para los hombres es la integración, no cabe lugar a dudas sobre ello. En cambio, para las mujeres es el respeto el objetivo pendiente.
5. Las mujeres consideran suficiente la formación del profesorado para la atención a la diversidad del alumnado, mientras que los hombres no consideran suficiente esta formación.

Respecto a las diferencias detectadas según los diferentes cursos cabe destacar la respuesta a la cuestión, si considera suficiente la formación del profesorado para atender al alumnado culturalmente diverso, para las familias de 3º de la ESO no la considera suficiente, los de 4º de la ESO y 1º de bachillerato mayoritariamente también es suficiente. En cuanto al resto de respuestas dadas a las otras cuestiones no se aprecian diferencias significativas según el curso, tomando las dimensiones comentadas anteriormente.

Igualmente, no se encontraron diferencias significativas en la opinión dada por las familias según la zona.

Según los estudios de los familiares, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a las respuestas dadas, excepto en la pregunta referida a la conducta y el

rendimiento de los distintos grupos culturales que hay en el aula de su hijo, en donde para las familias que tienen estudios de Secundaria, Bachillerato, FP o Universitarios consideran que no hay diferencias, y por el contrario los que no tienen estudios o sólo estudios primarios creen que pueden existir algunas diferencias.

#### **1.4. Conclusiones diferenciales sobre los colectivos anteriores**

Los tres pilares básicos del sistema educativo se encuentran descritos comparativamente en este epígrafe. Desde el punto de vista de la diversidad cultural hemos analizado la perspectiva que tiene cada miembro de la comunidad educativa respecto a los otros miembros para tratar de inferir a partir de aquí la repercusión que pueda tener en la formación de actitudes en el alumnado, como miembro de la comunidad educativa y miembro de la sociedad en su conjunto.

En este apartado hemos analizado las diferentes concepciones de apreciación de familias, profesorado o alumnado ante una misma cuestión, es decir, el análisis intercasos. Se presenta, a continuación, de forma muy resumida los resultados presentados en el capítulo anterior a éste, en forma de conclusiones de respuesta a los objetivos de la investigación.

1. Hay diferencias en la consideración de diversidad cultural. Cuando responden a la pregunta ¿qué grupos culturales hay en el centro escolar?, alumnado y familias responden en porcentajes parecidos, en torno al 60%, que son mayoritariamente de la zona, en cambio, el profesorado advierte, en ese mismo porcentaje, la presencias de una mayor multiculturalidad en el aula. Sin embargo, los porcentajes se equiparan cuando se habla de gitanos.
2. Al responder la segunda cuestión, también se aprecian diferencias, en torno al 90% de profesorado y alumnado considera que la información que tienen acerca de los diferentes grupos culturales es escasa y general. Se reduce mucho

la proporción de familias que declara esta apreciación, solo un tercio de familias manifiesta escasa información al respecto.

3. En relación con la conducta y el rendimiento de los diferentes grupos culturales del aula, tanto el profesorado como las familias declaran que no aprecian relaciones directas entre la conducta y el rendimiento y el origen cultural, pero para el alumnado se invierte el porcentaje y creen que hay una gran relación.
4. Cuando responden a cómo son las relaciones entre el alumnado de diferente origen cultural, alumnado y familias las consideran como buenas, no obstante el profesorado rebaja la calificación a normales.
5. Sobre la consideración o no de las tradiciones y creencias de cada grupo cultural existente en el aula, el cuerpo del profesorado y los representantes de las familias responden que sí, aunque en el caso de las familias un porcentaje considerable indica lo contrario. En cambio, el alumnado que es el que está aquí más directamente implicado opina que sólo a veces se tienen en cuenta o, incluso, nunca.
6. En relación con las dificultades que se derivan de la atención al alumnado de diferentes culturas, en torno al 40% de familias, alumnado y profesorado cree que hay dificultades en las aulas cuando se atiende a este alumnado, y esto es una cuestión que debe tenerse en cuenta cuando se generan algunas actitudes de corte excluyente. Los alumnos son más contundentes en esta afirmación (solo un testimonio de que las dificultades son puntuales), que las familias y éstas a su vez que los profesores (quienes indican que se tratan de dificultades esporádicas y no de tipo racial generalizadas).
7. En cuanto a las ventajas que ofrece el pluralismo cultural los tres colectivos coinciden en que son tanto de tipo colectivo como de tipo individual, contribuyendo al enriquecimiento personal. En el colectivo de familias es donde se encuentran testimonios aislados o poco frecuentes sobre desventajas

que tiene que ver con la incidencia de la diversidad cultural y su atención en el aula en el progreso de sus hijos. El profesorado ha resaltado en contadas ocasiones las dificultades que suponen para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y el alumno no ha resaltado desventaja por compartir aula con compañeros de otras culturas.

8. Ante la pregunta relativa al objetivo principal a lograr con el alumnado de los diferentes grupos culturales, para el profesorado la respuesta se orienta hacia la absoluta *integración*, para las familias tanto la *integración*, el *respeto* y el *aprendizaje* y para el alumnado la *integración* y el *aprendizaje*. Luego salvo por la coincidencia en la categoría de la integración, existen matices diferenciales extraídos de sus respuestas.
9. Por el contrario, el objetivo principal a lograr con las familias para el profesorado es la *participación* y para el alumnado y las familias es la *participación* también, pero con mayor intensidad la *integración* en la vida y actividad del centro. Se percibe el matiz más educativo en las reivindicaciones del cuerpo de profesorado para las familias de alumnos de culturas diferentes a la mayoritaria.
10. Para el profesorado el conocimiento de otras culturas debe estar unido a la formación; en cambio, para el alumnado debe ir ligado a la formación y al conocimiento de otras culturas; las familias resalan la experiencia como verdadera preparadora. Ahora bien, ninguno de los tres colectivos considera que el profesorado esté preparado para responder a las necesidades de los diferentes grupos culturales.
11. Aunque tanto el profesorado como las familias consideran que la formación que tiene el profesorado para atender a grupos culturales diversos es suficiente y esta ha sido obtenida mediante cursos, experiencias de trabajar con otro alumnado de características similares, lecturas, etc. Y ello a pesar de reconocer que no poseen un conocimiento exhaustivo de sus culturas. En cambio el

alumnado con idéntico porcentaje cree que no está preparado y para otros sí lo está. Sorprende que sea el alumnado el caso más crítico con esta cuestión.

12. Ni profesorado ni las familias consideran tener dificultades para relacionarse los unos con los otros; en cambio, la mitad del alumnado sí lo considera, y los dirige principalmente hacia la relación entre profesorado y alumnado de otras culturas diferentes a la dominante.
13. Dichos problemas de relación educativa, el profesorado y las familias creen que podían resolverse mediante el *diálogo* y la *participación* y para el alumnado se resolverían a través del *diálogo* y la *integración* de familias, respeto a *horarios*, etc. Es de destacar que sólo un escaso porcentaje de familias y alumnado considera que estos problemas no tengan solución.

Es interesante enumerar las coincidencias o afirmaciones comunes entre unos colectivos y otros, aún con la salvedad de algunos matices diferenciales, pero uniéndoles más la esencia que la diferencia:

1. La comunidad educativa en su conjunto (familias, profesorado y alumnado) coinciden en calificar que la función principal de la escuela debe ser la enseñanza y contribuir a la adaptación e integración del alumnado en su conjunto y de los diversos grupos culturales más particularmente. Lejos quedaron, pues, otras opiniones sobre otras opciones educativas segregadoras.
2. Todos consideran en un amplio porcentaje como buena la relación que mantiene profesorado y familias y viceversa.
3. Todos coinciden en que el tratamiento que debe dársele a la diversidad cultural es considerarla como *riqueza*, *integración* y *aprendizaje* todos de todos, aunque el peso que se otorga a cada una de las anteriores difiere sensiblemente. Coinciden más sobre su potencial como fuente de *riqueza personal y colectiva*

de la sociedad de la que forman parte. Dicha diversidad contribuye al aprendizaje de todos sus miembros y permite la integración independientemente de su origen cultural, social o económico.

