



TESIS DOCTORAL

**LAS ACTITUDES DE LOS FUTUROS DOCENTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RELACIÓN CON
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA IDENTIDAD
DE GÉNERO: PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN
EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD DE
GÉNERO, ETNIA Y CULTURA**

M^a Consuelo Velarde Sánchez

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE
LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS**

Conformidad de los Directores

Fdo.: M^a Rosa Luengo González

Fdo.: Juan Luis de la Montaña Conchiña

2015

DEDICATORIA

Dedico este trabajo:

*A mis tres hijos, Patricia, Alejandro y Paula,
por llevar con paciencia mi ausencia,
por vuestro esfuerzo.*

*A Miguel, mi marido,
por tu apoyo,
por estar ahí.*

Un besazo

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que de un modo u otro han hecho posible este proyecto, mi más sincero agradecimiento, y en especial:

A mi directora y profesora, la Dra. Rosa Luengo González, por su esfuerzo y por las orientaciones y ánimos en los momentos de indecisión.

A mi codirector de la tesis, el Dr. Juan Luis de la Montaña Conchiña, por confiar también en mis posibilidades, por las sugerencias aportadas.

Gracias a los dos por dedicar parte de vuestro tiempo para que este trabajo saliera adelante.

A mi compañera, Guadalupe de la Maya Retamar, con quien he compartido horas y horas de trabajo, desánimos y apoyos mutuos para seguir hasta el final.

GRACIAS

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL	21
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO	25
1.1 Introducción	25
1.2 Políticas de migración en la Unión Europea	28
1.3 El espacio Schengen y los Tratados europeos	32
1.4 Nuevas normativas europeas de referencia en materia de inmigración	34
1.5 Políticas españolas de inmigración	37
1.6 La figura del inmigrante y su evolución en España	43
1.6.1. La figura del inmigrante	43
1.6.2. La inmigración en España	44
1.6.3. Evolución y distribución de la inmigración	48
1.6.4. Consecuencias de la inmigración en España a nivel educativo	51
1.7 La integración en Extremadura: algunos datos estadísticos	56
1.7.1. Realidad social	57
1.7.2. Realidad educativa	62
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	73
2.1 Introducción	73
2.2 Conceptos relacionados con el fenómeno intercultural	74
2.2.1. Cultura	74
2.2.2. Diversidad	76
2.2.2.1. Diversidad cultural	77
2.2.2.2. Diversidad étnica	79
2.2.3. Multiculturalismo	80
2.2.4. Interculturalismo	81
2.2.5. Educación Intercultural	82
2.2.6. Pedagogía Intercultural	84
2.3 Mecanismos de ajuste del sistema educativo para afrontar la diversidad	86

2.4 Las diferencias culturales y su percepción en las aulas	88
2.5 Atención educativa a la diversidad cultural en la Comunidad Autónoma de Extremadura	91
2.6 La educación intercultural y la identidad de género	93
2.6.1. Bases conceptuales de un colectivo marginado	93
2.6.2. Categoría género versus categoría sexo	95
2.6.3. El papel de la educación en la identidad de género	96
2.7 Diferentes modelos de educación intercultural para atender a la diversidad	99
CAPÍTULO 3. REFERENCIAS LEGALES QUE RECONOCEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA	109
3.1 Introducción	109
3.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos	110
3.3 La Convención sobre los Derechos del Niño	111
3.4 La Constitución Española, 1978	112
3.5 Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa	113
3.6 Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria	113
3.7 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, L.O.D.E	114
3.8 Ley de Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E.	115
3.9 Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, L.O.P.E.G.C.E.	118
3.10 Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación	118
3.11 Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, Ley de Extranjería	119
3.12 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E.	120
3.13 Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria, modificado por el Decreto 108/2012, de 15 de junio	121
3.14 Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, L.E.EX.	122
3.15 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, L.O.M.C.E.	123
3.16 Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.	124

CAPITULO 4: ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	131
4.1 Introducción	131
4.2 Las actitudes: conceptualización	135
4.3 Las actitudes de los docentes en las aulas	140
4.4 La formación inicial del profesorado	145
4.4.1. Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura	149
4.4.1.1. Competencias del Grado en Educación Primaria en relación con la educación intercultural	156
4.5 La transversalidad en la adquisición de competencias interculturales	163
4.6 Formación inicial del profesorado en educación intercultural	165
4.7 Currículum y objetivos competentes para el desarrollo de la educación intercultural	170
4.7.1. ¿Currículum con perfil intercultural o educación en valores?	173
4.8 La etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Extremadura	175
4.8.1. Aspectos generales	176
4.8.2. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (LOE)	177
4.8.3. Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (LOMCE)	179
4.8.4. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (LOE)	180
4.8.5. Valores Sociales y Cívicos (LOMCE)	182
4.9 Atención a la diversidad en Extremadura	184
4.9.1. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad	186
4.9.1.1. Planes integrales de intervención	188
4.9.1.2. La educación compensatoria	190
4.9.1.3. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística: ATAL	191
4.9.1.4. Comunidades de Aprendizaje	193

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	195
CAPITULO 5: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	199
5.1 Introducción	199
5.2 Identificación de la investigación	200
5.2.1. El enfoque cuantitativo	204
5.2.2. Fases y etapas de la investigación	207
5.3 Primera fase: clarificación del área problemática	209
5.4 Segunda fase: planificación de la investigación	213
5.4.1. Revisión bibliográfica	213
5.4.2. Formulación de objetivos e hipótesis	217
5.4.3. Definición operativa de las variables	221
5.4.4. Elección de la perspectiva metodológica	222
5.4.5. Diseño de la investigación	225
5.4.6. Muestreo y elección de la muestra de estudio	227
5.4.6.1. Características de la muestra	232
5.4.7. Instrumento de recogida de datos	236
5.4.7.1. Construcción, validación y aplicación del instrumento	244
5.5 Tercera fase: trabajo de campo	248
5.5.1. Procedimiento	248
5.5.2. Estudio piloto	250
5.5.2.1. Características de la muestra	250
5.5.2.2. Análisis de los datos escala piloto	255
5.5.2.3. Estadístico de fiabilidad de la escala piloto	261
5.5.3. Versión definitiva de la escala de actitudes	265
CUARTA FASE: ANÁLISIS DE LOS DATOS	271
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE LOS DATOS	275
6.1 Introducción	275
6.2 Análisis de los datos de la escala de actitudes	277
6.2.1. Análisis descriptivos	279
6.2.1.1. Primera parte de escala: identificación de la muestra	279

6.2.1.2. Segunda parte del instrumento: los ítems	287
6.2.1.2.1. Primera dimensión: ítems 1 a 7	288
6.2.1.2.2. Segunda dimensión: ítems 8 a 15	297
6.2.1.2.3. Tercera dimensión: ítems 16 a 25 y 30	307
6.2.1.2.4. Cuarta dimensión: ítems 26 a 29 y 31 a 34	322
6.2.2. Análisis inferencial de los datos	334
TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	357
CAPITULO 7: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	361
CAPITULO 8: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	377
8.1 Conclusiones	377
8.2 Limitaciones de nuestro estudio	384
8.3 Futuras líneas de investigación	385
8.4 Propuestas	388
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	393
ANEXOS	423
Índice de anexos (cd)	425

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Es un hecho evidente, que en nuestros centros educativos extremeños emerge una realidad nueva: la diversidad cultural. A lo largo de estos últimos años, la incorporación de este alumnado, perteneciente a minorías étnicas, es reflejo de la realidad social que vivimos en nuestra Comunidad Autónoma. En poco tiempo, colegios e institutos de nuestra región se han convertido en un mosaico de culturas, nacionalidades y regiones que están provocando, a la Institución escolar en general y al profesorado en particular, enfrentarse a nuevos retos para responder a esta realidad. Diversidad provocada por el fenómeno de la inmigración y por la mayor movilidad de población que llega a Extremadura, no sólo en busca de mejor calidad de vida. Llega para quedarse.

Esta realidad ha supuesto que, la escuela pase a convertirse en un lugar privilegiado, donde es posible el encuentro entre diversas culturas. Diversidad cultural experimentada en los centros escolares extremeños, al convivir con el alumnado de etnia gitana. Convivir que, por otro lado, exige el respeto mutuo entre culturas diferentes, el reconocimiento de una serie de derechos como ciudadanos de una región en continuo desarrollo, y el diálogo, para comprender diferentes formas de interpretar la realidad.

Parece evidente, que podemos hablar de multiculturalidad en los centros educativos extremeños, puesto que existen diferentes culturas coexistiendo en un espacio común, la escuela. Quizás por ello, consideramos que ya es hora de plantearse la formación en educación intercultural, no solo por tener alumnado de culturas diferentes en las aulas, sino porque este entorno, al igual que la sociedad, es plural, diverso y debe enriquecer a todos por igual. En este sentido, y para abordar la diversidad cultural, creemos que hacen falta otras iniciativas pedagógicas, destacando la educación intercultural como la propuesta más eficaz para trabajar y educar en entornos multiculturales, ya que, como plantea Leiva (2011b:1), la convivencia intercultural supone un proyecto pedagógico que atiende a esa necesidad, “la de responder a formar en el respeto de la diversidad cultural a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural”.

En este sentido, el éxito o el fracaso de desarrollar la educación intercultural, va a depender de la eficacia en preparar a los futuros docentes, en nuevos conocimientos, estrategias y competencias educativas, necesarias para responder a los retos que plantea la diversidad en las aulas. Por ello, atender la formación inicial del futuro docente en actitudes y competencias interculturales, será una prioridad a tener presente en los planes de estudio de la Universidad de Extremadura, ya que, de las posteriores actuaciones educativas, influidas a su vez, por creencias, preconcepciones, expectativas y actitudes personales, va a depender la educación de los futuros ciudadanos de nuestra comunidad extremeña. Formar al profesorado en competencias interculturales representa “aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural” (Márquez, González, García-Cano y Agrela, 2008:119). Aunque no solo hemos de adquirir estas competencias, además es importante mostrar actitudes positivas que van a favorecer la integración de este tipo de alumnado.

Atender a la diversidad es fomentar una educación de calidad, que afecte a todos por igual, desarrollando al máximo sus capacidades y compensando los posibles déficits o carencias que presente el alumnado, respetando su identidad de origen. Como dice Deusdad (2010:37), “la identidad es un valor que, además de aumentar la autoestima del alumnado extranjero, ayuda a despertar la curiosidad por el otro entre el alumnado autóctono”.

En este marco de referencia, se encuadra nuestra investigación, y para llevar a cabo este proyecto, hemos creído conveniente enfocar nuestro objeto de estudio, desde la perspectiva del profesorado, centrándonos en el análisis de las actitudes, opiniones e ideas previas del docente en formación, en el último curso de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, hacia la educación intercultural y la diversidad, desde la identidad de género, etnia y cultura, en función de su formación inicial, para trabajar en contextos multiculturales.

Concretamente, nuestra labor se ha centrado en a) conocer las actitudes de los futuros docentes hacia la diversidad cultural; b) conocer sus opiniones acerca del concepto del término educación intercultural; c) conocer el valor que el futuro docente atribuye a la formación inicial en competencias interculturales; d) analizar la formación inicial en valores, estrategias y competencias educativas interculturales; e) reflexionar sobre el conocimiento de factores que influyen en la atención al alumnado diverso; f) y, reflexionar si, la formación inicial en educación intercultural, es suficiente para abordar situaciones en contextos multiculturales. Con el propósito de satisfacer estas inquietudes y profundizar, sobre aquellos aspectos que considerábamos más significativos, organizamos el trabajo en tres partes. La primera desarrolla el marco teórico en cuatro capítulos; la segunda parte presenta los resultados del estudio empírico en dos capítulos; y la tercera y última parte, se centra en los resultados del trabajo de campo y en las conclusiones obtenidas en la investigación.

En la primera parte fundamentamos el objeto de estudio, constituyendo el punto de partida desde el cual, examinaremos las evidencias empíricas. Los ejes temáticos desarrollados, en la fundamentación teórica y conceptual al objeto de la investigación, son cuatro. En el primer capítulo queda recogida, la contextualización de las políticas migratorias llevadas a cabo para favorecer la integración, en la Unión Europea (EU), en nuestro país, España, y en nuestra Comunidad Autónoma, Extremadura, junto con algunos datos estadísticos relacionados con la actualidad demográfica del fenómeno de la inmigración, a fin de centrar nuestro interés, a nivel educativo. En el segundo capítulo, hemos considerado oportuno realizar una aclaración conceptual de algunos términos relacionados con el fenómeno intercultural, y revelamos cuáles son los mecanismos de ajuste y los modelos interculturales que se utilizan, en el sistema educativo extremeño, para afrontar la diversidad, desarrollando el concepto de identidad de género, desde la

dimensión de la interculturalidad. En el tercer capítulo, fundamentamos las bases legales que reconocen la atención a la diversidad en la escuela. En el cuarto capítulo, se ha realizado una aproximación al concepto de las actitudes en general, y de las actitudes interculturales de los docentes en particular. Además, hemos abordado la formación inicial del profesorado analizando, desde el enfoque intercultural, el plan de estudios en la titulación de Grado de Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, centrándonos en la Facultad Educación de Badajoz y la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Este capítulo finaliza con el análisis de la Etapa de Educación Primaria, en relación al currículum intercultural, junto con las respuestas educativas que ofrece nuestra Comunidad Autónoma, para atender al alumnado culturalmente diverso.

A lo largo de la segunda parte, se desarrolla el trabajo de campo, que abarca el capítulo cinco y seis de la Tesis. En el capítulo cinco, correspondiente al proceso de la investigación, detallamos el problema y el diseño de la investigación; definimos los objetivos e hipótesis planteadas, la elección de la perspectiva metodológica cuantitativa, y las características de la muestra objeto de estudio; además se incluye el desarrollo de la técnica de recogida de los datos. El capítulo seis expone el análisis de la información, procedente de los datos obtenidos, a través de tablas y figuras, que ayudan a visualizar con mayor claridad los mismos.

Y por último, en la tercera parte, se exponen los resultados de las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria, en cuanto a la educación intercultural, desde la formación inicial (capítulo 7), para dar paso a las conclusiones extraídas y orientaciones sobre la formación inicial del profesorado de la Universidad de Extremadura, incluyendo, tanto las propuestas de mejora a tener presentes en los futuros planes de estudio, desde la perspectiva intercultural, como las posibles líneas de trabajo a desarrollar (capítulo 8).

Terminamos la estructura de este trabajo con las referencias bibliográficas consultadas para la realización del mismo, añadiendo un índice de anexos utilizados en el desarrollo de la investigación, que quedarán grabados en el cd adjunto.

**PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y
CONCEPTUAL**

CAPÍTULO 1
APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DEL
FENÓMENO MIGRATORIO

CAPÍTULO 1

APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DEL FENÓMENO MIGRATORIO

1.1 INTRODUCCIÓN

Convivir con distintas culturas en un mismo espacio siempre ha sido una realidad en nuestro país. La cultura española ha ido configurándose con la riqueza de la diversidad de pueblos que han dejado huellas tras su paso por esta península. Es más, en los últimos años, España se ha convertido en país de tránsito de inmigrantes. Esta población inmigrante, procedente de diversos países, llegan con costumbres, lenguas, religiones diferentes e identificativas, y no vienen sólo para mejorar su calidad de vida. Ahora desean quedarse en nuestro país. Situación que provoca consecuencias a distintos niveles, político, social, educativo, cultural, económico, lingüístico, religioso, personal...