4. Por último, familias, profesorado y alumnado coinciden en que la atención a la diversidad debe ir encaminada hacia la *no discriminación*, *evitar prejuicios* que condicionen el comportamiento y actitud hacia los demás, la *igualdad* (entendiendo esta como no discriminación) y la *integración* de todos sin renunciar a nada, mediante el *respeto*.
5. Respecto de la participación de las familias en la vida del centro, toda la comunidad educativa coincide en considerar que no hay participación, al menos no la suficiente. Aunque ponen de manifiesto que existen diferencias apreciables entre unos grupos y otros. Es de destacar que sólo un porcentaje muy bajo es el que no apuesta por la *participación* o bien entiende que es suficiente con la escasa que existe, aseveración que se ubica en el caso del alumnado.

## 2. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, después de realizada esta investigación, más que predecir la tendencia de la investigación futura, se realiza un análisis que ponga de manifiesto los intereses de los investigadores actuales y así poder sugerir los temas que pueden ser de mayor interés para investigaciones futuras. Así, en el análisis realizado se ha podido destacar ocho temas de investigación que se aproximan al tema de nuestra investigación y que no están ni consolidados ni sus resultados extrapolables, por ende, se puede confirmar su interés para la investigación futura:

**1. Atención a la diversidad cultural en los centros educativos mediante procesos de investigación-acción.** En este sentido, se ha realizado una tesis doctoral en la

Universidad de Valladolid con objeto de planificar y desarrollar un proceso de investigación-acción para atender a todo el alumnado (López Calvo, 2008). Este trabajo tenía gran interés en descubrir las medidas organizativas que ponen en marcha los centros educativos para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado. Se plantearon mejoras en estos procesos organizativos y se evaluaron para comprobar en qué medida estas mejoras constituían procesos de transformación global que lograran una atención a todo el alumnado. La organización del centro educativo constituye una variable muy importante que institucionaliza las mejoras que se planteen de cara a una adecuada educación de todo el alumnado y que permita la participación activa de las familias en la construcción de una comunidad que aprende y se automejora colaborativamente.

Esta investigación se realizó en un Instituto de Educación Secundaria, aunque tuvo en cuenta también algunos aspectos de las etapas de Infantil y Primaria de donde provenía su alumnado. Fue importante para esta investigación el análisis del contexto del centro, estudiando aspectos tales como la población inmigrante que recibe, los recursos de que se dispone, los espacios de encuentro y las relaciones existentes, etc. Finalmente se intervino en un Instituto de Secundaria discutiendo e introduciendo mejoras mediante un proceso de investigación-acción que permitía la colaboración y el debate continuo de ideas para mejorar.

**2. Estudio de las actitudes que tienen los estudiantes de magisterio (futuros docentes) hacia la diversidad cultural.** No cabe duda que la formación del profesorado para la atención positiva a la diversidad cultural es un eje central, como así lo es en todo proceso de reforma que pretenda ser eficaz en la consecución de una escuela intercultural e inclusiva. En este campo hemos encontrado dos investigaciones realizadas recientemente en la Universidad Andaluza.

En primer lugar, destacamos la investigación realizada en la Universidad de Sevilla, por la que se pretendió averiguar de manera central cómo los futuros docentes conciben las estrategias didácticas de atención a la diversidad, las concepciones que el alumnado tiene de la educación intercultural y qué exigencias de formación perciben para afrontar con éxito la diversidad cultural (Rodríguez Izquierdo, 2002).

El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las Facultades de Educación en la actualidad, hace que el alumnado tenga una participación activa y una necesidad de vincular mucho más la teoría con la práctica, por lo que su visión sobre las necesidades que hay en los centros y las necesidades de formación que necesitan sobre esta temática, es muy importante e interesante, de cara a su propia formación. Las Universidades han de tomar buena nota de ello.

El estudio de las actitudes es esencial cuando analizamos la práctica escolar inclusiva, en general, y para atención a la diversidad cultural, en particular, como se ha puesto de manifiesto en este trabajo. El estudio de las actitudes de los profesores se gesta en las Facultades de Ciencias de la Educación, por lo que averiguar cuáles son esas actitudes producto también de actitudes de la sociedad en general, de la que forman parte, constituye un tópico caliente de investigación para poder trabajar a partir de ellas y reflexionar conjuntamente estudiantes y profesorado universitario para deconstruir las actitudes negativas y construir las positivas.

En los procesos de prácticas para la docencia el estudiante está en conexión con las tutorías tanto del profesor tutor de la Escuela como del profesor supervisor de la Facultad, y en ese diálogo tienen un especial protagonismo las actitudes hacia la diversidad cultural, ya que se comparten intelectualmente experiencias de unos y de otros centros y en cuyo debate se gestan o se ponen en cuestionamiento determinadas actitudes, tomándose conciencia de problemas, soluciones y actitudes que hay detrás.

En este trabajo se aportan orientaciones para construir una línea de transformación del currículum en la formación inicial del profesorado que prepare a los futuros maestros para trabajar desde una perspectiva intercultural. La metodología de investigación utilizada puso énfasis en el grupo de discusión como técnica básica de obtener conocimiento. Se pudo comprobar, a modo de ejemplo, que variables como el sexo, la especialidad y el curso son variables relevantes, llegándose a la conclusión de que existe en los estudiantes de magisterio una gran desorientación y falta de preparación para afrontar la diversidad cultural en el aula y en el centro en su futura labor como maestros.

También se llega a la conclusión de que los estudiantes de la investigación se encuentran influidos por un modelo asimilacionista y compensatorio y que la diversidad cultural asume un contenido ambiguo o más bien contradictorio, considerándolo como enriquecimiento y como problema al mismo tiempo.

Otra de las investigaciones realizadas actualmente, y que podría agruparse dentro de actitudes de los estudiantes de magisterio, está referida a las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural (Hinojosa, 2013). Esta investigación centra su atención en el estudio de las creencias sobre diversidad cultural de los estudiantes universitarios que van a ser futuros docentes. Se propuso conocer qué creen los estudiantes de Magisterio y también averiguar en qué medida el proceso de formación influye en sus creencias. El propósito de este estudio es averiguar aspectos esenciales que puedan servir de base a los programas formativos y también sirvan de orientación para la práctica de todo profesor.

En la formación del profesorado actual tiene un papel relevante la atención a la diversidad y la formación sobre estrategias que favorezcan la educación inclusiva. En este caso se utilizó un cuestionario con análisis posteriores univariados y bivariados (correlacionales y de comparación de la diferencia de medias) y multivariados como el análisis factorial exploratorio. Algunos de los resultados obtenidos ponen de manifiesto que es posible descubrir y describir las creencias que tienen los futuros profesores sobre este tema de diversidad.

En general, los estudiantes universitarios tienen creencias positivas sobre temas generales, pero no lo son tanto cuando se trata de cuestiones más concretas sobre la práctica docente. En este estudio se encontraron diferencias en función del curso y de la especialidad, poniendo de manifiesto que la formación influye en algunas creencias, potenciando una visión más favorable hacia la diversidad cultural en los estudiantes que están finalizando su formación inicial.

También indica este estudio que dichas creencias están interconectadas en una especie de sistema complejo y que es posible identificarlo con siete factores: diversidad cultural circunscrita a determinados espacios, diversidad cultural marcada por la superioridad de la cultura hegemónica, práctica educativa actual sensible a la diversidad cultural, perspectiva idealizada de la diversidad cultural y condiciones desde

las que debe abordarse, creencias negativas en relación al alumnado de culturas distintas a la autóctona, la educación como factor de reproducción cultural dominante y multiculturalismo y discriminación positiva.

Esta línea anterior muestra su afinidad con la realizada en esta ocasión por las necesidades formativas que la presente ha puesto de manifiesto, y que en el caso de los profesores en ejercicio debe cubrirse mediante la formación permanente, preferentemente formación en centros; pero también incorporarse en los nuevos planes de estudios universitarios, que de hecho están en periodo de gestación, para la formación inicial docente.

**3. Análisis de la situación escolar.** Otro aspecto que se suele investigar es el del análisis de la situación en una determinada comunidad autónoma, por ejemplo. Este tipo de análisis también resulta importante porque nos permite responder a la pregunta de ¿en qué medida se ha avanzado en una escuela intercultural? ¿Se está discriminando en las escuelas?, etc. De esta manera, por ejemplo, Coenechea (2004) ha estudiado, por una parte, la situación educativa en que se encuentra el alumnado extranjero que cursa la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia, tratando de identificar las problemáticas que les afectan.

Por otra parte, analizó la respuesta educativa que el sistema educativo gallego está dando a estas dificultades, proponiendo posibles pautas para su mejora. Hay que destacar el análisis realizado a la evolución del discurso pedagógico europeo en torno a este tema así como algunas de las clasificaciones existentes de los distintos modelos desde los que puede abordarse la atención educativa a los alumnos foráneos.

Y en el contexto de esta situación panorámica aparece la investigación que se defiende en este momento, preocupada por la situación en una región concreta, la provincia de Granada. Se trata de buenas iniciativas dignas de ser perpetuadas por otros investigadores. Las metodologías pueden resultar muy diversas, aunque si lo que se pretende es el análisis de zonas masivas se habrá de recurrir a técnicas de corte eminentemente cuantitativas.

**4. Análisis de la eficacia escolar y del rendimiento académico relacionado con la diversidad cultural.** A esta línea cabe llamarle de esta manera, haciendo alusión a la eficacia escolar y al rendimiento académico. Actualmente los estudios, como son el estudio del rendimiento de inmigrantes, por ejemplo en la zona de Marbella (Álvarez de Sotomayor, 2012) o la eficacia de puesta en práctica de programas interculturales con currículum interculturales igualmente (Alonso, 2011), abordan la diversidad cultural y la mejora de la eficacia escolar describiendo y analizando las buenas prácticas escolares desde un enfoque intercultural.

Se han estudiado las prácticas en centros educativos españoles de niveles obligatorios, las cuales se han mostrado eficaces en contextos escolares donde se reconoce la diversidad cultural de los estudiantes. Es de destacar los principios de los que parten en esta investigación, que tienen como denominador común la certeza de que todos los niños/as son capaces de aprender, pero presentan diferencias culturales que influyen en su aprendizaje y que han de ser tenidas en cuenta en los sistemas educativos, especialmente en las etapas obligatorias.

El aprendizaje es entendido como un proceso de intercambio y construcción culturales. Se pone de manifiesto en trabajo como los anteriores y como en el realizado en esta ocasión, que cuando el sistema educativo no reconoce la diversidad cultural del alumnado se desarrollan prácticas escolares discriminatorias que reducen la equidad educativa.

Se insiste en la idea de recurrir a estrategias didácticas variadas como única manera de aproximarse a las distintas formas en que los estudiantes aprenden. Por ello, se precisan nuevos impulsos de investigación evaluativa y aplicada para iluminar diferentes prácticas describiendo y analizando variedad de estrategias y metodologías. En esta naturaleza de investigaciones se aconseja como metodología de investigación los estudios de casos, similares a los determinados en la presente memoria de tesis.

**5. La orientación educativa y el asesoramiento al profesorado.** Este aspecto debe ser el eje principal receptor de todas las demás investigaciones. Es decir, todos los resultados de la investigación deben ir encaminados a que el profesorado mejore su formación y adquiera estrategias y metodologías para dar respuestas a las necesidades

de todo el alumnado. Así por tanto, la investigación que vaya dirigida a elaborar estrategias que ayuden a todo el alumnado en su progresión académica y en su desarrollo personal, constituirá un ámbito de especial relevancia. Y, posteriormente, conseguir que todo este conocimiento pase a formar parte de los programas de formación y asesoramiento al profesorado.

En este sentido destacamos la ejemplaridad de nuestro trabajo junto al de Martínez (2011), en los que se intentan conocer las expectativas y actuaciones habituales del profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la interculturalidad, conociendo las actitudes y creencias ante los inmigrantes, minorías étnicas y diversidad cultural así, como de su tratamiento educativo, para detectar necesidades de formación en este área, relacionada con estrategias, recursos y actividades que faciliten a los docentes la integración y la socialización de los alumnos extranjeros en el aula. Está fundada en los pilares de la investigación educativa.

En este trabajo resaltado, junto a otras técnicas de investigación, se utilizó un cuestionario que se pasó a 36 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Albacete. La orientación educativa hay que enfocarla como la necesidad de que todas las personas necesitan disponer de competencias y habilidades para la convivencia intercultural. El sentido final y el fundamento de dichos programas de orientación es lograr una inclusión real contando con personas que comprenden que es necesario aprender a actuar y desenvolverse adecuadamente con todas las culturas y que, al mismo tiempo, es importante conservar y valorar la propia. Desde la orientación educativa se deben identificar los valores, objetivos y expectativas del profesorado, para poder priorizar los recursos y necesidades, que permitirá al alumnado a progresar y conseguir metas a corto, medio y largo plazo, y a tomar decisiones de forma adecuada.

Dentro de la formación del profesorado también resalta el trabajo de Gómez Járabo (2015). En este trabajo se estudió la formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género. Se trata de un tema, desgraciadamente frecuente y con efectos muy negativos entre el alumnado, por lo que se le debe prestar atención y formar al profesorado en este

campo, como también se ha detectado con los casos de nuestra investigación. Es por tanto, muy importante que el profesorado se forme en la resolución de conflictos y en la elaboración e implementación de planes de convivencia que redunden en la mejora del clima escolar.

Se destaca también en este trabajo, la importancia de la formación para la prevención. Aprendiendo a prevenir la violencia escolar, intervenir en situaciones en las que la convivencia pacífica se ve amenazada y atender a la diversidad étnica, cultural y de género. Aunque todo el mundo está expuesto, la población inmigrante y las mujeres son más vulnerables. La dimensión actitudinal se erige en situaciones como ésta fundamental, al igual que ocurre en nuestro trabajo, de ahí el énfasis orientado al conocimiento de las actitudes.

En cuanto a las metodologías apropiadas se destacan el análisis de documentos (planes de estudios de la formación de profesorado), observación etnográfica, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y cuestionarios. Estos fueron utilizados con diferentes campos como: a profesionales en activo (maestros, educadores sociales, pedagogos, psicólogos y psicopedagogos) y a alumnado de últimos cursos de diferentes titulaciones de educación (Licenciatura en Pedagogía, en Psicopedagogía, Magisterio en sus diversas especialidades, Grados de Educación Infantil y Primaria, Grado de Educación Social y Grado de Pedagogía). En nuestra investigación se añadió a estos colectivos el de padres y madres, dada su importancia en la configuración, en nuestro caso, de actitudes hacia el alumnado.

**6. Estudio de la diversidad cultural desde diferentes áreas.** Analizar la aportación a la educación intercultural desde diferentes áreas de conocimiento, también constituye una posibilidad interesante de investigación, que permita avanzar y organizar este tópico referido a la educación intercultural. En este caso, encontramos un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra, sobre la diversidad cultural en el área de Música (Aranguren, 2009). En este trabajo se analiza la diversidad cultural existente en las aulas de Música de Secundaria en la Comunidad Foral, para ver la forma en que la identidad cultural condiciona o influye en la educación musical en los diferentes ámbitos, tanto de educación formal, como no formal e informal, y las estrategias de

educación que favorecen la educación intercultural. En esta investigación se tienen en cuenta variables tales como lugar de procedencia, idioma, entorno familiar, autoidentificación con culturas musicales, consumo musical, formación musical y uso de las tecnologías. En las conclusiones se pone de manifiesto la potencialidad que tiene el área de música para desarrollar una educación intercultural.

La metodología idónea puede ser la combinación de cuantitativa y cualitativa, con énfasis en el método etnográfico, junto con cuestionarios, entrevistas a profesores y alumnos... También ha de obtenerse información procedente de fuentes externas, tales como productos musicales de consumo y de ocio juvenil o como en nuestro caso de las familias o de la comunidad escolar. En nuestro caso, las áreas específicas fueron las instrumentales. Se echa en falta la investigación sobre éstas y otras áreas del currículum, para que poco a poco, área a área y materia a materia vayan configurando el deseado currículum intercultural.

**7. Aulas Universitarias multiculturales.** Un aspecto que puede estar olvidado en determinados contextos es el de la investigación de aulas universitarias multiculturales. Este aspecto tiene que ver con la del movimiento de universidades inclusivas, que adapten sus enseñanzas y estructuras a personas con discapacidad y procedentes de otras culturas, con diferentes necesidades. El fenómeno de la globalización está haciendo que la movilidad de estudiantes y profesorado aumente en todo el mundo, por lo que además del idioma constituye una necesidad importante la convivencia y el intercambio intercultural.