Continuamente escuchamos en las noticias, la prensa y otros medios informativos, términos en relación con racismo, inmigración, xenofobia, refugiados, integración, diversidad, igualdad de oportunidades, minorías étnicas... Términos que coexisten en la sociedad actual y generan, en ocasiones, situaciones problemáticas que afectan a las relaciones y la convivencia. Para que esto no ocurra, convivir exige reconocer derechos políticos, sociales y educativos, pero además requiere del esfuerzo por comprender a otras personas y tomar lo mejor de ellos, demandando el respeto mutuo. Besalú (2002:18) considera que “la valoración social de los fenómenos migratorios no depende ni de las características de los emigrantes, ni de su número, sino fundamentalmente de la historia y del proyecto político de los países de inmigración, de sus necesidades económicas y de su estructura productiva”. Razón que justifica, educar para conocer a los “otros”, e incluir en el currículum oficial, la historia y la cultura de personas de otros países.

Este panorama social es el marco de referencia para el desarrollo de esta Tesis Doctoral porque, por un lado, damos por hecho que existen interacciones entre distintos grupos, individuos e identidades en nuestro país y en nuestra región (siempre en nuestra sociedad ha estado presente la etnia gitana); y por otro lado, esta realidad social también llega a las aulas de los centros escolares, inquieta al personal docente e influye en la aptitud y actitud hacia los colectivos minoritarios. Por esta razón, la propuesta de una formación inicial en educación intercultural, como un proyecto real y no como un determinado problema que hay que resolver, es la finalidad de este trabajo. Nos interesa conocer las actitudes, de los futuros docentes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria, que están finalizando sus estudios en la Universidad de Extremadura, ante esta realidad social.

Estar al tanto de las políticas educativas que se han ido elaborando y poniendo en práctica, en las sociedades europeas, para dar respuesta a la diversidad cultural presente en nuestras aulas, sería un buen comienzo para adentrarnos en la materia.

Perotti (1994, citado en Aguado, 2003) explica que, desde los años setenta, se han seguido tres líneas de actuación fundamentales. Una primera línea refleja el proceso por el cual, los sistemas de enseñanza se han ido adaptando a las diferentes lenguas y culturas que constituyen la etnia de cada país. La segunda actuación deriva de la

percepción del fenómeno migratorio como algo temporal y se encamina a lograr la integración de los hijos de emigrantes, reconociendo que presentan ciertas deficiencias lingüísticas y educativas, así como un especial estatus cultural en cuanto a códigos, costumbres y tradiciones. Con la tercera y última actuación señala que, el proyecto de una educación intercultural, va dirigido a toda la población porque es un fenómeno social que lleva ya tiempo manifestándose. Con este proyecto educativo, se aspira a desarrollar una serie de medidas, como modificar actitudes, reformar programas educativos y realizar acciones sociales directas, que tienden a resolver el problema de la diversidad lingüística y cultural y a promover ese proceso de construcción europea.

A pesar de estas propuestas educativas que respetan la identidad de otros colectivos, Valls (2002:26) afirma que, las relaciones interculturales están sujetas a alteraciones que son provocadas por el etnocentrismo, que surge “cuando una determinada cultura es juzgada por sus detentadores como la más válida” llevando a infravalorar al resto de las culturas. ¿Cómo se defienden estas culturas minoritarias? Pues tienden a aislarse, formando ghettos, o llegan a soportar la exclusión social. Otra alteración es la producida por los estereotipos culturales “que se dan cuando una persona o un grupo cultural, no son percibidos como un individuo caracterizado por una pluralidad en los componentes de su identidad, sino que es considerado exclusivamente como miembro o parte de su comunidad de origen”. Así surgen las discriminaciones culturales, fruto de juzgar a las personas, en base a “prejuicios, representaciones o ideas previas que ya se tenían sobre tal cultura”.

Estas diferencias culturales, en palabras de Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, (1998:64), “no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son construcciones ideológicas que responden a estereotipos o a calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.” Estereotipos, prejuicios e ideas preconcebidas que analizaremos en posteriores capítulos, desde la reflexión del profesorado en formación.

1.2 POLÍTICAS DE MIGRACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Desde 1998, y sobre todo en estos últimos años, las entradas de inmigrantes en países de la Unión Europea (UE), se suceden y no dejan de aumentar. Si bien, las causas que originan la decisión, que toma este colectivo, por abandonar sus respectivos países, son diversas y diferentes, la preocupación principal de la UE, en un primer momento, comenzará por controlar los flujos migratorios para, seguidamente, abordar el proceso de la integración, considerándose la integración, como una de las principales preocupaciones de las políticas de la UE. En un segundo momento, la UE batalla por decidir entre, los procesos de asimilación o integración de los culturalmente diferentes y el reconocimiento de numerosas identidades culturales. Ambas preferencias deberían partir del respeto a las reglas de convivencia de la sociedad en la que se viva, de lo contrario, comenzaríamos a hablar de racismo o xenofobia, porque aflorarían posturas de rechazo al diferente o extranjero.

En base a estas posturas, se promulga la Directiva 2000/43/CE, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas, independientemente de su origen racial o étnico recogida en la Comunicación Europea (COM/2005/389 final), declarando que “la promoción de los derechos fundamentales, la ausencia de discriminación y la igualdad de oportunidades para todos son elementos clave de la integración”.

¿Quién representa y defiende los intereses del conjunto de la UE para desarrollar políticas de inmigración? Consultando la página web de la UE¹, la institución encargada para este fin es la Comisión Europea, y dentro de ésta, la Dirección General de Interior es la responsable de las políticas de inmigración.² La Comisión Europea, es quien propone la nueva legislación al Parlamento y al Consejo; gestiona el presupuesto de la UE y asigna los fondos; hace cumplir la legislación establecida en UE (junto con el Tribunal de Justicia), y representa a la UE en los acontecimientos internacionales,

¹La documentación a la que hacemos referencia a lo largo de este capítulo puede consultarse en la dirección http://europa.eu/index_es.htm

²Desde 2005, la Comisión Europea plantea la necesidad de disponer de un conjunto de normas comunes y relativas a la inmigración europea con el fin de crear el Fondo europeo para la integración,. Además, el Programa de Estocolmo, adoptado por los jefes de Estado o de Gobierno de la UE en 2009, establece un marco y una serie de principios para el desarrollo constante de políticas europeas en materia de justicia e interior en el periodo 2010 a 2014. Con objeto de materializar los cambios acordados, la Comisión Europea adoptó en 2010 un plan de acción para aplicar el Programa de Estocolmo y garantizar el espacio de libertad, seguridad y justicia para los ciudadanos europeos (COM/2010/171 final). Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es

negociando acuerdos entre la UE y otros países. Además, plantea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, los principios básicos para favorecer la integración. Estos principios están inspirados en un documento titulado: *Handbook on Integration* (2004) y quedan recogidos en la Comunicación, COM/2005/389 final, sobre la integración de los nacionales de terceros países en la UE. Los principios presentados son nueve:

1. La integración es un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros.

2. La integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea.

3. El empleo constituye una parte fundamental del proceso de integración y es esencial para la participación de los inmigrantes, para las contribuciones que los inmigrantes aportan a la sociedad de acogida, y para hacer visibles tales contribuciones.

4. Un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración; permitir a los inmigrantes adquirir ese conocimiento básico es esencial para que la integración tenga éxito.

5. Los esfuerzos realizados en la educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad.

6. El acceso de los inmigrantes a las instituciones y a los bienes y servicios tanto públicos como privados, en las mismas condiciones que los ciudadanos nacionales y sin discriminaciones es un requisito esencial para una mejor integración.

7. Una interacción frecuente entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros es un mecanismo fundamental para la integración. Los foros compartidos, el diálogo intercultural, la educación relativa a los inmigrantes y sus culturas y unas condiciones de vida estimulantes en entornos urbanos mejoran las interacciones entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros.

8. La práctica de diversas culturas y religiones está garantizada por la Carta de los Derechos Fundamentales y debe quedar salvaguardada, a menos que dichas

prácticas entren en conflicto con otros derechos europeos inviolables o con la legislación nacional.

9. La participación de los inmigrantes en el proceso democrático y en la formulación de las políticas y medidas de integración, especialmente a nivel local, favorece su integración.

En relación a los principios anteriormente expuestos ¿qué acciones se van a desarrollar que enlace con la temática de este trabajo? Partiendo del primer principio, si la integración es un proceso bidireccional, supone adoptar medidas que vayan encaminadas a sensibilizar a la sociedad de acogida para mejorar la comprensión y aceptación de la inmigración. ¿Cómo? A través de programas de acogida y admisión. Para ello, la UE asumirá ofrecer y difundir información sobre culturas, religiones, contribuciones económicas y sociales de los inmigrantes.

Tanto a nivel nacional como europeo, el segundo principio también lo tendremos presente porque nos aporta que, la integración implica el respeto de los valores básicos de la UE. Para conseguirlo, las tareas irán dirigidas al desarrollo de programas que impulsen la mejora del aspecto cívico y del respeto por los valores comunes. Tener conocimientos básicos del idioma, la historia, las instituciones, las costumbres o cultura de la sociedad de acogida, que nos plantea el principio número cuatro, también favorece la integración. Para ello, la UE propone organizar cursos de lenguas, de educación cívica y talleres de comunicación en el país de acogida. Decisivo para este proyecto es el principio cinco, destinado a la educación. La medida a destacar a nivel educativo es el reflejo de la diversidad en los planes educativos. De esta forma se pretende prevenir el absentismo escolar, mejorar el acceso de los estudiantes inmigrantes a niveles de enseñanza superiores.

No es hasta el principio seis, siete y ocho cuando aparece la palabra intercultural, identificada con competencia intercultural, y el diálogo intercultural, tan necesario cuando conviven en una misma sociedad diversas culturas y religiones. Al inmigrante, para el acceso a los servicios públicos y privados, se le va a facilitar los servicios de interpretación, traducción intercultural, y la creación de programas que incluyan la competencia intercultural en las políticas de contratación y formación. A nivel de interacción, hay que mejorar las relaciones que se efectúan en espacios comunes,

mejorando las condiciones de vida referentes, al alojamiento, la sanidad, el acceso a la educación, el voluntariado y la formación profesional. Por su parte, el desarrollo del principio ocho implica, a la sociedad en general y a las comunidades religiosas y los responsables políticos en particular. Las medidas a adoptar tienden a crear escenarios de diálogo entre las partes pertinentes para la consecución del proceso integrador.

Finalizada la presentación de los principios y medidas de actuación propuestos por la Comisión Europea, también se hace referencia a este colectivo en otra Comunicación titulada: *Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades para todos* (COM/2005/224 final). Entre otras cuestiones, destaca la necesidad, de los Estados miembros, por aunar sus esfuerzos para promover la igualdad de oportunidades para todos y la lucha contra la discriminación por motivos de sexo, raza u origen étnico, religión, convicciones, discapacidad, edad y orientación sexual.

Podemos percibir que, Europa ha ido construyendo un modelo político, social y económico que parte de raíces multiculturales y que defiende principios democráticos. Sin embargo, si como afirma Cobo (2006:64), “las políticas de globalización neoliberal están empujando a sectores de la población del Tercer Mundo a abandonar sus países de origen y a elegir país de destino en el Primer Mundo”, este sistema integrador que defiende la UE, consideramos es demasiado elemental porque los objetivos, principios, y las acciones que se establecen, no son aceptadas por la mayoría de los Estados miembros, predominando la falta de acuerdos. Completa Cobo (2006), que el fin de estas diferencias llegó cuando se firmó, el 14 de junio de 1985, en Schengen el *Acuerdo relativo a la supresión gradual de los controles en las fronteras comunes* entre los Gobiernos de la Unión Económica Benelux (Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos), la República Federal de Alemania y la República Francesa. Con Schengen se busca una regulación común de la extranjería, un sistema jurídico comunitario.

Reparemos, con detenimiento, en este acuerdo y en los Tratados Europeos que se firmaron y sirvieron, para reforzar las decisiones y competencias de la UE en materia de inmigración, en el siguiente apartado.

1.3 EL ESPACIO SCHENGEN Y LOS TRATADOS EUROPEOS

Para avanzar en política migratoria, el Tratado de Schengen (1985) supuso un gran avance, para la libre circulación de personas en los países que firmaron dicho acuerdo. Si visitamos la página de la UE, se define el espacio Schengen como un territorio cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas. En la actualidad forman parte de este espacio 26 países: Alemania, Bélgica, Francia, Países Bajos y Luxemburgo (1985); Italia (1990); España y Portugal (1991); Grecia, (1992); Austria, (1995); Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, (1996); Dinamarca, (2001); Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, la República Checa y Suiza que se sumaron en el 2004, y por último, Liechtenstein (2011). Las normas aprobadas dentro del espacio Schengen incluyen: la supresión de los controles de personas en las fronteras interiores; un conjunto de normas comunes de aplicación a las personas que cruzan las fronteras exteriores de los Estados miembros de la Unión Europea; la armonización de las condiciones de entrada y de visados para las cortas estancias; una mejora de la coordinación policial, incluidos los derechos de vigilancia y persecución transfronterizas; el refuerzo de la cooperación judicial a través de un sistema de extradición más rápido y una mejor transmisión de la ejecución de sentencias penales; la creación del Sistema de Información Schengen (SIS), que permite a las autoridades obtener información sobre personas u objetos. (UE, s.f.).

No obstante, será con el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea firmado, el 7 de febrero de 1992, cuando se consiguen unificar principios comunes a nivel comunitario y a nivel nacional que defenderán la integración y la no discriminación:

La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres (UE, s.f.: art. 2, Tratado de Maastricht, 1992).

Con este Tratado se defiende el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; recoge luchar contra la discriminación por razón de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual; y también, desarrolla nuevas prácticas referentes a la igualdad entre el hombre y la mujer. Además, supuso la creación del concepto de ciudadanía europea. Hasta el momento la identidad tenía solo carácter nacional. A partir de ahora, podemos beneficiarnos de derechos europeos por poseer la nacionalidad de un Estado miembro. Algunos de estos derechos son:

(...) derecho a la libre circulación y residencia en la Comunidad; derecho a votar y a ser candidato en las elecciones europeas y municipales en el Estado de residencia; derecho a protección diplomática y consular de un Estado miembro distinto del de origen en el territorio de un país tercero en el que Estado de origen no tenga representación; derecho de petición ante el Parlamento Europeo y a presentar una denuncia ante el Defensor del Pueblo Europeo. (Diario Oficial [DO] nº C 191, de 29/7/1992).

Al mismo tiempo, si somos ciudadanos europeos, ¿por qué no plantear que prevalezcan las normativas europeas sobre las nacionales? Un avance en este sentido lo proporciona, el Tratado de Ámsterdam, firmado el 2 de octubre de 1997, (DO, nº C 340, de 10 de noviembre de 1997). Con él, se sentará las bases para concluir una política migratoria común a los Estados de la UE, sobre los derechos y libertades que se reconocen a los extranjeros.