La Universidad por lo tanto es un nivel necesitado también de investigación y de aportes. De esta manera, se ha realizado un estudio en el que se ha puesto el énfasis en valores fundamentales que las personas procedentes de otras culturas tienen que descubrir y compartir para poder ser integrados e interactuar en igualdad de condiciones y conseguir los resultados y el éxito deseados (Méndez Cea, 2012).

**8. Actitudes del todos los agentes educativos.** Como ha quedado explicado anteriormente en este estudio y la intervención de las actitudes, tanto de profesorado, de alumnado, como de familias, resulta fundamental, pues se encuentra en la base de

los comportamientos y la interacción entre personas. En este caso resaltamos las actitudes del alumnado porque pensamos que son, sobre todo en secundaria, las más importantes, en las que confluyen tanto la de sus familias como la de sus profesores. Son los protagonistas directos, por lo que es importante destacarlo como ámbito en el que aumentar la investigación.

Así lo han hecho todos los estudios que han servido de sustento teórico y de establecimiento del punto de partida para la presente investigación. Por su actualidad, se trae a colación el estudio de Barrena (2014) al estudiar las actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural. Este trabajo de investigación tuvo lugar en una zona con alta recepción de inmigrantes extranjeros, en el que se generan actitudes de intolerancia racistas, que defienden la homogeneidad cultural y étnica como mejor situación. En este contexto hay dificultades a la hora de convivir de manera positiva. Existen muchos estereotipos populares.

En este trabajo se averiguaron las opiniones de los implicados sobre diversidad cultural en cinco Institutos de Educación Secundaria en la zona de Macarena (Sevilla). Se utilizó cuestionario y grupos de discusión como estrategias básicas de investigación. Se pudo hallar que el alumnado no manifiesta actitudes racistas o discriminatorias hacia personas de diferente origen cultural. Sin embargo, a veces en determinadas cuestiones sí muestran cierta ambigüedad en sus opiniones. Opinan que todas las personas tienen que tener igualdad de oportunidades, pero cuando se trata de aspectos tales como asumir costumbres de otros países en España, sus actitudes no son tan favorables. Además manifiestan sus reservas a la hora de considerar igualmente válidas las costumbres y culturas de personas inmigrantes extranjeras a las propias. Tampoco los participantes se han mostrado muy de acuerdo con tener similitudes con personas de otros países.

Se puede decir que existen ciertas manifestaciones de prejuicios encubiertos. Por una parte, se ve positiva la relación con personas de otros países, pero por otro, dicen que sus amigos son del mismo lugar de procedencia que ellos. Además, se detecta cierto racismo enmascarado, en el sentido de que sin mostrar actitudes negativas directas si tienen cierto favoritismo hacia el grupo propio. Cuando opinan sobre características de personas inmigrantes, éstas no son muy favorables. No suelen

tener problema a la hora de trabajar en el aula con alumnado inmigrante en pequeño grupo, al menos en la intención de colaborar, pero cuando se le pregunta sobre la situación de la integración en clase la opinión no es tan positiva. La conclusión de este trabajo, de manera sintética, bien pudiera ser de ambigüedad entre sus creencias y sus actos. Se muestran solidarios pero tienen ciertas reservas en cuanto a la consideración de las diferencias.

En general, los alumnos inmigrantes suelen expresar opiniones más favorables hacia la diversidad cultural que sus compañeros. La investigación de las actitudes y puntos de vista del alumnado resulta muy relevante, tanto de alumnos procedentes de culturas mayoritarias como minoritarias.

La naturaleza de los estudios como los anteriores complementa perfectamente con la naturaleza del realizado en esta ocasión, dado que unos investigan actitudes de inmigrantes y otro se centra en las actitudes de los compañeros de estudiantes inmigrantes. Tanto las unas como las otras son muy precisas en el panorama de nuestro sistema educativo, de ahí el ruego de que siga investigándose en este tópico.

Además de estos tópicos más prioritarios también se pueden tener en cuenta otros, con gran interés, tales como:

- Estudio de las estrategias para una atención positiva a la diversidad cultural, en general, intentando sistematizar las que se suelen utilizar y dan resultados positivos.
- Estudio de las actitudes de profesores, padres y alumnos en un número mayor de centros, ampliando el contexto a Comunidad Autónoma e incluso a nivel nacional.
- Estudio comparado, analizando cómo se atiende y se concibe la diversidad cultural en centros educativos de diferentes países. En este análisis cobra un especial interés la interculturalidad contemplada desde las escuelas de los países sudamericanos, en las que conviven culturas de todo el mundo pero con especial interés en la integración de pueblos indígenas.
- Diversidad cultural y desestructuración familiar. En muchas ocasiones, para satisfacer las necesidades básicas, algún miembro de la familia se ve obligado a

emigrar, ocasionando una asimetría en la educación de los hijos, en ocasiones llegando a la separación o divorcio. En cualquiera de los casos, es necesario investigar las necesidades afectivas de algunos alumnos que pueden verse agravadas por las diferencias culturales que se pueden presentar como obstáculos para el desarrollo escolar equilibrado.

- La convivencia escolar y la diversidad cultural. Aunque este es un tema transversal a muchos de los mencionados anteriormente, interesa tenerlo presente como estudio con sentido completo para seguir profundizando en él. Las dificultades con que se encuentran muchos alumnos pueden ser silenciadas y ocultadas, con consecuencias a veces nefastas para las víctimas vulnerables. Por ello debemos situar este tema como de máximo interés, para que a partir de este conocimiento podamos realizar una educación preventiva.
- La formación de directivos en los centros. El equipo directivo debe soportar las mejoras e innovaciones que se pongan en marcha para crear un clima de convivencia y aprendizaje intercultural.

A la vista de las investigaciones realizadas y de la experiencia en la realización de este trabajo puede deducirse, a modo de prospectiva, que las investigaciones que sin duda serán más útiles y que más se necesitan son las relacionadas con el estudio de la diversidad cultural en el aula y en el centro educativo. La importancia de este estudio radica en el descubrimiento de las dificultades, que fruto de actitudes negativas se dan en los centros y en las aulas, y deducir o diseñar estrategias educativas que contrarresten y que eduquen en una dirección adecuada.

En cuanto a la metodología de investigación a utilizar, tal y como se explicó en el capítulo correspondiente se debe utilizar tanto la metodología cuantitativa como cualitativa. Concretamente, la mejor metodología es la de investigación-acción, porque ofrece resultados y conclusiones que se han ido implementando sobre la marcha, se trata de la metodología de investigación con más alto grado de compromiso con la realidad que estudia. No obstante también se puede y se debe utilizar otras formas metodológicas en una tendencia actual hacia las múltiples metodologías. Así por ejemplo, resultan muy interesantes los aportes de los grupos de discusión y de las

entrevistas. En efecto, para poder profundizar en los significados que concede cada agente educativo a los acontecimientos escolar en relación a la diversidad cultural, tal vez se debería incrementar la investigación etnográfica, ayudada de grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

El enfoque interpretativo de este tipo de estudios permitirá profundizar en los acontecimientos educativos, y tener en cuenta los significados que se confieren desde las familias, los estudiantes y los profesores. Significados sobre actitudes y comportamientos. El énfasis en el estudio y modificación de actitudes y creencias de los tres agentes educativos será fundamental en este tipo de investigaciones.

Lógicamente la obtención de conocimiento de este tipo de investigaciones debe fundamentar los programas de formación de profesorado tanto inicial como permanente. De esta manera, se está procurando una investigación realmente útil y sostenida haciendo que sean los profesores los poseedores y asimiladores básicos para hacer una enseñanza más eficaz desde el punto de vista intercultural e inclusivo.

Ahora bien, la diversidad cultural es un campo de estudio en expansión habido de todo tipo de investigación: estudios de encuesta, con amplias muestras; estudios longitudinales, que permitan hacer un seguimiento del desarrollo escolar y social; investigación biográfica, que permita acercar las vivencias de padres y madres, de alumnado y de profesorado, en relación a este tema.

### 3. PROYECCIÓN PEDAGÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Al profundizar en el conocimiento que los agentes educativos tienen sobre otras culturas, cómo perciben la convivencia intercultural en el aula y en el centro, etc. lo hacíamos desde una perspectiva de que en la Escuela hay conflictos, situaciones y actitudes que no son nada positivas. En la atención a la diversidad se sabe que existen muchos desconocimientos y muchos temores anclados en esa ignorancia. Es necesario hacer explícitas todas esas creencias y actitudes y discutir las y reeducarlas. En ocasiones, deconstruyendo con medios educativos las viejas creencias y actitudes que

obstaculizan y construyendo entre todos, en la convivencia entre todos, las creencias y actitudes adecuadas.

En ese proceso se aprende a no percibir como superiores ni mejores a otros seres humanos o grupos culturales sino como personas que conviven con otras personas y que en la búsqueda del intercambio positivo y la convivencia positiva nos mejoramos unos a otros.

Precisamente ese es el concepto más esencial de educación, el intercambio de humanidad, de cultura. Ese es el sentido de la educación y ese es el sentido del trabajo docente sobre actitudes para el diálogo intercultural. Sin duda, el trabajo que se haga en la Escuela si está respaldado por las familias será mucho más efectivo en la conformación de sociedades cada vez más dialogantes y civilizadas.

En un mundo globalizado en el que el espacio y el tiempo se han comprimido a una escala sin precedentes, en el que internet y los crecientes flujos migratorios están jugando un papel preponderante, el pluralismo, la tolerancia y la amplitud de miras son más importantes que nunca. En este siglo XXI se ha convertido en fundamental la educación de la población mundial en el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, de las identidades, de las creencias, posibilitando que las personas se integren de manera armoniosa en la sociedad. Esto se hace imprescindible para la cohesión social.

Y el instrumento esencial para posibilitar esta cohesión, en la escuela y en la sociedad es el diálogo intercultural. Así lo pone de manifiesto el Consejo de Europa en el libro blanco publicado en el año 2008. La clave por lo tanto es el diálogo intercultural basado en los valores democráticos universales. Es preciso pues, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa definir las competencias esenciales para la comunicación intercultural, con objeto de elaborar planes y programas educativos que lo propicien. Algunas de las claves que ofrece este organismo internacional son:

- Utilizar los materiales elaborados para la enseñanza de los derechos humanos, como compass (para enseñar actitudes como: responsabilidad de nuestras propias acciones, compromiso con el desarrollo personal y el cambio social; curiosidad, mente abierta y

apreciación de la diversidad; empatía y solidaridad con otros y el compromiso de ayudar a aquellos cuyos derechos están amenazados; sentido de la dignidad humana, de la autoestima y valoración de los otros independientemente de las diferencias sociales, culturales, lingüísticas o religiosas; y sentido de la justicia, deseo de trabajar hacia la consecución de los ideales de libertad, igualdad y respeto por la diversidad) y compasito (guía sobre género y sexualidad, con actividades como: vestirse es genial, iguales y diferentes, granja de animales, héroes, carrera de género, adivina el trabajo, da un paso adelante, etc.).

- Enseñar la historia de los diferentes países y culturas presentes en las aulas;
- Conocer y comprender las principales religiones y convicciones no religiosas del mundo y el papel que desempeñan en nuestra sociedad;
- Valorar las diferentes formas de expresión de la creatividad (por ejemplo, artefactos, textos, objetos, vestidos y alimentos, música, arte y danza).

En la dirección de proponer directrices y orientaciones que impulsen el desarrollo de actitudes acordes al tiempo actual, superando otras contraproducentes anacrónicas del siglo XXI, resulta especialmente interesante el trabajo de Ibáñez-Martín, Fuentes, y Barrio (2012). En este trabajo además de definirse de manera muy completa lo que denominan competencia social para la interculturalidad que sirva para todos los grupos culturales, sugieren seguir una serie de indicaciones para seguir en la enseñanza de la competencia social para la intercultural, de las cuales se pueden destacar:

- Respetar la identidad cultural de los demás, respetar aquello que el otro ama.
- Excluir actitudes de hostilidad y desprecio.
- Enseñar a los jóvenes instrumentos reflexivos críticos que les permita analizar el acierto de cualquier propuesta cultural.

- Conseguir modificar la conducta habitual cuando se descubre que, de algún modo, lesiona la dignidad humana. Este debe ser un compromiso de todos los grupos culturales, de todas las personas.
- Tener en cuenta que los valores de cualquier cultura en realidad son una mezcla de elementos resultado de un proceso histórico. Todo el mundo necesita apego e identificación con las raíces para poder crecer equilibrada y armoniosamente.
- Hay que enseñar a descubrir los pilares constituyentes de la cultura propia ya que en ocasiones los confundimos con los valores más secundarios.
- Aprender a desarrollar actitudes de empatía con los demás, haciendo un esfuerzo por comprender sus problemas, manifestando solidaridad con los demás.
- Dedicar tiempo a aprender la lengua local a los que no la tienen como lengua materna.
- Debemos cuidar que el material didáctico sea intercultural y accesible, cuidando también que no haya sesgos sexistas.
- Cuidar las interpretaciones de la historia.
- Aprender los significados de símbolos, gestos y términos para los alumnos de diferentes culturas para no caer en actitudes ofensivas.

Es muy interesante la propuesta de estos autores al definir la competencia social para la interculturalidad como aquella que está compuesta de 6 valores fundamentales: la amistad, la comprensión, la responsabilidad, el respeto, la generosidad y la interculturalidad. Constituyéndose cada uno de ellos en elementos para un programa de educación en valores e interculturalidad. Entre ellos, pueden destacarse la realización de actividades para comprender códigos de conducta y puntos de vista diferentes, resolución de conflictos, tolerancia y superar mediante la reflexión y concienciación los estereotipos y prejuicios.

García López y Sales (1997), proponen un programa para enseñar actitudes interculturales, que puede ser útil para la elaboración de programas de educación

intercultural. Este programa, que proponen las autoras, se basa en los siguientes objetivos:

1. Favorecer la amistad con niños/as de otras culturas.
2. Respetar la diferencia cultural y los derechos de las minorías en la convivencia.
3. Valorar el aprendizaje de otras culturas como fuente de enriquecimiento personal y escolar.
4. Mejorar la actitud de cooperación con personas de otras culturas.
5. Propiciar el intercambio cultural con la búsqueda de similitudes entre personas de distintas culturas.

Lo desarrollaron en las áreas de Lenguaje, Educación Artística, Conocimiento del Medio y Tutoría. Y se utilizaron técnicas como la aproximación didáctica, el role-playing, el puzle de Aronson, los equipos de juego-concurso de De Vries, los grupos de investigación, el disco-fórum y la foto-palabra. El programa demostró su eficacia en una investigación de diseño de grupo experimental-grupo control.

La educación de actitudes y valores positivos va a estar presente de manera transversal en el currículum, de esta manera puede considerarse por ejemplo en la clase de enseñanza de idiomas a la hora de seleccionar textos o de Lengua y Literatura. Pero también pueden prepararse actividades extraescolares, tales como jornadas de intercambios culturales para conocer y respetar otras culturas. Así, por ejemplo, Bailón y otros (2003) llevaron a cabo una unidad didáctica con amplia participación de las familias sobre *“el día de la cruz”*, que es una fiesta popular en Granada, pero que se aprovechó para hacer una convivencia de todas las culturas presentes en el centro. Los autores, junto con la pretensión de fortalecer una educación intercultural, parten de la base de la necesidad de tener entusiasmo y realizar acciones educativas innovadoras. Algunos de los objetivos propuestos en esta unidad didáctica son:

- Realizar trabajos artísticos sobre temas culturales y profesionales;
- Elaborar conjuntamente normas de convivencia;
- Participar en asambleas sobre valores, costumbres y actitudes vividas en grupo;

- Aprender a valorar el trabajo de otros, su formación, entrega, honradez y disciplina, como servicio a la comunidad;
- Aprender otras formas de relacionarse y de vivir según otras costumbres y otros valores, etc.

Entre las actividades se destacan:

1. Aprender canciones populares.
2. Elaborar un diccionario sobre distintos oficios.
3. Colaborar en el montaje con claveles de la cruz
4. Concurso de danzas étnicas.
5. Juegos cooperativos.
6. Concurso de canción flamenca.
7. Periódico mural sobre las dos semanas en que transcurrió la unidad didáctica.