Sin embargo, no se van a producir grandes cambios hasta que se firma, el 13 de diciembre de 2007, el Tratado de Lisboa³ (DO.C. 306, del 17 de diciembre de 2007). Este Tratado, que modifica el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, establece, en relación con la temática de esta Tesis, que la UE:

Ofrecerá a sus ciudadanos un espacio de libertad, seguridad y justicia sin fronteras interiores; (...) combatirá la exclusión social y la discriminación y promoverá la justicia y la protección social; (...) afirmará y promoverá

³Es el último de los Tratados que ha modificado y actualizado los Tratados sobre los que se han fundamentado las Comunidades y la Unión Europea, tales como el *Acta Única Europea* (1986), el *Tratado de la Unión Europea (Maastricht-1992)*, el *Tratado de Ámsterdam* (1997) y el *Tratado de Niza* (2001). Recuperado de http://europa.eu/index_es.htm

sus valores en sus relaciones con el resto del mundo y contribuirá a la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible del planeta, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos, el comercio libre y justo, y la erradicación de la pobreza; contribuirá a la protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño, así como al estricto respeto y al desarrollo del Derecho Internacional, en particular el respeto de los principios de la Carta de las Naciones Unidas. Comisión Europea (2009:3).

Es decir, con este tratado, “la Unión tiene como finalidad promover la paz, sus valores y el bienestar de sus pueblos” (Tratado de Lisboa, 2007: art. 2.1).

Finalizada la exposición de los Tratados más representativos, en materia de inmigración en el ámbito europeo, vamos a seguir revisando nuevas normativas europeas con políticas de gestión afines.

1.4 NUEVAS NORMATIVAS EUROPEAS DE REFERENCIA EN MATERIA DE INMIGRACIÓN

En la creación de políticas comunes de inmigración, se están realizando esfuerzos que aúnen, tanto los intereses de la UE, como los particulares de los países que la integran. Fomentar la integración de los inmigrantes en los países de la UE es una prioridad en las políticas actuales.

En el año 2005, la Comisión Europea aprobó la comunicación del Programa Común para la Integración, ya citada con anterioridad, estableciendo el marco europeo de referencia para la integración y proponiendo medidas que pongan en práctica los principios básicos comunes. Al mismo tiempo “anima a los Estado miembros a multiplicar sus esfuerzos por desarrollar estrategias de integración globales a nivel nacional” (COM/2005/389 final: 4).

En otra de estas comunicaciones, que realiza la Comisión Europea al Consejo y al Parlamento Europeo, queda establecido crear el *Programa marco de solidaridad y gestión de los flujos migratorios para el periodo 2007-2013* (COM/2005/123 final), con el fin de controlar los flujos migratorios, las regularidades o irregularidades de los

inmigrantes en los países de la UE y robustecer la solidaridad de los Estados miembros. Entre las líneas de actuación que se proponen, destacamos, el control y la vigilancia de las fronteras; el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren en situación ilegal; la integración de los nacionales de terceros países en situación regular, y el derecho de asilo. Para ello, se crea, el Fondo para las Fronteras Exteriores, el Fondo Europeo para la Integración, el Fondo Europeo para el Retorno, y además, se amplía el Fondo Europeo para los Refugiados. Posteriormente, en 2008, se aprueba el *Pacto Europeo sobre Inmigración y Asilo*. Como señala Gortázar (2009:29) este pacto presenta cinco objetivos concretos: “(...) tratamiento adecuado de la inmigración legal; lucha contra la inmigración irregular; refuerzo de la frontera externa común; sistema común de asilo, y fomento del co-desarrollo”.

La UE reforzará y defenderá, un espacio de libertad, seguridad y de justicia que sirva y proteja a los ciudadanos, con la creación del *Programa de Estocolmo*, a desarrollar durante el periodo 2010-2014 (DO, nº C115 de 4 de mayo de 2010), líneas de actuación ya propuestas, con los programas de Tampere (1999) y La Haya (2004). De entre las prioridades de este programa, destacar, acciones encaminadas a luchar contra todo tipo de discriminación, racismo, xenofobia y homofobia, prestando especial atención a la protección de los derechos de la infancia y de los grupos más vulnerables por considerar estas medidas las más ajustadas a los intereses de este trabajo.

Brevemente aportamos, otras comunicaciones de la Comisión Europea y algunas Directivas de la UE, documentación de referencia en materia de inmigración, a tener en cuenta:

- Comunicación de la Comisión de 15 de noviembre de 2001, al Consejo y al Parlamento Europeo: Una política común de inmigración ilegal. [COM (2001) 672 final].
- Comunicación de la Comisión de 3 de diciembre de 2002, al Consejo y al Parlamento Europeo: Integración de las cuestiones de migración en las relaciones de la Unión Europea con países terceros. [COM (2002) 703 final].

- Comunicación de la Comisión de 3 de junio de 2003, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre inmigración, integración y empleo. [COM (2003) 336 final].
- Comunicación de la Comisión de 10 de mayo de 2005, al Consejo y al Parlamento Europeo: Programa de La Haya: diez prioridades para los próximos cinco años. Una asociación para la renovación europea en el ámbito de la libertad, la seguridad y la justicia. [COM (2005) 184 final].
- Comunicación de la Comisión de 5 de diciembre de 2007, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una política común de inmigración. [COM (2007) 780 final].
- Comunicación de la Comisión de 6 de abril de 2005, al Consejo y al Parlamento Europeo, por la que se establece un Programa marco de solidaridad y gestión de los flujos migratorios para el periodo 2007/2013. [COM (2005) 123 final].
- Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 29/04/2004 relativa al derecho de los ciudadanos de la Unión y de los miembros de sus familias a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros, por la que se modifica el Reglamento (CEE) nº 1612/68 y se derogan las Directivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 5/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE y 93/96/CEE. DO L 158 de 30/04/2004. (Diario Oficial de la UE, L 158, de 30 de abril de 2004).
- Directiva 2009/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, por la que se establecen normas mínimas sobre las sanciones y medidas aplicables a los empleadores de nacionales de terceros países en situación irregular. (Diario Oficial de la UE, L 168/24 de 30 de junio de 2009).
- Decisión 2008/381/CE del Consejo de 14 de mayo de 2008, por la que se crea una Red Europea de Migración (REM). (Diario Oficial de la UE, L 131/7 de 21 de mayo de 2008).

Con la exposición del marco legislativo, todos los esfuerzos por promover la igualdad de oportunidades y la integración de los inmigrantes, no quedan en el tintero.

Asimismo, en 2007, se proclamó la celebración del *Año Europeo para la Igualdad de Oportunidades para Todos*, y en 2008, el *Año Europeo del Diálogo Intercultural*. Ambas son iniciativas que pretenden sensibilizar, a la población en general, para lograr los objetivos propuestos por la UE.

Hemos realizado un recorrido por la legislación de la UE, para indagar sobre las propuestas que programa y las acciones que emprende, en materia de derechos y libertades de los ciudadanos de los Estados miembros, con el fin de profundizar, en las políticas de inmigración de nuestro país, sin olvidar las normativas nacidas en la UE.

1.5 POLÍTICAS ESPAÑOLAS DE INMIGRACIÓN

El movimiento migratorio en España, en los últimos años, ha supuesto el planteamiento de nuevas decisiones y medidas útiles para regularizar la inmigración, porque nuestro país ha pasado de ser emisor de emigrantes a receptor. En palabras de Onana (2007:21-22):

Tales transformaciones se deben principalmente a su entrada en la Comunidad Económica Europea lo que propicia su adhesión el 26 de junio de 1991 al Convenio Schengen. (...) Con esta nueva situación social, política y económica (...) se obliga a España a ultimar medidas para poder controlar estas nuevas tendencias migratorias y asegurar las garantías constitucionales a los inmigrantes que se encuentran en su territorio.

Para poner en marcha las políticas de inmigración, desde el año 2000, el Ministerio del Interior, a través de la Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, dispuso el *Balance 2001*, con las diversas medidas a adoptar en el ámbito normativo, administrativo, político, institucional y económico, para hacer frente a la nueva realidad de la inmigración en España. Estas medidas fueron las siguientes (Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración, Ministerio del Interior, 2001:5-6):

1. Se constituye el nuevo marco normativo tras la aprobación y entrada en vigor de la Ley de Extranjería, Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y

Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social (BOE, núm. 10, de 12 de enero).

2. Se elabora el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España, GRECO (BOE, núm. 101, de 27 de abril de 2001).

3. Se crean órganos consultivos y de colaboración como el Consejo Superior de Política de Inmigración, las Subcomisiones de Coordinación de Canarias y Cataluña, el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (R.D. 490/1995, de 7 de abril) y el Observatorio Permanente de la Inmigración (R.D. 345/2001, de 4 de abril).

4. Es necesario la negociación y firma de Convenios para regular los flujos migratorios con los países que aportan el 90% de los inmigrantes que vienen a nuestro país.

5. Se aprobó el contingente de inmigrantes para el año 2002.

6. Para mejorar la situación de los inmigrantes y éstos puedan legalizar su situación en nuestro país, se agilizan los trámites administrativos.

7. En la lucha contra la inmigración ilegal y contra las mafias que trafican con personas, las distintas actuaciones son competencia de la Comisión Técnica, el Sistema de Vigilancia Exterior (SIVE), y del Plan Director sobre Inmigración y Extranjería.

8. Otra medida a tener presente es la lucha contra la explotación laboral.

9. Por último, se aprueba el Reglamento de Reconocimiento del Estatuto de Apátrida.

A continuación, ofrecemos una visión general de las medidas anteriores, aprobadas por el Ministerio del Interior en materia de inmigración.

Con la primera Ley de Extranjería, Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros (BOE, núm. 158, de 3 de julio), vigente hasta el 1 de febrero de 2000, se consideraba extranjeros a todas aquellas personas que carecían de la nacionalidad española. Consultando el Boletín Oficial del Estado, esta

Ley, en el Título I, correspondiente a los *Derechos y libertades de los extranjeros*, expone que:

Los extranjeros (...) deberán cumplir los requisitos de identificación y estarán sujetos a los deberes, obligaciones e impuestos de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. No podrán ser titulares de los derechos políticos de sufragio activo o pasivo ni acceder al desempeño de cargos públicos o que impliquen ejercicio de autoridad. (...) se reconoce a los extranjeros que se hallen legalmente en Territorio Nacional el derecho a circular libremente por él; a elegir libremente su residencia; a ejercer el derecho de reunión; a tener derecho a la educación y la libertad de enseñanza; a acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica; a la creación y dirección de centros docentes; a afiliarse libremente al sindicato y organización profesional españoles de su elección y el derecho de huelga (Ley de Extranjería, 1985: arts. 4-10).

Con las deficiencias que presentaba la anterior ley, junto con el cambio en los movimientos migratorios en nuestro país, aparece la necesidad de constituir un nuevo marco normativo que se adaptara a las circunstancias. Ello supuso la reforma y creación de la segunda Ley de Extranjería (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social [BOE, núm. 10, de 12 de enero]), vigente en la actualidad. Con esta ley, se modifican algunos de los contenidos:

Los extranjeros residentes en España podrán ser titulares del derecho de sufragio en las elecciones municipales, en los tratados internacionales y en la ley; derecho al trabajo y a la Seguridad Social; libertad de asociación; derecho a la asistencia sanitaria; derecho a los sistemas públicos de ayuda; derecho a las prestaciones y servicios de la Seguridad Social; derecho a transferir sus ingresos y ahorros obtenidos en España a su país; derecho a la intimidad familiar y el derecho a reagrupar con ellos a los familiares; derecho a la asistencia jurídica gratuita y de intérprete. (...) derecho a la escolarización de la población que lo solicite (Título 1, cap. 1: *Derechos y libertades de los extranjeros*).

Sin embargo, la verdadera reforma en política de inmigración comienza en 2001, con la puesta en práctica del Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España, conocido como el programa GRECO. Coordinado y dirigido por, la Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración y en colaboración conjunta del Ministerio de Asuntos Exteriores; de Justicia; del Interior; de Educación, Cultura y Deporte; de Trabajo y Asuntos Sociales; de Administraciones Públicas y de Sanidad y Consumo, pretende desarrollar mejoras para la integración de los inmigrantes en nuestro país:

Recoge actuaciones como el fomento de la inmigración legal, el desarrollo de mejoras en la acogida de inmigrantes y en su acceso a la información, la ordenación de la llegada de inmigrantes; la asistencia sanitaria, la incorporación al mercado de trabajo, la lucha contra el racismo y la xenofobia o la ayuda al desarrollo de los países de origen. (Consejo Económico y Social de Extremadura [CES], 2003: 42-43).

En 2011, aparece un nuevo Reglamento de Extranjería por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, (RD 557/2011, de 20 de abril, [BOE, núm.103, de 30 de abril]), necesario para hacer frente a la cantidad de personas extranjeras, que ya se encuentran en nuestro país. Además, pretende renovar o prorrogar sus autorizaciones. El nuevo Reglamento,

Junto con la ordenación de los flujos migratorios laborales y la promoción de la cultura de la regularidad, (...), también pretende fomentar la integración y la igualdad de derechos y deberes, fortaleciendo la integración y la cohesión social en un contexto de diversidad cultural, desde la lógica de la igualdad de derechos y deberes. (LO 4/2000, pp. 2).

Como podemos observar, son muchas y variadas las normativas que se han ido desarrollando en materia de inmigración en los últimos años. A modo de resumen, y de ámbito nacional, exponemos a continuación una relación del marco legal y la documentación de referencia, en materia de inmigración, recogidas por la Junta de Extremadura (2011:8-11), en la actualidad llamada Gobierno de Extremadura:

- *Constitución Española, diciembre de 1978.*
- *Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado (BOE, núm. 311 de 29/12/1978).*
- *Ley 9/1994, de 19 de mayo, de modificación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado (BOE, núm. 122 de 23/05/1994).*
- *Ley de Extranjería 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, núm.10 de 12/01/2000).*
- *Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, núm. 307 de 23/12/2000).*
- *Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. (BOE, núm. 234 de 30/09/2003).*
- *Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre (LOEX), de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE, núm. 279 de 21/11/2003).*
- *Ley Orgánica 13/2007, de 19 de noviembre, para la persecución extraterritorial del tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas. (BOE, núm. 278 de 20/11/2007).*
- *Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, núm. 299 de 12/12/2009).*
- *Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria (BOE, núm. 263 de 31/10/2009).*
- *Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, núm. 180 de 28/07/2011).*

- *Real Decreto 490/1995, de 7 de abril, por el que se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (BOE, núm. 87 de 12/04/1995).*
- *Real Decreto 345/2001, de 4 de abril, por el que se regula el Observatorio Permanente de la Inmigración (BOE, núm. 83 de 06/04/2001).*
- *Real Decreto 3/2006, de 16 de enero, por el que se regula la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Foro para la integración social de los inmigrantes (BOE, núm. 14 de 17/01/2006).*
- *Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (BOE, núm. 51 de 28/02/2007).*
- *Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se aprueba el Reglamento que modifica el RD 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, núm. 177 de 23/07/2009).*
- *Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009 (BOE, núm. 103 de 30/04/2011).*
- *Real Decreto 884/2013, de 31 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el RD 557/2011, de 20 de abril (BOE, núm. 262 de 01/11/2013).*
- *Foro de Integración Social de los Inmigrantes, constituido en junio de 2006 como órgano de consulta, información y asesoramiento en materia de integración de los inmigrantes, adscrito al Ministerio de Empleo y Seguridad Social.*
- *IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2006/2008.*

- *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010.*
- *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011/2014.*

Como hemos podido comprobar, la elaboración y plasmación de diversas leyes y reglamentos ha llevado, a nuestro país, a mantener buenas relaciones en política de inmigración, con los países miembros de la UE. En palabras de Besalú (2002:25), “(...) la mejor ley de extranjería sería aquella que se limitase a reconocer que todas las personas residentes en España, independientemente de su origen nacional, tendrán, como personas y como ciudadanos, los mismos derechos y deberes”.