En cualquier actividad que se lleve a cabo en el centro es muy importante la colaboración con la familia. Es de sobra conocida la enorme influencia de las actitudes de los padres en los hijos. Construir una escuela democrática, intercultural e inclusiva exige la participación de profesorado, padres y alumnado.

También es importante tener presente que cuando se diseñan y desarrollan programas o actividades para favorecer el diálogo cultural no debemos tener una actitud etnocéntrica, considerando que solo se necesita educar las actitudes de unos pocos procedentes de una cultura minoritaria, sino que los programas y actividades deben ir dirigidos a todos, los del grupo minoritario y del mayoritario, considerando el aula formada por alumnos con iguales derechos pero con distintas necesidades, procedencia, estilos de aprendizaje, etc.

Como se dijo en un apartado precedente es posible generar actitudes positivas dando ejemplo, no limitándonos a indicar dónde está la equivocación sino que también indicamos la manera de hacerlo correctamente. En el caso de las actitudes relacionadas con la interculturalidad esto tiene una especial importancia. El alumnado

capta las actitudes del profesor, su forma de mirar, su forma de pensar y esto debe cuidarse y ser coherentes con los programas actitudinales que implementamos. Hay que ofrecer siempre una actitud y una forma de ver adecuada. El docente debe ser sincero y auténtico al hablar y actuar. La actitud imperante en el aula no puede ser otra de la que impera en la sociedad, y la sociedad hoy es una sociedad plural, intercultural, democrática, dialogante, globalizada...

Las estrategias para fomentar actitudes positivas sobre interculturalidad son muy variadas pudiéndose usar medios motivadores para los jóvenes tales como los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. De esta manera se puede destacar:

- La realización de vídeos cortos que pueden subirse a “*youtube*” donde se narren pequeñas historias adecuadas a su edad con un determinado mensaje que permita la reflexión y el aprendizaje de las actitudes adecuadas. Las anécdotas, los cuentos, las historias son buenos vehículos para presentar nuevas actitudes.
- La planificación de cine-fórum con una adecuada selección de películas adaptadas a la edad y a las diferentes situaciones puede ser motivo de importantes temas a debatir que permitan confrontar pensamientos y actitudes que están ocultas en el alumnado y puedan ser puestas en debate.
- Concursos de poesía o de prosa en diferentes niveles con temáticas interculturales.
- Realización de obras de teatro entre los alumnos del centro cuidando la historia elegida para su representación de tal forma que muestre cómo resolver conflictos sobre temas multiculturales o qué tipo de actitudes positivas y de convivencia debemos tener en cuenta.
- Realización de talleres de interculturalidad, como el realizado por Benedí (2001). En este taller, que destacó por su innovación pedagógica, recibiendo una mención honorífica, se desarrolló durante el 2000/01 como experiencia piloto. Se trataba de un taller de 10 horas de duración, realizada una vez a la semana, en sesiones de 2 horas, por la que pasaron distintos grupos del centro. Se proponía enseñar valores, habilidades, actitudes y conocimientos, para dar

respuesta al conflicto planteado por la realidad multicultural que se vivía en este centro. Se basaba fundamentalmente en el diálogo y la cooperación solidaria. En este taller se plantearon una serie de actividades con objetivos más concretos. Así se planteó:

- Para crear el grupo: “refranes del mundo”: en esta actividad cada miembro del grupo recibe una cartulina en la que aparece la mitad de un refrán. Entonces deben encontrar su pareja, es decir, a la persona que tiene la otra mitad del refrán. Una vez que se han encontrado se cuentan, durante cinco minutos algo de su vida: lugar de nacimiento, origen del nombre, aficiones... Después se hace una puesta en común contando cada persona lo que su pareja le dice acerca de sí misma. La duración es de unos 15 minutos.
- Trabajando la percepción: “construir biografías”. Para esta actividad los alumnos se juntan en grupos de no más de tres. Cada grupo recibe los datos de seis personas. Estos datos son el nombre, la edad y el país de procedencia. Entonces los alumnos deben responder en un tiempo de quince minutos, por escrito y en grupo, a unas preguntas: ¿A qué se dedican estas personas?, ¿por qué han venido a España?, ¿Están solos, casados, separados... tienen hijos o padres a su cargo? Las respuestas a cada pregunta se escriben en una ficha por pregunta. Luego se reparten las biografías reales de esas personas y se comparan: ¿en qué se parecen?, ¿en qué no?, ¿qué nos ha guiado al escribirlas?, ¿qué ideas preconcebidas acerca de las culturas de procedencia de esas personas han influido en nuestra construcción? Puesta en común y conclusiones. Aproximadamente, con una duración de 30 minutos.
- Analizando nuestras reacciones: “qué pienso, qué siento, qué hago”. Se van mostrando distintas transparencias que presentan a diferentes personas y para cada una se lee una situación en la que nos encontramos con ella (por ejemplo, este es el director de una sociedad financiera que presenta el balance del año a los clientes). Cada uno apunta lo que siente, lo que piensa, lo que hace ante cada situación e

imagen. Después, se hace una ronda de participación y puesta en común para reflexionar sobre la importancia de la imagen y las apariencias en la sociedad. Aquí tienen importancia el papel de los símbolos, los adornos, la influencia de los prejuicios e ideas preconcebidas en nuestros sentimientos y las consecuencias que pueden traer consigo. Duración aproximada de 30 minutos.

- Conociendo otras culturas: “familias del mundo”. Se colocan unas fotos de distintas familias del mundo (tantas como participantes) encima de una mesa. Cada uno elige una foto libremente, la que más le sugiera. Entonces, después, deben, de manera individual, imaginar la forma de vida de sus componentes y adivinar de qué país son. Y se les formulan varias preguntas: ¿qué cosas necesitan para vivir?, ¿cuántos miembros la componen? y ¿qué relación de parentesco crees que existe entre ellos?, ¿qué sueñan para el futuro?, ¿crees que son felices? y ¿de dónde son? Después de esta fase, de unos 15 minutos, cada uno hará una exposición oral sobre sus conclusiones. Sentados en círculo, se promueve el debate. Hay que procurar que salgan temas como: la poligamia, diferentes formas de vida, estereotipos, folklore, etc. Finalmente se lee un texto donde se habla de las características reales de cada familia. Duración aproximada: 30 minutos.
- Mirando desde otros lugares “de parte de la princesa muerta y la cara amable del Islam”. Esta actividad comienza formando un número par de grupos de cuatro personas, constituidos de manera libre por los participantes (dos, cuatro, seis grupos). Una vez conformados los grupos se reparte a cada uno de ellos un texto. Existen dos textos diferentes: a) de parte de la princesa muerta, y b) la cara amable del islam. Cuidar que existan tantos grupos de un texto como del otro. Cada grupo lee el texto y confecciona una lista de los prejuicios y estereotipos que aparecen, así como los juicios de valor no basados en una realidad objetiva. Después, deben valorar desde qué postura de relación entre culturas se están planteando los artículos estudiados. Por último, se hace una puesta en

común, argumentando la posición de cada grupo. Hay que argumentar las intervenciones. Duración aproximada: 30 minutos.

- Descubriendo la interdependencia “la globalización y sus consecuencias”. Se dividen los alumnos en dos grupos, a cada uno de los grupos se les entregan unos artículos previstos sobre temas como la globalización, la ley, los políticos, etc. Después de repartirlos y de mantener un debate, cada grupo debe elaborar cinco tesis a favor de la globalización y otras cinco en contra. Cada grupo elige un portavoz que defenderá su tesis en un debate con el portavoz del otro grupo. Siempre argumentando sus tesis. Finalmente, se hace un debate para averiguar lo que cada uno opina, siente, percibe las dependencias Norte-Sur, ¿cómo creen que repercuten en nuestras vidas?, etc. Duración aproximada: 45 minutos.
- Planificando el cambio “conflictos multiculturales”. Aquí se combina el trabajo individual con el grupal. En principio, el educador realiza una exposición teórica sobre la técnica de resolución de conflictos, utilizando un esquema general. Cada participante aporta por escrito de un conflicto multicultural en el que sea protagonista, esté implicado o haya sido espectador. El grupo elige tres casos entre todos para analizarlos en profundidad de manera colectiva. Entonces, se crean tres grupos, uno para cada caso, que deberán analizar profundamente y proponer soluciones al conflicto, siguiendo el esquema de resolución de conflictos expuesto anteriormente. Puesta en común y debate con todos los grupos. Duración aproximada: 45 minutos.