1.6 LA FIGURA DEL INMIGRANTE Y SU EVOLUCIÓN EN ESPAÑA

Al analizar cómo son los fenómenos de inmigración en un determinado país, consideramos que debemos partir de la definición de términos tales como extranjero e inmigrante, por estar relacionados con la temática en cuestión. Así, si nos ceñimos a la actual ley de extranjería, considera extranjeros a todas aquellas personas que carezcan de nacionalidad española. Por otro lado, recogiendo la definición que ofrece la Real Academia Española, inmigrante, “es la persona que llega a un país distinto del propio para establecerse en él” (art. 29).

Aclarados ambos términos, conozcamos el perfil del inmigrante.

1.6.1 La figura del inmigrante

Con los datos recogidos por el CES (2003:25-26), la diferenciación que hacemos de la población extranjera va a depender de su legalidad o ilegalidad administrativa. De este modo, nos encontramos con el extranjero irregular, cuya situación en nuestro país tiene condición de irregularidad, porque carece de cualquier autorización administrativa, y ello implica quebrantar la ley. Por otro parte, encontramos al extranjero que está establecido, en situación regular o residente, a quien se exige acogerse a la ley de extranjería en vigor. También se reconoce a los extranjeros establecidos en España, en calidad de asilados (refugiados o desplazados), que se rigen por la Ley 12/2009, de 30

de octubre, Reguladora del Derecho de Asilo y de la Protección Subsidiaria (BOE, núm. 263, de 31 de octubre).

Dependiendo de cuál sea el régimen de residencia, la población extranjera establecida en situación regular, se divide en, extranjeros comunitarios y extranjeros extracomunitarios. Los extranjeros comunitarios, aquellas personas que tienen la distinción de ciudadanos europeos, poseen una tarjeta de residencia, mientras que los extracomunitarios, son aquellos ciudadanos que, dependiendo de la duración de su estancia, deben solicitar el permiso de residencia de forma temporal o permanente.

Otra categoría a tener presente es la de los inmigrantes económicos. Ésta corresponde a, aquellos inmigrantes que proceden de países cuyo nivel de desarrollo es menor al del país de acogida. Serán los inmigrantes que pertenecen a esta categoría, los que generalmente desarrollen trabajos precarios, inestables, mal remunerados, llegando a formar parte de la economía sumergida. Viven en barrios pobres que se sitúan principalmente en las periferias de las ciudades. Lógicamente, sus posibilidades económicas están por debajo de las de la mayoría, y además, es al colectivo que más sufre la discriminación social por pertenecer a otra cultura. Ante esta realidad,

La integración debe entenderse más bien como el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual puedan llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de la renuncia a su cultura de origen (Torres, 2002:51).

Revisadas las categorías para distinguir a los extranjeros que se encuentran en nuestro país, compararemos cómo ha evolucionado la inmigración, a lo largo de los últimos años, desde que se apreció un aumento de población considerable.

1.6.2 La inmigración en España

La inmigración en España ha existido desde siempre y, en los últimos años, no ha dejado de aumentar, favorecida por la crisis política, social y económica que envuelve a los países en la actualidad. Apoyándonos en los datos ofrecidos por el CES (2003:30-31), la inmigración crece con mayor intensidad a partir de 1995, consiguiendo

ser un fenómeno importante a nivel económico y demográfico. En la tabla 1.1, observamos los extranjeros residentes en España, desde el año 1995, al año 2001, revelando que, en seis años, las tasas de inmigración en nuestro país han aumentado considerablemente. Es más, un total de 1.109.060 extranjeros residían en nuestro país en el año 2001. Esto supone un aumento del 23,81%, es decir, un incremento de 213.340 personas extranjeras residentes en España respecto al año 2000, año que se aprobó la nueva Ley de Extranjería; y un 121,91% (609.287) en relación a 1995 (Delegación de Gobierno, 2001).

Avanzamos en el tiempo, y fecha de 1 de enero de 2009, según la última revisión del Padrón Municipal, y atendiendo a los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011-2013):

(...) la población empadronada en España alcanzaba los 46,75 millones de habitantes. (...) El 12,1% de la población empadronada en España es población extranjera. A causa de la crisis económica de 2008-2010 que atraviesa España, la crisis inmobiliaria de 2008 y el alto desempleo, de 2010 al 2011 se ha producido un descenso por primera vez en la historia de 37.056 personas en cifras absolutas.

Tabla 1.1 Extranjeros residentes en España: 1995-2001

<i>Año</i>	<i>Extranjeros residentes</i>	<i>Incremento %</i>
1995	499.773	8,20
1996	538.984	7,40
1997	609.813	13,40
1998	719.647	18,01
1999	801.329	11,35
2000	895.720	11,78
2001	1.109.060	23,81

Fuente: Balance 2001, Ministerio del Interior

Con fecha de 1 de noviembre de 2011, el INE ha realizado los Censos de Población y Viviendas, un trabajo estadístico que desarrolla cada diez años. En este censo, establece que, la población en España alcanza los 46.815.916 habitantes, seis millones de personas más, en relación al censo de 2001:

(...) la principal causa del incremento de la población entre 2001 y 2011 se debe a la inmigración. En este periodo, la población extranjera residente en España se ha incrementado en casi 3,7 millones de personas. El censo de 2011 sitúa a la población extranjera en 5,3 millones que representan el 11,2% de la población (2013:10-14).

Al mismo tiempo, con este trabajo estadístico, llegamos a conocer las características de las personas, los hogares, los edificios y las viviendas en nuestro país. Vamos a centrar nuestro interés, en los datos, de las características de las personas en relación a la edad y al sexo, junto con el atributo de población extranjera, expuestos, en forma de pirámide, en el figura 1.1.

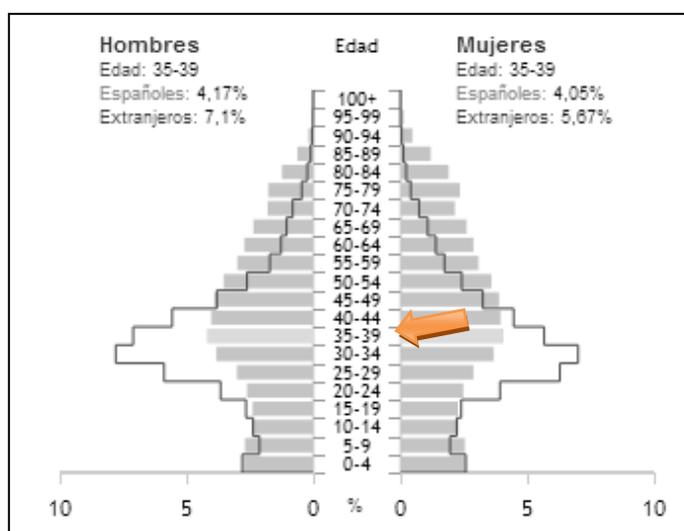


Figura 1.1 Pirámide población españoles y extranjeros, 2011

Como podremos observar, la barra horizontal corresponde al porcentaje de población de cada sexo. Atendiendo al total de la población, se observan grupos de población por edades. Hemos situado una flecha, en una de las barras horizontales, correspondiente al dato de edad, 35-39 años. Esta figura indica que, del total de

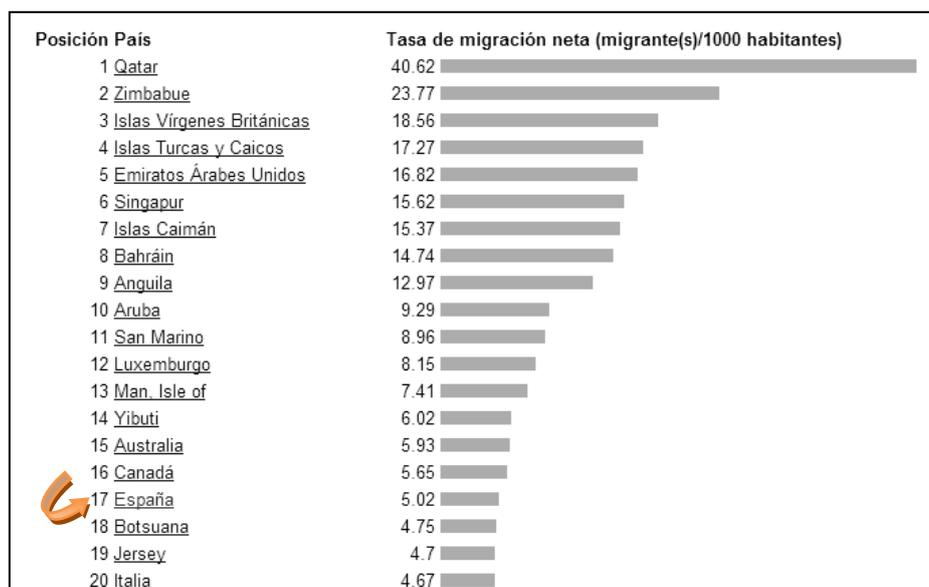
población española, el 4,17% son hombres entre 35 y 39 años de edad, y el 40,05% son mujeres de la misma edad. Asimismo y, en el mismo rango de edad, del total de población extranjera, el 7,1% son hombres y el 5,67% mujeres.

A pesar de que nuestro país ha aumentado en tasas de inmigración con respecto a años anteriores, y apoyándonos en la bibliografía consultada, España es considerada, dentro de la UE, como el Estado miembro con menor tasa de migración neta⁴. ¿A qué se debe esta realidad? Consideramos que, la causa principal es la existencia de emigración a nivel nacional, y sobre todo, porque el número de inmigrantes que llegan a nuestro país, todavía es reducido comparado con el resto de países de la UE.

Para asegurarnos de este hecho, consultamos la página web Index Mundi, que facilita datos de países con referencia a su geografía, economía, transportes, población, etc. Además, ofrece la posibilidad de hacer distintas comparativas entre ellos. Atendiendo a la particularidad que queríamos indagar, buscamos cuál era la tasa de migración, inmigración y emigración neta de España en 2011, junto con el lugar que ocupa, en relación con otros países. Los resultados obtenidos fueron: la tasa de migración neta, 5,02 migrantes/1000 hab.; la tasa de inmigración neta, 3,56 migrantes/1000 hab.; y la tasa de emigración neta, 9,26 migrantes/1000 hab. El lugar que España ocupa, en relación con la tasa de migración neta es el número 17 (figura 1.2).

Con los datos expuestos, es obvio que, si son muchas las personas que llegan a un país, el país tendrá índices demográficos altos, y puede presentar problemas relacionados con el aumento del desempleo y los conflictos étnicos. Por el contrario, si es mayor el número de personas que dejan el país, puede llegar a repercutir, de manera negativa, en ciertos sectores profesionales y laborales.

⁴ Esta variable incluye la cifra correspondiente a la diferencia entre el número de personas que entran y salen de un país durante el año por cada 1000 habitantes (basada en la población medida a mitad del año). La inmigración neta es el exceso de personas que entran al país; y emigración neta es el exceso de personas que salen del país. Recuperado de <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=27&l=es>



Fuente: Index Mundi, 2012

Figura 1.2 Tasa de inmigración neta: España 2011

Revisada la inmigración en España, en los años que mayor auge ha tenido, pasamos a analizar, cómo ha evolucionado y se ha producido su distribución en nuestro país, en el mismo periodo de tiempo.

1.6.3 Evolución y distribución de la inmigración

La inmigración que llega a nuestro país, es una población extranjera muy diversa, y más diversa aún, la distribución por el territorio nacional. Haciendo la comparativa, desde el año 2001 al 2011, y teniendo presentes los datos del INE (2013), en relación al Censo de Población de 2011, el crecimiento de la población extranjera en nuestro país, en el transcurso de una década, es innegable. Lo podemos comprobar en la tabla 1.2. Esta tabla, también nos muestra que Marruecos, Ecuador, Colombia, Reino Unido y Alemania fueron las nacionalidades dominantes de población inmigrante en 2001, mientras que, los países que sobresalían en el año 2011, eran Rumanía, Marruecos, Ecuador, Reino Unido y Colombia.

Tabla 1.2: Crecimiento de la población extranjera: 2001 a 2011

	<i>CENSO 2011</i>	<i>CENSO 2001</i>
TOTAL	5.252.473	1.572.013
Rumanía	798.104	57.533
Marruecos	773.966	247.941
Reino Unido	312.098	94.862
Bolivia	183.626	11.311
China	171.127	27.595
Italia	177.520	36.815
Bulgaria	150.878	26.391
Ecuador	316.756	216.474
Colombia	250.087	160.104
Perú	124.041	38.531
Portugal	121.741	40.863
Paraguay	77.205	1.113
Alemania	153.245	78.020
Brasil	87.973	18.305
Ucrania	84.136	22.197
Rep. Dominicana	91.353	31.582
Polonia	75.484	16.348
Pakistán	69.163	10.129
Argentina	105.219	47.661
Francia	100.798	46.894
Resto de países	1.027.952	341.344

Fuente: INE, 2013

Otros extranjeros presentes en nuestro país proceden de:

(...) La Europa no comunitaria (4,40%), el África subsahariana (4,12%), el Extremo Oriente (2,72%), el Subcontinente indio (1,67%), América del Norte (0,66%) y Filipinas (0,48%). Del resto de Asia y de Oceanía sólo son originarios el 0,50% restante, mientras que están registrados un 0,02% de apátridas.”

A 31 de diciembre de 2012,

Los extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor es de 5.411.923; y a 30 de junio de 2013, el total es de 5.503.977, 92.054 extranjeros más. Durante este periodo las nacionalidades principales son: Rumanía (925.140), Marruecos (888.937), Ecuador (390.034), Colombia (270.335) y Reino Unido (255.135), representando conjuntamente el 40,60% del total de extranjeros en España (INE, 2013).

Teniendo en cuenta las distintas nacionalidades de inmigrantes que llegan a nuestro país, en busca de oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, pasamos a establecer, cuál es su distribución por comunidades autónomas (tabla 1.3). Comunidades autónomas como las Islas Baleares, Región de Murcia, Comunidad Valenciana o Cataluña, el porcentaje de extranjeros respecto a la población de su comunidad autónoma supera el 15%. Concretamente en Cataluña, una de las comunidades con mayor número de inmigrantes, residen 1.128.445 extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor. Seguidamente nos encontramos la Comunidad de Madrid, con 945.252 residentes, la Comunidad Valenciana con 756.772 y Andalucía con 658.139 residentes. El resto de comunidades autónomas se sitúa por debajo de los 300.000 extranjeros. No hay comunidad autónoma donde no exista presencia de población extranjera.