Existen, en la actualidad, muchos recursos didácticos que pueden ser útiles al profesorado para la educación intercultural y la conformación de actitudes positivas de convivencia entre alumnos de procedencias y culturas diferentes, así se puede destacar, siguiendo la Guía Básica de la Educación intercultural de la Junta de Andalucía:

- a) “Amigos” (Dylar).

- b) “El español nos une” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).
- c) “Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales” (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía).
- d) “Hablo español, español para inmigrantes” (Algaida).
- e) “Para ser ciudadano del mundo” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

Y otros materiales para vocabulario y pasatiempos, lecturas comprensivas, lecturas sobre interculturalidad, y direcciones electrónicas que suponen un apoyo magnífico para el trabajo docente del profesorado, tales como:

- a) Averroes (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones>).
- b) Centro Virtual Cervantes (<http://www.cvc.cervantes.es>).
- c) Cuaderno Intercultural (<http://cuadernointercultural.com>).
- d) Aula Intercultural (<http://www.aulaintercultural.org>).
- e) Segundas Lenguas e Inmigración (<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>).
- f) MEPSYD ([http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion\\_diversidad/03\\_00.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm)).
- g) Centro aragonés de recursos educativos interculturales (<http://www.carei.es>).
- h) Currículo Intercultural ([http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/WQ4\\_Recu.htm](http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/WQ4_Recu.htm)).

En el diseño, desarrollo y evaluación de programas y estrategias docentes para fomentar las actitudes positivas hacia la diversidad cultural es necesario tener presente las palabras de Sáez (2006: 878):

*La meta de la educación intercultural no es aprender la cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual y diverso que es, teniendo en cuenta, sobre todo y al mismo tiempo, que es miembro de la humanidad. La educación intercultural hay que enseñarla. Y, por lo tanto, necesitamos aprenderla. Ese enseñar, sin embargo, no ha de consistir en llenar de cosas, conocimientos, un saco vacío. Una persona, culturalmente afectada, nunca está vacía. Tiene ya su propia vida. Enseñar consiste en compartir lo que cada uno sabe para permitir al otro que*

*lleva el saco poder probar la vida de forma más rica, más diversa y más civilizada.*

Uno de los modelos especialmente importante tanto para fomentar actitudes y convivencia intercultural como para, en general, conseguir una escuela más democrática y posibilitadora de una auténtica atención a la diversidad es el modelo de Comunidades de aprendizaje (Márquez, 2012). Según esta autora *“las Comunidades de Aprendizaje se sitúan en el conjunto de proyectos que pretenden mejorar la calidad de la educación para cambiar las relaciones de desigualdad dentro y fuera de la escuela”* (p. 62). Son *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”* (p. 62).

Este modelo está sólidamente fundamentado: Elboj, Castells, Turaine, Habermas, Vigotsky, Mead, Flecha... y está en expansión no sólo en España sino en todo el mundo. Otorga una importancia especial a la participación de las familias, las cuales no solo participan en el diálogo con el profesorado sobre el desarrollo curricular sino que actúan de manera directa asistiendo a los grupos interactivos que se llevan a cabo en las aulas. En un fragmento de la investigación llevada a cabo por Márquez (2012: 141) se dice por parte del profesorado:

*Y bueno, pues al cabo de un año, pues sí te puedo decir que he conseguido muchos sueños, no muchos, pero bueno, bastantes e importantes, sueños como que nuestro jardín se ha conseguido arreglar y los niños están felices y contentos, que tienen una piscina de arena, que tienen un autobús, que por supuesto los padres míralos, se acercan al colegio y se preocupan y ven el colegio, han cambiado un poco su perspectiva del colegio: se acercan, te dicen, te comentan, hay una actividad y se acercan, se han programado actividades para ellos para que aprendan –los que son extranjeros– aprenden el castellano, de informática, se ha puesto una sala de ordenadores (...). En fin, pequeñas cosas que se han ido cumpliendo, y los niños eso también lo han visto, como*

*todos lo hemos visto, pues vemos que es posible, que es posible (P-M-D-CS-JA-12/05/11)”.*

Para finalizar la tesis, es buena idea acudir a las elocuentes palabras de Yehudi Menuhin en la línea de lo analizado en la presente investigación: *“reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros”.*

FIN DE ACTO:

# CORPUS CONCEPTUAL Y TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Reflexión sobre conocimientos culturales

*A falta de otras experiencias interculturales,*

*la lectura te hará libre: de prejuicios, estereotipos y contravalores.*





## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AA.VV. (1993). *Senderi. Quaderns d'Educació Ètica*. Vic: Eumo.
- Aguado Odina, T. (coord.) (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- Aguado, T., Ballesteros, B. Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Alcántara, J.A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: Ceac.
- Alonso, A. V., y Mas, M. A. M. (2009). La relevancia de la educación científica: actitudes y valores de los estudiantes relacionados con la ciencia y la tecnología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(1), 33-48.
- Alonso, C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde un enfoque intercultural*. Tesis doctoral. Madrid. UNED.
- Álvarez de Sotomayor, A: (2012). El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España. Un estudio de casos. Tesis leída en la Universidad de Granada.
- Álvarez, H. B. (2012). Estudio de las actitudes hacia una postura sociocultural y política de la Educación Matemática en maestros en formación inicial. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1(1), 57-78.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (coords.) (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (coords.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Málaga: Aljibe.
- Angulo, M<sup>a</sup>. C. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía.

- Aranguren, A. I. (2009). *Estudio de la diversidad cultural en la ESO: Identidad y estrategias docentes desde el área de musical en la Comunidad foral de Navarra*. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Bailón, M. A. y otros (2003). "El día de la Cruz" una unidad didáctica para la multiculturalidad. En A. Miñán (coord.), *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de la Educación*. Granada: Nativola.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Banet, E. (2007). Finalidades de la educación científica en secundaria: opinión del profesorado sobre la situación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(1), 5-20.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrena, M.<sup>a</sup> H. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Bazán, J. L., y Aparicio, A. S. (2012). Las actitudes hacia la Matemática-Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Educación*, 15(28), 7-20.
- Beltrán, J. y Roig, A. (1987). *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Alhambra.
- Benedí, A. M.<sup>a</sup>, Orus, R., Lacueva, M.<sup>a</sup> P. y Palomo, B. (2001). Taller de interculturalidad. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/306d0f91-e84d-42ea-8574-2cf686d6d587/taller-interculturalidad-pdf.pdf>.
- Bergmann, P., De la Peña García-Franco, R., González Lorente, Haussler, F. y Pinot, R. (s.f.) *El impacto económico de la inmigración en el País Vasco*. Recuperado de <http://eigazte.eusko-ikaskuntza.org/pdf/El%20impacto%20economico%20de%20la%20inmigracion%20en%20la%20CAPV%20RESUMEN%20ADAPTADO.pdf> el 30 de agosto de 2015.
- Besalú, X., Campani, G. y Palaudarias, J.M. (Comp.) (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Boldrin, M. (coord.) (2009). *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre inmigración, I Informe FEDEA*. Madrid: Marcial Pons.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.

- Bracker, M. (2002). *Métodos de Investigación Social Cualitativa (Módulo: Metodología)*. Managua: Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI).
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1982). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J., Aguadez Ramírez, E. M.; 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Buendía Eisman, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez Núñez, Ch. A. (2015). *Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria*. *RIE*, 2015, 33(2), 303-319.
- Bunge, M. (1985). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad: la controversia sobre el realismo*. Barcelona: Gedisa.
- Bustos Jiménez, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 485-519.
- Buxarrais, M. R. y otros (1990). *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- Buxarrais, M. R. y otros (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Calvo Buezas, T. (1993). *El crimen de Aravaca*. Crónica de una muerte anunciada. Madrid: Editorial Popular. (Reeditado con la introducción nueva y prólogo de Esteban Ibarra (ediciones Movimiento contra la Intolerancia. Madrid. 2012).
- Cantón, I. (2004a). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Carbonell, F. (2000). *Diversidad social, diversidad cultural y educación en: la Inmigración Extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Colección Estudios Sociales, número 1 Fundación La Caixa.
- Carbonell, F. (2002). *Decálogo para una educación intercultural*. Barcelona: Edit. CISSPRAXIS S.A.
- Casals, R. (2013). *Educar en tiempos de crisis*. Barcelona: Graó.