Esta población extranjera, suele concentrarse en aquellas zonas que tienen mayor actividad económica, porque supone mayor demanda de mano de obra. Consultados, los datos ofrecidos por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013): “los trabajadores inmigrantes tienden a concentrarse en el sector servicios, aunque también se encauzan hacia la agricultura, la construcción y en menor medida, hacia las industrias”.

Tabla 1.3: Crecimiento de la población extranjera por CCAA: 2001-2011

TOTAL	5.252.473
Andalucía	658.139
Aragón	164.770
Asturias, Principado de	47.711
Balears, Illes	222.120
Canarias	276.524
Cantabria	37.457
Castilla y León	163.260
Castilla la Mancha	215.469
Cataluña	1.128.445
Comunidad Valenciana	756.772
Extremadura	38.698
Galicia	103.685
Madrid, Comunidad de	945.252
Murcia, Región de	226.343
Navarra, Comunidad Foral de	65.323
País Vasco	141.947
Rioja, La	44.121
Ceuta	5.417
Melilla	11.021

Fuente: INE, 2013

Realizadas estas consultas, procedemos a buscar cuáles han sido las consecuencias de la inmigración en España, centrandó nuestro interés en el terreno educativo.

1.6.4 Consecuencias de la inmigración en España a nivel educativo

El primer y principal efecto que aporta la inmigración a nuestro país es el aumento de la población.

Entre 1998 y 2005 España había crecido en 4.255.880 habitantes, representando un crecimiento del 10,68% de la población en 7 años.

Asimismo, (...) el 51,91% de los extranjeros residentes en España tiene entre 20 y 39 años, frente a un 32,66% del total de habitantes de España que se encuentran en esta franja de edad (CES, 2003).

Ello supone que los extranjeros son personas jóvenes en su mayoría. Factor que provoca, la segunda consecuencia a destacar, ya que, la franja de edad mayoritaria de la población que inmigra hace que se rejuvenezca la población del país de acogida. Pero ¿tenemos conocimiento de cómo es el extranjero que llega a nuestro país?

A nivel social, la llegada de inmigrantes, en los últimos años, ha generado una mayor diversidad cultural, religiosa y lingüística. En un estudio realizado por el INE, de noviembre de 2006 a febrero de 2007, en colaboración con el Departamento de Población de la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo e Inmigración, se llevó a cabo, por primera vez, la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI). Se realizaron cerca de 20.000 encuestas a inmigrantes nacidos en el extranjero que residían en nuestro país. Los puntos que contenía el estudio, estaban relacionados con las características demográficas y sociales de los nacidos en el extranjero, sus itinerarios migratorios, la historia laboral y residencial, las relaciones familiares y aquellas que mantenían con el país de origen, y las relaciones con la sociedad española. Las conclusiones del estudio, centradas en el perfil del inmigrante fueron:

(...) un varón con una edad media de 38,4 años. La calidad de vida, la búsqueda de un empleo mejor y la reagrupación familiar son los principales motivos de su traslado a nuestro país. Para ingresar en España, muchos han llegado en avión; (...) los africanos, en pateras o cayucos (...) Con relación al idioma, la gran mayoría utilizan el español como lengua materna (...) le siguen en importancia los idiomas indoeuropeos (alemán, inglés, holandés...) y los derivados del latín no hispano parlantes (rumano, francés, portugués...). A nivel de estudios alcanzados, una de cada dos personas ha completado los estudios de educación secundaria (primer y segundo ciclo) y el 20,5% es titulado superior. Inmigrantes con tres años de residencia en España (...) trabajan en el sector servicios, seguido de la construcción (INE, 2009:69-71).

A nivel laboral, la población inmigrante ha ido ocupando aquellos puestos de trabajo que para la población española eran poco ambiciosos. ¿En qué medida ha afectado esta situación a la sociedad?: ha permitido, a los ciudadanos españoles, ocupar puestos más altos en la pirámide laboral; que los jóvenes puedan acceder a mayor formación, que las mujeres puedan acceder, en mayor número, al mercado laboral, y en general, que el estado de bienestar español continúe estable. El colectivo inmigrante, residente en nuestro país, ha realizado un gran esfuerzo para lograr su status social económico y familiar, en mejores condiciones que aquel que le ofrecía su país de origen.

Apoyándonos en el mismo estudio, algunas preconcepciones que tenemos del colectivo inmigrante, como por ejemplo, que la mayoría de ellos viven en condiciones precarias y hacinadas, se contradicen, porque “el 27,3% de las viviendas ocupadas por inmigrantes es de tipo unifamiliar y el 72,2% son pisos o apartamentos. Sólo el 0,5% vivían en otro tipo de viviendas” (INE, 2009:60-71).

A nivel educativo, la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza postobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización. Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa. (...). Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social (art. 9).

En 2011, y con referencia a las aportaciones del Ministerio de Trabajo e Inmigración (MTI, 2011: 153-163), el Consejo de Ministros aprobó el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* (PECI), para el periodo 2011/2014, que sustituye al *Plan*

Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010. Lo más destacado es la incorporación del principio de inclusión a los que ya existían en el anterior plan (igualdad, ciudadanía e interculturalidad). En líneas generales, los aspectos que preocupan son, la concentración de alumnado inmigrante, la segregación, las altas tasas de fracaso escolar y el absentismo del alumnado extranjero. Con este plan, se da prioridad a trabajar y gestionar adecuadamente la diversidad, la lucha contra la discriminación, la inclusión y el desarrollo local, llegando a formular siete objetivos generales, de los cuales, sólo vamos a citar sus enunciados:

1. Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en condiciones de igualdad independientemente del origen.
2. Promover el éxito escolar en las etapas obligatorias y no obligatorias y contribuir a la reducción de las desigualdades.
3. Adaptar y reforzar las capacidades de los centros y las comunidades educativas para construir en ellos espacios de convivencia social e intercultural.
4. Impulsar la integración de la escuela con su entorno como espacio de convivencia territorial y comunitaria.
5. Contribuir a la formación ciudadana del alumnado de modo que prevenga contra episodios de racismo y xenofobia en el marco de un modelo de convivencia intercultural fundamentado en los Derechos Humanos.
6. Fortalecer la pluralidad de agentes del sistema educativo.
7. Mejorar los procedimientos de las acreditaciones profesionales y homologación de títulos.

Objetivos que van a desarrollarse, acompañados de las siguientes actuaciones:

- a) Avanzar en mejorar los procesos de acceso y permanencia dentro del sistema educativo.
- b) Desarrollar el modelo de escuela inclusiva para responder a la integración del alumnado extranjero.

- c) Aplicar el refuerzo educativo que verifica la promoción del alumnado.
- d) Mejoras en las ofertas de formación profesional.
- e) Desarrollar la convivencia intercultural e implicar la participación de la comunidad educativa.
- f) Avanzar en la formación de cursos para el aprendizaje de las lenguas del país de acogida, siempre desde el respeto a la lengua y cultura de su país de origen.
- g) Promocionar la educación cívica y la educación para la ciudadanía, estableciendo estrategias de lucha contra el racismo.
- h) Mejora en los procedimientos de convalidación y homologación de estudios, títulos y acreditaciones profesionales.

Actuaciones que, en la actualidad, y con el fin de mejorar la situación social y educativa del alumnado inmigrante, se desarrollan acompañadas de prácticas centradas en medidas de refuerzo, apoyo educativo y acciones de educación compensatoria, para favorecer la igualdad de oportunidades y la inclusión, a nivel educativo, del alumnado inmigrante, además de desarrollar, los proyectos de acogida y de formación de mediadores educativos interculturales.

Al mismo tiempo, y para evitar el abandono escolar a edades tempranas, se facilita el acceso a las etapas no obligatorias y a otras etapas, para que este alumnado, pueda conseguir el certificado de estudios correspondiente y acceder a otros ciclos formativos como la Formación Profesional Básica (FPB), y la Universidad. También, se realizan cursos de formación para el profesorado, con la finalidad de adquirir las herramientas pedagógicas y conocer, cuáles son las competencias interculturales, para posteriormente reforzarlas. Sobre todo, se trabaja con el alumnado extranjero, el aprendizaje de la lengua y los usos del lenguaje de la sociedad de acogida.

¿Qué ámbito nos queda por abarcar con este Plan de actuación? El entorno comunitario, por supuesto. La comunidad educativa y la familia, como estrategias para trabajar la diversidad y la convivencia, en coordinación con los Servicios Sociales.

Fomentar la participación de toda la comunidad educativa (directivos, docentes, familias, estudiantes y Asociación de Madres y Padres de Alumnos [AMPAS]), refuerza el interés del PECEI para el periodo 2011/2014, porque aspira al desarrollo de un modelo de escuela inclusiva que necesita del apoyo de esas relaciones sociales entre la comunidad educativa y el entorno escolar. Algunos logros ya establecidos en nuestro sistema educativo en relación con el desarrollo de propuestas interculturales y posibles gracias a la colaboración conjunta de la comunidad educativa y el entorno escolar son por ejemplo, las experiencias de las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos, la existencia de programas de acogida, los planes de convivencia escolar, los programas de mediación socio intercultural, o las actuaciones de atención a la diversidad (MIT, 2011: 151-153).

Como venimos justificando, al compás de las políticas migratorias, se van desarrollando planes de actuación. Son los instrumentos que materializan, de forma eficaz, los esfuerzos realizados en materia de integración. García de Enterría (1999, citado en Trinidad, Soriano, Alemán, Cantón y Morcillo, 2010:58), sugiere que, sólo los planes,

(...) que incorporan un diagnóstico de la situación, un pronóstico de su evolución, un cuadro de prioridades y objetivos y un programa sistemático de acción en función de aquellos, pueden asegurar globalmente la convergencia imprescindible de las distintas acciones, sin la cual no puede conseguirse el óptimo de eficacia en ningún sistema. Los Planes, la planificación constituyen por ello la máxima expresión de la coordinación en su aspecto funcional.

1.7 LA INTEGRACIÓN EN EXTREMADURA: ALGUNOS DATOS ESTADÍSTICOS

En nuestra región, al igual que ocurre en otras comunidades autónomas españolas, la llegada de población inmigrante conlleva adaptarse a nuevos modelos

culturales que, por un lado, enriquecen las relaciones sociales, y por otro lado, causan problemas que afectan a la convivencia, siendo necesario, buscar posibles soluciones. Ante esta realidad social, donde coexisten grupos de diversas culturas, el Gobierno extremeño, en colaboración con la Consejería de Bienestar Social (2006:5), plantea que la política a seguir en materia de inmigración, en nuestra comunidad autónoma girará en torno al “(...) respeto a la diversidad cultural dentro de la aceptación por parte de los inmigrantes del valor común de la convivencia europea, la importancia de la persona y de sus derechos”. Estos planteamientos admiten, la elaboración de diversas actuaciones, que harán posible, la interacción entre personas, siempre desde el respeto a la diversidad y a la cohesión social. De esta manera, los principales retos, en las políticas de integración de los inmigrantes en nuestra región, como las medidas a tomar, los objetivos y ejes de actuación, quedan recogidos en los *Planes para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura*.

A continuación, vamos a analizar los distintos planes que se han elaborado en nuestra región, en relación con la integración, centrándonos en dos ámbitos de actuación principalmente, el entorno social y el educativo. Antes de comenzar, indicar que, la política en materia de integración social de personas inmigrantes en Extremadura es competencia de la Dirección General de Política Social y Familia, que se desarrolla a través del Servicio de Programas Sociales y Migraciones de la Consejería de Salud y Política Social, en el marco de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre (Consejería de Empleo, Mujer y Políticas Sociales, s.f.).

1.7.1 Realidad social

Apoyándonos en datos facilitados por el CES (2003), el 81% de la población extranjera residente en nuestra comunidad autónoma, está por debajo de los 44 años. Es una población temporera, que trabaja principalmente, como jornaleros en campañas agrícolas de recolección. Estos trabajadores se integran, en el mercado laboral extremeño, a través de la agricultura, la ganadería, el servicio doméstico, la venta ambulante, la hostelería, el comercio y la construcción. Independientemente de que su

situación administrativa sea regular o no, tienen garantizada la asistencia sanitaria básica con la aportación del certificado de empadronamiento.

Posteriormente, desde la Consejería de Bienestar Social (2006) se trabajó en la elaboración del primer Plan para la *Integración Social de Personas Inmigrantes en Extremadura*, que se implantará a lo largo de los años 2006 y 2007. El mismo, incluye cómo es el perfil de la población inmigrante que llega a nuestra región: persona que tiene dificultades para relacionarse, porque carece de las herramientas lingüísticas necesarias; se topa con situaciones de marginación social y cultural; carece de recursos económicos, y su situación administrativa es irregular. Mientras su demanda, en relación a las prestaciones sociales a las que tienen derecho, se pone en marcha, va aceptando trabajos precarios con sueldos indignos. Conjuntamente, la falta de recursos económicos provoca que tenga dificultades para alquilar o comprar una vivienda. Los menores, los adolescentes y las mujeres inmigrantes son presentados como el colectivo más vulnerable.

Entre los objetivos generales del plan, desatacar la creación del Observatorio Permanente de Inmigración (OPI, 2007), cuya finalidad es realizar y ofrecer un diagnóstico de la realidad de esta población en la sociedad; el desarrollo de estrategias que favorezcan el acceso de la población inmigrante a los servicios y recursos básicos; garantizar la integración del alumnado inmigrante al sistema educativo, “potenciando la acción pedagógica de la interculturalidad”; facilitar el acceso al mercado laboral, a una vivienda justa, a una adecuada atención sanitaria; fomentar la cohesión social por medio del fortalecimiento de valores como la tolerancia, la convivencia y la solidaridad; y por último desarrollar políticas de acción y codesarrollo con los países de origen. (Consejería de Bienestar Social, 2006:11).

Se sigue avanzando para lograr la integración en la sociedad extremeña elaborándose, el *II Plan para la Integración Social de Personas Inmigrantes en Extremadura* (2008). Realizado desde la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura, la ejecución del mismo será para los cuatro años siguientes 2008-2011. En este plan se recoge la integración como, “un proceso de carácter bidireccional, es decir, de adaptación mutua entre la sociedad de acogida y la población inmigrante” (Consejería de Igualdad y Empleo, 2008:8). Desde esta misma Consejería, y dentro de

los objetivos a conseguir, se refuerzan los establecidos en el anterior plan y se establecen otros tales como: crear el portal web del OPI; conocer y respetar las normas y valores de la sociedad extremeña; rechazar toda forma de racismo o xenofobia fomentando el conocimiento y la comprensión de la sociedad extremeña hacia los inmigrantes; apoyar la participación en la vida social, política y cultural extremeña, y elaborar políticas de integración desde la perspectiva de género.

Cuando el Gobierno de nuestra región acuerda la creación de los Planes de integración, el porcentaje de población inmigrante debió ser considerable. Veamos pues, qué cantidad de personas, de otros países, residen en la Comunidad de Extremadura, desde que empezaron a materializarse las políticas de integración.

A fecha de la puesta en marcha del *II Plan para la integración Social de Personas Inmigrantes*, “(...) están empadronados en Extremadura un total de 35.315 ciudadanos extranjeros, de los cuales, 21.569 (61%) residen en la provincia de Badajoz y 13.746 (39%) en la provincia de Cáceres” (INE, 2008). Este crecimiento es desigual en ambas provincias extremeñas, como podemos visualizar en la tabla 1.4, donde se confirma que, en los últimos años, hay una tendencia creciente a favor de la provincia de Badajoz. Podemos comprobar que en 2008, la población extranjera en Badajo, ha tenido un incremento demográfico bastante considerable con respecto a otros años (más del 60%).

Tabla 1.4 Evolución de la población extranjera en Extremadura, 1998-2008

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
EX	4.082	7.476	8.713	11.627	15.125	17.885	20.066	25.341	27.467	29.210	35.315
BA	2.138	2.351	2.778	4.007	5.436	7.167	8.600	12.466	14.566	16.771	21.569
CC	1.943	5.125	5.935	7.620	9.689	10.718	11.466	12.875	12.901	12.439	13.746

Fuente: INE: Padrón municipal 2008

En cuanto a su procedencia, la población de origen marroquí es la mayoritaria (representa el 25,67% del total de la población extranjera empadronada en

Extremadura). Optan por residir mayoritariamente en la provincia de Cáceres, concretamente en localidades que pertenecen a la Mancomunidad Integral de Municipios de Campo Arañuelo, del Municipio de Navalmoral de la Mata y de la Mancomunidad Intermunicipal de la Vera. También, en la provincia de Cáceres, reside el 46,3% de los ciudadanos de origen africano empadronados en Extremadura. En la provincia de Badajoz, son cinco los municipios elegidos por la población de origen marroquí: Badajoz, Almendralejo, Mérida, Don Benito y Villanueva de la Serena (Consejería de Igualdad y Empleo, 2008:19).

Avanzando en el tiempo y revisando los últimos resultados del Padrón municipal de habitantes 2012, elaborado por el Instituto de Estadística de Extremadura (IEEX), a partir de los datos facilitados por el INE, encontramos, por una parte, que la población residente en Extremadura es ya de 1.108.130 habitantes, de los cuales, 550.324 son hombres y 557.806 son mujeres, quedando repartidos por provincias de la siguiente manera: la provincia de Badajoz con una población de 694.533 habitantes y la provincia de Cáceres, con 413.597 habitantes. Por otra parte, la población extranjera, que vive en nuestra región, es de 42.541 habitantes, el 3,84% del total, de los cuales, 22.121 son hombres (52%) y 20.420 son mujeres (48%). De ellos, 25.975 (3,74%) residen en la provincia de Badajoz y 16.566 (4,01%), en la provincia de Cáceres.

Las principales nacionalidades, de la población extranjera, que residen en nuestra región, proceden principalmente de Europa (51,01%), África (22,43%), América (21,98%), Asia (4,56%) y Oceanía (0,02%). Específicamente, llegan de Europa procedentes de Rumanía, Portugal, Italia, Francia, Reino Unido, Bulgaria...; de África, principalmente de Marruecos y Argelia...; de América, de Brasil, Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, Argentina, República Dominicana, Cuba, Honduras, Paraguay, Venezuela...; y de Asia, proceden de China, Pakistán, y en menor medida, de India y otros países (IEEX, 2012).

Los últimos datos consultados, a 31 de diciembre de 2013, junto con la información que ofrece, la estadística de *Extranjeros con Certificado de Registro o Tarjeta de Residencia en Vigor*, incluida en el Plan Estadístico Nacional 2013-2016, y realizada por el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), a partir de ficheros procedentes del Registro Central de Extranjeros, gestionado por la Dirección General de

la Policía, el número de extranjeros residentes en Extremadura, se sitúa en 46.272 extranjeros (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, OPI, 2014:4). Dato que podemos visualizar en la tabla 1.5., que hace referencia a los extranjeros, con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor, atendiendo a las distintas Comunidades Autónomas.

Tabla 1.5 Extranjeros con certificado de registro por Comunidad Autónoma

	31/12/2013			Variación interanual (%)			
	Total	CCAA %	Variación trimestral %	31/12/2013 con respecto a 31/12/2012	31/12/2012 con respecto a 31/12/2011	31/12/2011 con respecto a 31/12/2010	31/12/2010 con respecto a 31/12/2009
Total	4.943.627	100,00	-0,49	-0,55	1,62	5,04	1,89
Andalucía	665.093	13,46	-0,12	0,43	3,39	4,23	5,63
Aragón	173.884	3,52	-0,83	-1,04	1,60	1,16	4,36
Asturias (Principado de)	41.267	0,84	-1,26	-5,74	4,67	2,29	6,69
Baleares (Illes)	220.866	4,47	-0,28	0,17	2,97	6,28	3,45
Canarias	254.707	5,16	-0,35	-1,39	3,39	5,19	3,94
Cantabria	36.030	0,73	-0,83	-4,64	2,69	2,43	5,29
Castilla y León	175.613	3,55	-0,98	-3,32	-0,99	2,88	4,64
Castilla-La Mancha	206.748	4,19	-0,68	-2,27	-0,56	3,17	4,40
Cataluña	1.103.073	22,33	-0,44	-0,57	2,18	8,33	1,30
Comunitat Valenciana	659.237	13,34	-0,36	0,37	2,84	4,87	2,72
Extremadura	46.272	0,94	-0,24	-1,54	1,74	5,80	8,68
Galicia	90.414	1,83	-1,28	-4,69	2,88	3,15	2,17
Madrid (Comunidad de)	810.425	16,41	-0,56	0,66	-1,85	3,76	-4,72
Murcia (Región de)	212.769	4,31	-0,66	-1,13	0,87	3,17	0,36
Navarra (Comunidad Foral de)	57.319	1,16	-1,34	-4,82	0,78	1,57	2,14
País Vasco	122.994	2,49	-0,80	-0,40	2,92	9,01	8,46
Rioja (La)	46.199	0,94	-1,09	-3,61	0,22	2,57	4,97
Ceuta (Ciudad Autónoma de)	4.992	0,10	-2,02	0,14	6,04	6,60	7,22
Melilla (Ciudad Autónoma de)	12.201	0,25	1,96	12,01	16,14	15,11	18,90
No Consta	3.524	-	-3,77	-2,65	188,45	14,72	20,88

Fuente: Observatorio Permanente de la Inmigración: 2013

Concluir este apartado, indicando que, a pesar del constante aumento de población extranjera en los últimos años, Extremadura es una de las comunidades autónomas con menor número de población extranjera de España, por debajo de los 60.000 extranjeros. La mayoría de la población extranjera establecida, en los últimos años, en nuestra comunidad, ha permanecido en ella por encontrar oportunidades para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. Este proceso de estabilidad se ha visto reforzado con la reagrupación familiar. En la actualidad, no gustaría hablar de inmigración en Extremadura como una realidad multicultural.

1.7.2 Realidad educativa

La Comunidad Autónoma de Extremadura lleva ejerciendo su autogobierno desde 1983, con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1983, Estatuto de Autonomía de Extremadura (BOE, núm. 49, de 26 de febrero), y ejerciendo sus competencias, en materia de educación, desde el año 2000. Además, los niveles no universitarios del sistema educativo, están regulados por, la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo de Educación, (BOE, núm. 106, de 4 de mayo), abreviada como LOE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre), que modifica el texto de la LOE y se está implantando de manera paulatina, y la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, LEEX. (DOE, núm.47, de 9 de marzo). Todas ellas establecen que, las etapas educativas de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) constituyen la formación básica.

Extremadura apuesta por la defensa del principio de igualdad de oportunidades en educación, de todo el alumnado, como queda expresado en el Título III, Cap. II referente al derecho a la educación de la LEEX:

La Junta de Extremadura garantizará el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, adoptando las medidas necesarias para compensar las desventajas económicas, sociales, culturales o personales de partida del alumnado (art. 42.2).

Incluido el alumnado de otros países:

Promover la igualdad de oportunidades supone facilitar la incorporación e integración tanto a nivel social como educativo del colectivo inmigrante; potenciar aquellos aspectos de enriquecimiento que nos aportan diferentes culturas; fomentar la participación de otros sectores que componen la comunidad educativa, o impulsando la colaboración y participación de otras administraciones, instituciones, asociaciones sin ánimo de lucro. (Junta de Extremadura, 2011:61).

Volviendo a mencionar, el primer *Plan para la Integración Social de Personas Inmigrantes en Extremadura*, a nivel educativo se afirmaba que, los centros jugaban un

papel fundamental en el proceso de integración social de este colectivo. Sin embargo, se fueron detectando dificultades, causadas básicamente por el idioma, el absentismo escolar, el desfase de conocimientos, producidas por las diferencias entre nuestro sistema educativo y los de los países de origen, y las dificultades del profesorado para atender las peculiaridades del alumnado extranjero. Con este plan se acordaron una serie de medidas prioritarias, y en el ámbito educativo, las actuaciones realizadas fueron las siguientes (Consejería de Bienestar Social, 2007:18-20):

a) Refuerzo educativo realizado a través de programas de acogida educativa en los centros, de prevención del absentismo escolar, de compensación y de garantía social. Éste último, tomó el nombre de Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPI, con la LOE, y programa de Formación Profesional Básica, FPB, con la actual ley de educación, la LOMCE).

b) Reforzar el sistema de ayudas en el ámbito escolar con becas y ayudas para comedor, transporte y libros de texto.

c) Promocionar la educación cívica intercultural por medio de recursos, materiales didácticos y prácticas educativas a favor de la convivencia intercultural, el conocimiento mutuo y la eliminación de estereotipos.

d) Aprender las lenguas de la sociedad de acogida manteniendo las lenguas y culturas de origen.

e) Reforzar la escolarización del alumnado de origen inmigrante en las etapas escolares no obligatorias (educación infantil, educación post-secundaria).

f) Crear puntos de información y orientación sobre el sistema educativo español e incitar la participación en escuelas de madres y padres y en Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS).

g) Apoyo de programas para la transición de la escuela al trabajo y fomentar la formación profesional reglada para inmigrantes adultos.

h) Fomentar actuaciones que estén coordinadas entre los centros educativos y su entorno, ampliando la oferta de actividades extracurriculares.

i) Fomentar la actuación de profesionales en atención y gestión de la diversidad en el ámbito educativo.

j) Transferencia de conocimientos y buenas prácticas.

Una vez finalizado el plazo de realización del primer plan de integración, desde la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura⁵, se elaboró el *II Plan de Integración de las Personas Inmigrantes de Extremadura* para los próximos cuatro años, 2008/2011. Las medidas de actuación que desarrolla, en el ámbito educativo, vienen marcadas por distintos objetivos. A continuación realizaremos un breve repaso, tanto de los objetivos, como de las distintas actuaciones que hacen referencia a los mismos.

Los objetivos a conseguir, con población inmigrante en nuestro sistema educativo, fueron:

1. Garantizar el acceso y la integración fomentando el control y seguimiento del absentismo escolar.
2. Fomentar la escolarización en las etapas escolares no obligatorias.
3. Promover la participación de sus familias en el proceso educativo de sus hijos.
4. Favorecer el intercambio cultural en los centros educativos con el fin de favorecer la eliminación de barreras sociales que tienen relación con la existencia de prejuicios y estereotipos culturales.

Completando estos objetivos, las medidas de actuación propuestas desarrollan programas de acogida, de refuerzo educativo y de aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida; realizan acciones dirigidas al mantenimiento de la lengua/cultura de origen, a la prevención del absentismo escolar y de mediación intercultural, entre todos los miembros de la comunidad educativa; se elaboran materiales pedagógicos en materia de interculturalidad, y material informativo y divulgativo sobre el funcionamiento del sistema educativo. Ambas propuestas en diferentes idiomas. Además, se intenta realizar acciones de sensibilización y concienciación sobre el deber

⁵En la actualidad, la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura ha dejado de existir. Sus competencias son ejercidas por la Consejería de Salud y Política Social, Decreto 23/2012, de 10 de febrero (DOE, núm.29, de 13 de febrero)

que tienen las familias, respecto a la escolarización de sus hijos, así como la obligatoriedad de su asistencia al centro escolar; se intenta promover la participación de población inmigrante en las AMPAS. Otras actuaciones van encaminadas a favorecer el aprendizaje e intercambio cultural dentro/fuera de las aulas, a realizar jornadas y encuentros de convivencia interculturales, y a elaborar materiales didácticos e informativos en diferentes idiomas sobre la interculturalidad (Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura, 2008).

Conjuntamente y con carácter anual, se han venido realizando una serie de informes, elaborados por los miembros del Consejo Escolar de Extremadura, sobre la situación del sistema educativo en nuestra región. Nosotros vamos a indagar en dos de esos informes teniendo presente: por un lado, la etapa de Educación Primaria (EP), objeto de nuestro trabajo; y por otro lado, la correlación de fechas de la realización de los diferentes planes de integración de inmigrantes en nuestra región, con la elaboración de dichos informes.

El primero de ellos es, el *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura. Cursos 2006/2007 y 2007/2008*. En este informe se especifica que, los alumnos matriculados en Extremadura en la etapa de EP, durante el curso académico 2006/07, fueron 67.200 alumnos, 43.359 en la provincia de Badajoz y 23.841 lo hicieron en la provincia de Cáceres como queda detallado en la tabla 1.6.

Tabla 1.6 Alumnado matriculado en EP por titularidad y provincia, 2006/07

<i>CENTROS</i>	<i>BADAJOZ</i>	<i>CÁCERES</i>	<i>EXTREMADURA</i>
PÚBLICOS	34.853	18.102	52.955
PRIVADOS	8.506	5.739	14.245
TOTAL	43.359	23.841	67.200

Fuente: Informe cursos 2006/07, Junta de Extremadura: 2011

En relación al alumnado extranjero, durante el mismo curso, de un total de 4.779 alumnos extranjeros escolarizados en nuestra comunidad autónoma, 2.190 lo hacen en la etapa de EP, de los cuales, el 90,5% se matriculó en centros públicos y el 9,5% lo hizo en centros privados. Podemos comprobar, que el tipo de enseñanza más demandado por el alumnado extranjero es la etapa de EP (tabla 1.7).

Tabla 1.7 Alumnado extranjero por enseñanza. Curso 2006/07

	Alumnado
Educación Infantil	876
Educación Primaria 	2.190
Educación Especial	13
E.S.O.	1.231
Bachilleratos	179
Formación Profesional	134
Prog. Garantía Social	60
EE. Artísticas	20
E. de Idiomas	76
TOTAL	4.779

Fuente: Informe cursos 2006/07 (Junta de Extremadura, 2011:65)

En el segundo informe, *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura. Curso 2010/2011*, figura que, los alumnos matriculados en Extremadura en la etapa de EP, durante el curso académico 2010/11, fueron 65.739 alumnos, 42.592 lo hicieron en la provincia de Badajoz y 23.147 en la provincia de Cáceres (tabla 1.8). De la misma forma y en relación al alumnado extranjero, de un total de 6.331 alumnos extranjeros matriculados en nuestra región, 2.711 lo hacen en la etapa de EP, repartiéndose, 1.379 en la provincia de Badajoz y 1.332 en la provincia de Cáceres.

Revisados ambos informes, percibimos que ha aumentado el número de matriculaciones, del alumnado extranjero, en la etapa de EP, desde el curso escolar 2006/07 al curso escolar 2010/11, en 521 alumnos, y que la inmensa mayoría ha realizado la etapa de EP, en la escuela pública (tabla 1.9).