- Casanova, M. A. (2005). La Interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cea D'Ancona, M.A. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Coenechea, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M.P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"*. Madrid: Ministerio de Cultura Gobierno de España.
- Constitución de 1978. (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Corbet, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Cruz del Pino, R. M<sup>a</sup>., Ruiz París, C., García Montoya, S., González-Medina, M<sup>a</sup>. C. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cruz, R. M.<sup>a</sup>, Ruiz, C., García, S., González-Medina, M.<sup>a</sup> C. (2011). *Guía Básica de Educación Intercultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- De Lucas, J. (1994). *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid: Ed. Temas de hoy.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA núm. 118, de 23 de junio)
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- Díaz Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díetz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Díez Gutiérrez, E. (2012.). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/1 1-15.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril 2014, 12-34.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta*. Madrid: Pirámide.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Etxebarria, I. (Comp.) (1989). *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Huerta, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Fernández, A. D. y otros (2003). La vida y la escuela ¿cuestión de actitudes ante los demás? En A. Miñán (2003), *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del currículum* (pp. 91-102). Granada: Nativola.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D. (1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre las matemáticas*. Barcelona: PPU.
- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.

- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2016). *La alteridad en la educación. Teoría e investigación*. Madrid: Pirámide.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2014). El reto de una educación de calidad en le Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), (pp. 1-24).
- García Guzmán, A. (2007). *La expresión escrita en los alumnos de etnia gitana escolarizados en educación primaria*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Granada
- García Llamas, J.L. y Ballesteros Velázquez, B. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336 enero-abril, 89-109.
- García López, R y Sales Ciges, A (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación intercultural. *Ediciones Universidad de Salamanca Teor. educ.* 10, 189-204.
- García López, R. y Sales, A. (1997). Educar en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 55 (207), 317-336.
- García, X. y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Gento, S. (coord.) (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad cultural*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (Coord.). (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad cultural*. Madrid: UNED.
- Gil, J. (2014). *Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Gil-Jaurena, I. (2008). El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar. Madrid: UNED. Recuperado de [http://www.uned.es/grupointer/tesis\\_ines\\_gil\\_jaurena.pdf](http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf)
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Currículum y diversidad cultural*. Educación y sociedad, 11, 127–129.

- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Cádiz: Euresis.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez Járabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Goni, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Graó.
- González Lucini, F. (1991). *La educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hallak, J. (2001). *Globalización, Derechos Humanos y Educación*. París: UNESCO.
- Hallak, J. (2001). *Globalización, Derechos Humanos y Educación*. París: UNESCO.
- Hernández, F., Buendía, L. y Colás, P. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hinojosa, E. F<sup>a</sup>. (2013). *Las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural. Un estudio en la Universidad de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Husen, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez-Martín, J. A., Fuentes, J. L. y Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup>. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15 (2), 41-72.
- Ibáñez-Martín, J. A., Fuentes, J. L. y Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup>. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*. 15 (2), 41-72.
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.) (1987). *La educación moral, hoy*. Barcelona. PPU.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kron, F. W. (2001). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leiva, J.J (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 8-31.
- Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007).
- Ley 9/1995 de 20 de noviembre de 1995 Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE). (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre de 1999 de Solidaridad en Educación (LSE). (BOJA núm. 140 de 2 de diciembre de 1999).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE). (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanvan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López Calvo, G. A. (2008). *Planificación y desarrollo de un proceso de investigación-acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- López Núñez, J. A. y Fernández Fernández, A. D. (2007). La Sociedad y economía del conocimiento: el reto para la no exclusión de los adultos. *Publicaciones*, 37, 117-139.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones.
- Marín, M. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia: Promolibro.
- Márquez, E. (coord.) (2012). *Educación Intercultural y Comunidades de aprendizaje*. Madrid: Catarata.
- Martínez, A. M. y Ortega, F. Z. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula abierta*, 39 (2), 91-102.
- Martínez, A. y Gómez, J. L. (coords.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5 (Col. Educación Activa).
- Martínez, J. (2011). *Interculturalidad y orientación educativa: Recursos y herramientas para el asesoramiento y orientación al profesorado para la atención a la diversidad cultural en el aula*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Martínez, M. y Puig, J. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE.
- Masnou, F. (1991). *Educació pera la convivència. Una alternativa prosocial*. Vic: Eumo.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Méndez Cea, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES, desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Merino, D y Leiva, J.J. (2006-2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 15-16, 80-95.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd edition, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ministerio del Interior de España (2001). *El fenómeno de la inmigración: Aportación a un debate*. Recuperado de: <http://circulodeempresarios.org/es/publicaciones/documentos-circulo/el-fenomeno-de-la-inmigracion-aportacion-un-debate>, el 30 de agosto de 2015.
- Mon, M. A. C., Pañeda, P. C., Martino, E. A. y Hernández, M. A. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO/SANTILLANA.
- Muñoz Sánchez, J. M., Carreras de Alba, M. D. R. y Braza Lloret, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1), 81-91.
- Murillo, F. J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-Servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Nuenning, A. y Nuenning, W. (2005). *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Verlag Metzler Stuttgart-Weimar.
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA núm. 33, de 14 de febrero de 2007).
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA núm. 167 de 22 de julio de 2008)
- Ortiz Gallardo, M. O. y Torres Rodríguez, M<sup>a</sup>. N. (2006). La atención a la diversidad cultural en las etapas de educación primaria y secundaria. En A. Miñán (coord.), *Experiencias de atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Granada: Nativola.

- Osuna, C. (2012). *En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, 38-58.
- Pascual, A. V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*. 311, 66-70.
- Pérez-Delgado, E. y Garcíaros, R. (comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral en el niño*. Barcelona: FCE.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. y otros (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Plan para Fomentar la Igualdad de Derechos en Educación. La Educación en Andalucía: Calidad en Igualdad. 2001. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza (2001)
- Powers, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Pueyo, Á. P. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Raths, L., Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uteha.
- Ricardo Hevia, R. (coord.) (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Robinson, S. (2014). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

- Rodríguez Fuentes, A. (coord.) (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. Madrid: EOS.
- Rodríguez Fuentes, A. y López Jaén, A. M<sup>a</sup>. (2015). Aproximación conceptual y legislativa a las NEE: evaluación y atención educativa. En A. Rodríguez (coord.). *Un currículo para adaptaciones múltiples (17-68)*. Madrid: EOS.
- Rodríguez Fuentes, L. (2014). *Estudio de los espacios arquitectónico-educativos del IES Hermenegildo Lanz*. Tesis leída en la Universidad de Granada.
- Rodríguez González, A. y Seoane, J. (coords.) (1989). *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
- Rodríguez Izquierdo, R.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> (2002). *Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Sabirón, F (1993). El conflicto en las relaciones escolares. En AA.VV. (comp.), *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy.
- Sáez, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339,(pp. 859-881).
- Salvador, F. (2001). *Educación Especial. Enfoques conceptuales y de investigación*. Granada: GEU
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*. 311, 76-80.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tesch, R. (1990). *Cualitativa Research. Análisis types software tools*. London: Falmer Press.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres González J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30 (1), 45-70.

- Torres González, J. A. y Fernández-Batanero, J. M.<sup>a</sup> (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 177-200.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., Enesco, L. y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2001). Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php URL ID=13179&URL DO=DOTOPIC&URL SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php_URL_ID=13179&URL_DO=DOTOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Vallejo, P. M. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Tesis de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (coords.). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- Vega, M. A. P., Ferra, M. P. y López, R. Q. (2009). Valoración del cambio de actitudes hacia el medio ambiente producido por el programa didáctico "EICEA" en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 8(3), 14.
- Ventura, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículum escolar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Zinovyeva, N., Filguerdo, F. y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. En M. Boldrin (coord.), *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre inmigración, I Informe FEDEA* (pp. 139-178). Madrid: Marcial Pons.