Apoyándonos en los datos que estamos exponiendo, es evidente que, en las aulas extremeñas contamos con alumnado perteneciente a minorías étnicas y con diversidad cultural. No obstante, ¿podemos asegurar que es un colectivo integrado en nuestra región? Si estamos analizando el perfil educativo, ¿cómo es la escolarización de este

colectivo? ¿Presenta problemas a la hora de situarse dentro del entorno escolar? ¿Qué tipo de problemas muestran cuando llegan a las aulas?

Tabla 1.8 Alumnado matriculado en EP por titularidad y provincia. Curso 2010/11

CENTROS	BADAJOS	CÁCERES	EXTREMADURA
PÚBLICOS	34.137	17.438	52.955
PRIVADOS	8.455	5.709	14.245
TOTAL	42.592	23.147	65.739

Fuente: Informe cursos 2010/11 (Gobierno de Extremadura, 2013)

Tabla 1.9 Evolución del alumnado extranjero en la EP por titularidad de centro desde 2006/07 a 2010/11

	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07
EXTREMADURA	2.711	2.626	2.553	2.329	2.190
PÚBLICOS	2.479	2.385	2.324	2.106	1.984
PRIVADOS	232	241	229	223	206

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe cursos 2010/11 (Gobierno de Extremadura, 2013)

El criterio de incorporación, de este alumnado al sistema educativo, es fundamentalmente la edad y no el nivel de conocimientos, según las aportaciones del estudio realizado por el CES (2003:286). Aunque los niveles de escolarización de la población inmigrante resultan bastante aceptables, se han detectado dificultades en lo referente a la adecuada integración de este alumnado en nuestro sistema educativo. Entre sus causas, la interrupción del normal desarrollo del curso, debido a la movilidad laboral de los padres; el retraso escolar por la falta de escolarización en su país de origen; la búsqueda de trabajo a edades tempranas; la falta de recursos económicos

familiares; la escasa valoración de los padres hacia la educación; el hecho de recibir en los centros a un grupo muy heterogéneo de alumnado (cultura, idioma y religiones distintas); las diferencias culturales, normas sociales y sistemas de valores, también distintos a los nuestros.

El alumnado mayoritario extranjero presente en nuestras aulas es de origen marroquí, seguido de la población de América del Sur y de diferentes países de la UE, especialmente de Rumanía. La escolarización de este alumnado es irregular y tardía. La asistencia diaria es discontinua, debido a los frecuentes traslados que sus familias realizan buscando trabajo en diversas zonas de nuestro país. Presentan necesidades de refuerzo en las materias instrumentales básicas, y llegan a nuestros centros escolares sin conocimiento del idioma, lo que supone el primer y mayor problema para sus relaciones personales, sociales y de integración. Recogido en el *Informe sobre el estado del Sistema Educativo en Extremadura. Curso 2010/2011*, agregamos la escasa participación e implicación de las familias en su educación, como otro de los problemas con los que el centro educativo y el profesorado, en particular, tienen que batallar.

Teniendo presente el mencionado informe, para dar solución a estos problemas, cada centro educativo, que cuenta con alumnado inmigrante, elabora un Plan de Atención a la diversidad donde se recoge, el plan de acogida, que implica a toda la comunidad educativa, en la elaboración de los cambios necesarios para atender a este colectivo. Cambios necesarios a distintos niveles, organizativo, metodológico, etc. Al mismo tiempo, el Gobierno de Extremadura ha ido diseñando una serie de programas, con el fin de mejorar su situación y tratarlos en igualdad de oportunidades. Son los llamados Planes Integrales de intervención, como veremos, con más detenimiento, en el capítulo cuarto. Entre sus actuaciones, recogidas en el *Informe 2006/2007*, descubrimos:

- *El Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente* desarrollado en aquellas zonas deprimidas o marginales que cuentan con inmigrantes o minorías étnicas dentro de la población escolar. Apuntar que en nuestra región con carácter mayoritario contamos con la etnia gitana.

- *Programas de Acogida*, destinados a la integración del estudiante inmigrante en el centro escolar, contando para ello, con la figura del mediador

intercultural o intérprete, cuya función es servir de enlace entre éste, sus familias y los centros escolares.

- *El Programa MUS-E*, pretende favorecer la integración a nivel social, cultural y educativo en aquellos centros educativos situados en ambientes o zonas más desfavorecidos o que presenten una problemática social especial. Este programa se desarrolla por medio de actividades artísticas en las aulas.

- *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. En colaboración con la Embajada Portuguesa y el Ministerio, se desarrolla en centros educativos de poblaciones fronterizas porque cuentan con alumnado lusoparlante y profesorado portugués.

- *Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí*. Como hemos dicho con anterioridad, el alumnado inmigrante más elevado en nuestros centros escolares es de origen marroquí. A ellos va destinado este programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, que se desarrolla con la participación del Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Un ejemplo de la realización de este programa, lo podemos encontrar actualmente en el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, en la provincia de Cáceres.

- *Programas para potenciar los aprendizajes escolares*. Son conocidos como los programas de acompañamiento, apoyo y refuerzo educativo en las áreas instrumentales y en horario escolar, con el fin de mejorar el rendimiento académico del alumnado en desventaja social, inmigrante o perteneciente a minorías étnicas.

- *Programa de Formación a familias y AMPAS*. La finalidad de la realización de este tipo de programa es, conseguir la mejora del éxito escolar formando a las familias en el compromiso e implicación en la educación de sus hijos.

- *Atención al alumnado con dificultades de escolarización*. Es un servicio prestado al alumnado, cuyas familias son temporeros o desempeñan trabajos itinerantes en nuestra Comunidad.

Nos parece oportuno completar diciendo que, desde el año 2005, la Comunidad Autónoma de Extremadura, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, actualmente Ministerio de Empleo y Seguridad Social, están desarrollando

actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes. Plasmadas en el *II Plan de Inclusión Social en Extremadura*, han permitido, a lo largo de los años, el desarrollo del *Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes*, por el cual, se ha dotado de maestros de apoyo a los centros escolares que cuentan con un número de alumnado inmigrante significativo, facilitando a su vez, la realización de programas de inmersión lingüística con población inmigrante.

A modo de resumen, insistir que, en nuestra región, el desarrollo de la integración, siempre ha estado presente, al contar con la etnia gitana. Actualmente, la realidad del fenómeno de la inmigración es indudable, porque en periodos de tiempo relativamente cortos, ha llegado un número considerable de personas, procedentes de otros países, que han ido asentándose en nuestras ciudades y en numerosos pueblos extremeños. Ello conlleva, en el ámbito educativo, a los hijos de los nuevos residentes, a matricularse en los distintos niveles de escolarización que ofrecen el sistema educativo.

CAPÍTULO 2
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN INTERCULTURAL

2.1. INTRODUCCIÓN

De forma coloquial por un lado y ampliados al ámbito educativo por otro, se han ido configurando una serie de términos asociados al fenómeno intercultural. Ni todos significan lo mismo, ni pueden ser tratados en un mismo sentido. Por consiguiente, al profundizar en nuestro estudio, precisamos definir algunos de los conceptos básicos que manejaremos a lo largo del trabajo, a través del estudio de las aportaciones de distintos autores, que han indagado sobre los mismos. Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de los diferentes significados, que presentan los conceptos que vamos a mostrar, ofrecemos algunos conceptos, que hay que considerar, para tratar el tema de la diversidad cultural, étnica y la educación intercultural.

En la actualidad, son numerosos los términos que podemos encontrar para el tratamiento a la diversidad cultural y la perspectiva intercultural. De ahí que, con significados múltiples y relacionados entre sí, los términos a definir para enfocar este

trabajo son: cultura, diversidad cultural y étnica, multiculturalismo, interculturalismo, educación intercultural y pedagogía intercultural.

2.2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL FENÓMENO INTERCULTURAL

2.2.1. Cultura

Para el desarrollo de propuestas educativas en educación intercultural, previamente debemos partir del concepto de cultura, porque es un término que desarrolla la identidad del individuo dentro de cualquier grupo social. Remitiéndonos a la definición de cultura, proporcionada por la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, realizada en México, en 1982, y recogida en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, aprobada en 2001:

La cultura es considerada como un conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social, y abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. (UNESCO, 2001).

Desde un punto de vista tradicional, Galindo (2005:308), cree que, la cultura siempre se ha entendido como “un conjunto de creaciones generadas por el ser humano”, una riqueza que se puede poseer o no, “que puede adquirirse o acumularse”. En un sentido más amplio, supone “todo aquello que es aprendido y transmitido socialmente. Es un concepto contrapuesto al de naturaleza” (Juliano, 1993:91). Por otra parte, si aplicamos el concepto de cultura al ámbito político, podemos añadir otras aportaciones, como la ofrecida por Ianni (1994:143), que defiende las influencias de patrones sociales, políticos y económicos en el desarrollo de la cultura:

Todas las expresiones culturales, comprenden valores y patrones de conducta, maneras de pensar y decir, modelos de vivir y trabajar, crearse y recrearse en la trama de las relaciones sociales. Las diversidades y los

antagonismos sociales, políticos y económicos se manifiestan también en el ámbito de la cultura.

En esta misma línea, Giroux (1994:153), detalla, “la cultura no es considerada como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio”. Kymlicka (1996:36), utiliza el término “como sinónimo de ‘nación’ o ‘pueblo’; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada, y comparte un lenguaje y una historia específicas”.

Siguiendo a Tylor (1977:19), “(...) es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”. Es decir, la cultura aparece al mismo tiempo que el hombre desempeña su vida diaria como miembro de una sociedad, porque la cultura, se aprende y se transmite a través del proceso de socialización, “es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente” (Besalú, 2002:25). Consecuencia de esta interacción social, se van formando cada una de ellas, y de la diferencia, surgirá la identidad cultural. De aquí que Vallespir (1999:47), caracterice la cultura como dinámica y con capacidad de cambio, y dando por hecho que, “las culturas evolucionan a partir de los contactos y que es imposible concebir una cultura aislada de las demás”.

En este momento, cabe preguntarnos si el concepto varía de una civilización a otra, de una nación o de un pueblo, o si hay un intento en las civilizaciones actuales de priorizar unas culturas frente a otras. Pérez (1997:61), considera, en este sentido que, el concepto de cultura “se restringe a las peculiaridades de la civilización occidental, su historia y sus pretensiones, proponiendo como naturaleza humana los rasgos que definen el modelo de hombre, sociedad, verdad, bondad y belleza, que constituyen el canon clásico de occidente”.

Será en estas civilizaciones modernas donde representamos la diversidad cultural y étnica de este trabajo, porque como expresan Malgesini y Giménez (2000:90), “todas las culturas son internamente diversas, tener en cuenta su

heterogeneidad interna según etnias, religiones, lenguas, género, clases, etc.,” nos ayudará a no caer en estereotipos o intentos de dominación de una cultura que no es pareja a la considerada dominante. Estas ideas aportan contrariedad al desarrollo del etnocentrismo, propio de países occidentales que, durante mucho tiempo, han considerado su cultura como la mejor y la única llevando estas doctrinas a los distintos ámbitos sociales.

En otro orden de cosas, al llevarnos el término cultura al ámbito educativo, la atención y el tratamiento que se le ha concedido, se mueve entre posturas que niegan las diferencias culturales y aquellas que las valoran, considerándolas un recurso educativo y social importante a tener en cuenta. Cabe preguntarse, si la sociedad no es homogénea, ¿por qué en las escuelas nos empeñamos en instruir partiendo de una sola cultura considerada la dominante? Lerena (1985:115), responde: “porque a través de su función de inculcación de la cultura legítima desempeña unas funciones de control social, de integración, de conservación cultural, y, por ello, de mantenimiento y reproducción del orden social”.

2.2.2. Diversidad

El término diversidad ofrece también diferentes connotaciones. Continuamente escuchamos y asociamos la palabra diversidad a sinónimo de diferencia, variedad, pluralidad, heterogeneidad.... Es más, podemos considerar que algunos de los elementos que engloban el término, podrían ser: género, edad, aspecto físico, clase social, etnia, lenguas, religión, cultura, ideologías, habilidades, intereses, discapacidad, ritmos de aprendizaje, valores, pensamientos, percepciones, lugar de nacimiento...

Nuestro interés se centra en el ámbito educativo, donde hablar de diversidad, dice Montero (2000), es admitir el reconocimiento de las diferencias entre nuestro alumnado y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje, respetando el principio de individualización e integración, es decir, respetar la singularidad de cada alumno y favorecer su incorporación a la escuela en igualdad de derechos. Y añade, es también, “hablar de culturas diferentes, de procedencias sociales distintas, de lenguas distintas, de géneros...” (p. 10).

La escuela de hoy se caracteriza por tener alumnado de distinta procedencia, y ello hace que, como educadores, aspiremos a formar a los estudiantes teniendo presente la diversidad, las diferencias. Nos estamos refiriendo a la interculturalidad en el campo educativo que, para Soriano (2005), se basa en la convivencia de diferentes etnias, razas y culturas, e implica, “la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencie la interacción y el reconocimiento mutuo” (p. 286). Para conseguirlo, creemos que hay que cumplir y respetar los Derechos Humanos porque obligan a respetar la diversidad de todo tipo, diversidad de lengua, de cultura, de género, de religión, de costumbres.... La diversidad forma parte de la realidad que nos rodea.

A lo largo de este trabajo, haremos referencia a la diversidad, desde la identidad cultural y étnica, hasta la identidad de género, o lo que es igual, la diversidad entendida por la convivencia, en un mismo espacio, entre determinadas minorías provenientes de las migraciones, y el grupo mayoritario, porque es un hecho que, identificarnos con una cultura u otra, puede afectar a las relaciones personales.

2.2.2.1. Diversidad cultural

En el documento de la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, adoptado por la Conferencia General de la UNESCO, el 2 de noviembre de 2001, se proclamó la diversidad cultural, como patrimonio común de la humanidad. Respetar la diversidad cultural, junto con otros componentes sociales, como la tolerancia, el diálogo y la cooperación, son las mejores garantías para la paz y la seguridad internacional. En su art. 4 expone que, defender la diversidad cultural, “es un imperativo ético”, e implica comprometerse por el respeto a los derechos humanos y por las libertades fundamentales de las personas: “nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance” (UNESCO, 2001).

Galindo (2005: 309), ciñe su reflexión en considerarla “un rasgo estructural de nuestra sociedad, (...) que se presenta interrelacionado con otros como la inmigración, la globalización o la distribución de recursos”. Sin embargo, entendemos que, ni toda diversidad ni toda diferencia son éticamente tolerables, ni todo punto de vista cultural en sí mismo tiene valor ético. Cobo (2006), tiene claro que no es justo, desde el punto

de vista moral, aceptar sin condiciones cualquier tipo de vida por el mero hecho de ser diferente. Añadiendo, que todas y cada una de las costumbres, tradiciones, prácticas culturales y formas de vida “son dignas de protección y defensa sólo si no vulneran los derechos de los individuos” (2006:56).

Teniendo en cuenta lo que acabamos de expresar, en la globalidad del mundo y en la particularidad de los entornos educativos, no podemos aprobar que, las manifestaciones de diferentes culturas quebranten los principios universales que defienden los Derechos Humanos, que son reconocidos por todos y cada uno nosotros. Indudablemente, la diversidad cultural, asegura Arias et al. (2013), enriquece si se plantea desde la igualdad, el diálogo y el intercambio mutuo. Es decir, y trasladando estas opiniones al ámbito educativo, no se trata de que uno o varios alumnos tengan que integrarse en el grupo dominante y adaptarse a él. Lo esencial es conseguir la integración de todos, respetar las aportaciones de cada uno, “sus diferencias, puntos de vista, costumbres, valores, características y aspectos comunes que acercan y cohesionan el grupo” (p. 11).

Siguiendo a Kymlicka (1996), hay dos modelos de diversidad cultural: aquella que surge de la incorporación de culturas, a un Estado mayor, y la diversidad cultural que surge, de la inmigración individual y familiar. Al primer modelo le denomina “minorías nacionales”, y se caracteriza porque, aunque forman parte de una cultura mayoritaria, impera el hecho de seguir siendo sociedades distintas, manteniendo su autogobierno para no desaparecer. Con respecto al segundo modelo, está formado por emigrantes, que tienden a unirse formando los denominados “grupos étnicos”. Estas agrupaciones, no pretenden convertirse en una nación separada y autogobernada, paralela a la sociedad de la que forman parte. Su interés radica en la integración social y en la aceptación, como miembros de plenos derechos, en la misma.

Con las ideas de Galindo (2005), como última contribución en relación a la diversidad cultural, nos vamos a quedar, ya que asume que, los factores o variables que más van a condicionarla, desde el punto de vista educativo, son los procedentes de la etnia, la lengua, la religión y el país de origen, admitiendo que, podrán manifestarse de dos formas distintas en una sociedad, como multiculturalidad y como interculturalidad. Expresiones que veremos, más adelante, con detalle.

2.2.2.2. Diversidad étnica

Gracias a las aportaciones de Escofet et al. (1998), empezamos definiendo, por un lado, la palabra “etnia/étnico”, y de otro lado, el término “grupo étnico”.

El vocablo “etnia”, cuya etimología viene del griego *ethnos*, designa a un colectivo, cuyos miembros viven dispersos en pueblos, abarcando a un conjunto de personas que comparten rasgos culturales, lengua, religión, costumbres, vestimentas,... propias. El vocablo *ethnic group* fue un término utilizado por primera vez en la sociología norteamericana, para designar a grupos de población no americanos que se diferenciaban no por la raza sino por su cultura de origen. Son “aquellos que difieren de la norma cultural dominante” (p. 93). En este sentido, Aguado (2003:3), hace referencia a “una pluralidad de personas que no están organizados en un sistema de interacción social”, aunque sí presentan un status social similar. Esto es así, cuando se habla de grupos étnicos. Conocer las diferencias étnicas y la realidad de los grupos étnicos, implica un primer acercamiento a otras culturas.

A continuación, y realizada las anteriores definiciones, trataremos cómo se puede plantear este acercamiento a otras culturas, y cuáles han sido los modelos empleados para llevar a cabo los encuentros entre los distintos grupos, en base a las actitudes que mostramos hacia los considerados diferentes.

Desde este punto de vista, para el colectivo Amani (1994, citado en Besalú, 2002), tres son las actitudes que conquistan el modelo a seguir para realizar el encuentro: etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo. Al hablar de etnocentrismo nos referimos al acercamiento a otras culturas, desde la perspectiva de la nuestra, que actúa como modelo y herramienta de valoración. El relativismo cultural propone, conocer y analizar otras culturas desde sus propios valores, respetando todas sus expresiones y evitando valoraciones ajenas. Por último, la actitud que parte del respeto a todas las culturas diferentes a la propia, que practica el diálogo, y tiene una visión crítica de todas y cada una de ellas, incluida la suya propia, es el interculturalismo.

Comenzamos ya hablando de interculturalidad, de relaciones entre culturas diferentes. Ello implica que, al mismo tiempo que comienzan las relaciones entre los

diferentes grupos culturales, surgen las modalidades de convivencia. Modalidades que son diversas, sobre todo, cuando dos culturas entran en relación y una de ellas es considerada minoritaria. El derecho de las minorías o grupos de inmigrantes a defender su identidad cultural, frente a la imposición asimilacionista de la cultura mayoritaria, es defendido por Besalú (2002), al referirse a la posibilidad de convivencia, en espacios comunes, de personas culturalmente diferentes, si bien, desde “el respeto a las identidades culturales como camino para la convivencia social y el mestizaje” (p. 46).

2.2.3. Multiculturalismo

El multiculturalismo nace en los años sesenta en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Gran Bretaña. Basado en principios liberales, está vinculado a dos hechos sociales nuevos, “la emergencia de grupos sociales que anteriormente eran invisibles”, y la realidad de los grupos sociales, que tradicionalmente luchan contra su opresión: gays, lesbianas y las mujeres (Cobo, 1999:53). Es un movimiento que se fundamenta en el respeto a la diferencia y a la libertad de elección.

Esta misma autora, detalla que, sus fundamentos surgen de hechos sociopolíticos propios de la época contemporánea, que avanzan desde “la descomposición del modelo político basado en el estado-nación”, pasando por la “sustitución de los principios éticos y políticos ilustrados: igualdad, ciudadanía, derechos humanos..., economía”, para terminar en la “visibilización creciente de identidades fuertes, en muchos casos fundamentalistas, que se muestran irreductibles, intolerantes y excluyentes”. Con esta perspectiva, nos está mostrando un panorama social donde, los principios democráticos y los derechos de los ciudadanos, están debilitándose. Es evidente que interaccionan grupos de diferentes culturas, mostrando formas de actuar, lenguas, valores, creencias..., distintas en nuestra vida cotidiana. Esta pluralidad hace necesario que se reconozcan las diferencias. En este sentido, el concepto de multiculturalidad “nos remite a la diversidad y al pluralismo, por tanto a las diferencias, sean éstas culturales, de género, sexuales, étnicas o de otro tipo” (Cobo, 2006:55-57).

Deusdad (2010:31), opina que la realidad es otra. La realidad nos muestra que, el multiculturalismo ha contribuido a “la separación entre las distintas comunidades (...), creándose barrios donde predominan uno u otra comunidad”, generando

aislamiento y dispersión de las culturas. ¿Qué provoca esto? La dificultad de establecer buenas relaciones interétnicas. De ahí que Valls (2009:111), justifique el concepto de multiculturalidad centrado en aquellas “situaciones de coexistencia cultural, (...) pero sin destacar su interacción, su puesta en contacto y la posibilidad de sus influencias recíprocas”. Porque en la sociedad moderna, donde predomina el carácter monocultural y eurocéntrico, convivir con individuos que presentan visiones del mundo diferentes “dificulta la convivencia al hacer coexistir diferentes concepciones de lo que se considera una buena vida” (Terrén, 2004:21).

La idea de interacción, cohesión, convivencia de personas, en espacios sociales y culturales diferentes, nos va acercando al concepto de interculturalismo.

2.2.4. Interculturalismo

El interculturalismo nace en los años setenta en Francia, y engloba a países como Canadá, Bélgica y Suiza. Con posterioridad, se extiende a los países de la Europa del sur, como España e Italia. Parte del principio de igualdad entre todas las culturas, del interés por reconocer y conocer al otro y de adoptar otras prácticas culturales dentro de tu propia cultura. No obstante, durante su acomodo, en algunos casos, se ha convertido en una forma de asimilacionismo (Essomba, 2008, citado en Deusdad, 2010).

Entre sus planteamientos, reconoce “el diálogo permanente entre culturas diversas realizado desde la crítica a la propia cultura y a las demás”; la posibilidad de eliminar “prejuicios y estereotipos que cada cultura ha ido generando en relación con las otras”; provocar cambios de mentalidad, sobre todo, en aquellos que consideran su cultura superior a las demás; y admite otros valores diferentes a los nuestros (Galindo, 2005:312). Acordes con este autor, reconocemos que, el interculturalismo crea actitudes ante la diversidad y ayuda a avanzar, hacia una sociedad más justa e igualitaria, sin discriminaciones, buscando la convivencia entre distintas culturas en un espacio común, y respetando las diferencias. Además, sostiene que “la interculturalidad, en la sociedad y en la escuela, es el mejor antídoto contra el racismo y la xenofobia” (2005:312). En la misma línea, Cobo (2006:15), mantiene que la interculturalidad “prescribe el mestizaje, la mezcla y la integración desde el rechazo rotundo a la segregación”.

Es en el contexto de las sociedades multiculturales donde aparece la educación intercultural. Su finalidad, solucionar los problemas derivados de esas sociedades. Problemas que tienen su origen en estereotipos, prejuicios, o en la creencia de la superioridad de una cultura sobre la otra. Hablar de interculturalidad es dar importancia a las interacciones que personas de diversas culturas, establecen entre sí.

Implica un horizonte de diálogo y negociación, donde conocer, comprender y respetar a otras culturas es indispensable para comprender la propia y donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente. (Rodríguez, 2009:257).

Partir de estas reflexiones, nos ayuda a responder a la siguiente pregunta, ¿qué entendemos por educación intercultural?

2.2.5. Educación Intercultural

Sin duda alguna, en el mundo globalizado y multicultural de nuestros días, la interculturalidad es “un proyecto democrático, cívico y laico que exige la deliberación y la participación de todos”. Tanto en el ámbito social como en el educativo, la educación intercultural está relacionada “con el ejercicio de la democracia activa”, siempre y cuando se reconozcan y acepten las diferencias culturales, y se luche “por una democracia basada en la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo” (Cifuentes, 2012:51).

Las cuestiones en torno a la necesidad de una educación intercultural, como apunta Jordán (2004:13), han surgido a raíz de la diversidad cultural, provocada por el aumento del alumnado inmigrante. Es un modelo de intervención social que surgió en la década de los años ochenta, a partir de la educación multicultural. Situado dentro del paradigma del pluralismo cultural, supera el modelo asimilacionista (Campos, Herrera, Roa y Ortega 2004).

En el ámbito educativo, Aguado (2003), afirma que, la educación ha de tener en cuenta las distintas formas de diversidad cultural, no solamente las categorías asumidas de forma tradicional, como los grupos étnicos, las minorías lingüísticas, los inmigrantes, el medio rural y urbano..., sino también otras formas de diversidad

cultural definidas en función de los nuevos discursos sociales sobre las identidades, jóvenes, ancianos, discapacitados..., y las diferencias culturales derivadas de la clase social, del género, de la edad, del nivel económico, etc.

Besalú, (2002), completa esta concepción, estableciendo que, en un primer momento, la educación intercultural estaba destinada a trabajar con los hijos de inmigrantes extranjeros y orientada a realizar prácticas educativas tales como, el desarrollo de clases de acogida, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen y los programas de educación compensatoria, a fin de hacer frente a los problemas que presentaba este colectivo, en relación con el lenguaje y el bajo rendimiento escolar. Y en segundo lugar,

(...) se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos (...). Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. (...) y no una educación para los culturalmente diferentes. (2002:71).

Sin lugar a dudas, como afirman Sales y García (1997:46), la educación intercultural es:

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Ambas autoras consideran que, las propuestas u objetivos que respaldan una educación, desde la perspectiva intercultural, son aquellos que persiguen valorar la diversidad y respetar las diferencias; trabajar para la igualdad de oportunidades educativas; buscar los valores comunes a través del intercambio y del diálogo; superar etnocentrismos, con el desarrollo de competencias multiculturales, para valorar la diversidad; favorecer el desarrollo de la identidad cultural; tomar conciencia de aquellas prácticas que favorecen actitudes estereotipadas y de prejuicios, a fin de transformarlas

y evitar que se fortalezcan (Sales y García, 1997).

Malgesini y Giménez (2000:127), la presentan como un movimiento de renovación pedagógica, una alternativa educativa, un modelo de intervención social que surgió en la década de los años ochenta, originado a partir de la diversidad cultural que existía en un determinado país o territorio, donde convivían con minorías étnicas. Por su parte, Aguado (2003:62), la considera como una dimensión, que surge al final del “proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural”. Jordán (1996,27), en su libro *Propuestas de educación intercultural para profesores*, la define como “la respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad, prácticamente multicultural e idealmente intercultural”. Con esta respuesta pedagógica, Jordán pretende crear una serie de aptitudes y actitudes, que capaciten a todo el alumnado a saber desenvolverse en las sociedades actuales, consideradas multiculturales y multilingües. Es lo que denomina “una sólida **competencia cultural**”.

Si la educación en valores, actitudes y normas es uno de los objetivos básicos de la educación intercultural, creemos, como argumenta Besalú (2002), que llevar a la práctica la educación intercultural “requerirá la información y la formación necesarias para poner en cuestión y cambiar las creencias estereotipadas hacia personas de otras culturas y la formación de actitudes propicias a la convivencia multicultural y a la cooperación y al intercambio cultural” (p. 157).

2.2.6. Pedagogía Intercultural

Aguado (2003:63), Doctora en Ciencias de la Educación, basa la Pedagogía Intercultural en la valoración de la diversidad cultural y la define en base a sus principales objetivos:

“Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se

trata de lograr la igualdad de oportunidades (...), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.

Simultáneamente, nos ofrece cuáles son los fines en educación que asume la Pedagogía Intercultural: es la herramienta necesaria para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación dentro de la escuela; contribuye a la cohesión social persiguiendo una educación de calidad para todos; y valora la escolaridad como el principal camino para garantizar una vida digna en igualdad de oportunidades. Por su parte, I Paris (1995:103), distingue cuatro características principales que intentan explicar la Pedagogía Intercultural:

1. Parte del reconocimiento en la cultural del otro, en sus valores positivos, considerando la diversidad étnica un enriquecimiento mutuo.
2. Los conflictos interculturales que genera este tipo de situación multicultural, hay que “asumirlos, enfrentarlos e intentar resolverlos, ya que no es posible evitarlos ni es conveniente ignorarlos o reprimirlos”.
3. Vinculados a los conflictos interculturales están otros ocasionados por la excusión política y social, y la marginación económica.
4. La Pedagogía Intercultural implica a todos, tanto para la resolución de conflictos, como para el enriquecimiento mutuo que surge de la interacción entre diferentes culturas, no sólo es competencia del colectivo inmigrante.

Expuestos los principales términos que vamos a emplear durante el desarrollo de este trabajo, nos interesa analizar, cuáles son los mecanismos de ajuste, que presenta el sistema educativo, para afrontar la diversidad.

2.3. MECANISMOS DE AJUSTE DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA AFRONTAR LA DIVERSIDAD

Como ya hemos comentado, la incorporación de alumnado inmigrante y la diversidad cultural presente ya en las aulas, está planteando nuevos retos al profesorado en particular, y a los centros educativos en general. Además, está generando una serie de situaciones que son nuevas para ambos colectivos, como señalaremos a continuación. Para realizar estas las reflexiones, hemos recabado información, de algunas aportaciones recogidas, en las Actas del Congreso sobre *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, realizado en Ceuta, en 2004.

Una de las primeras respuestas que, el sistema educativo da para afrontar la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, ha sido la asimilación, también llamada aculturación. En palabras de Fernández (2004:18), supone “la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera”. La segunda respuesta escolar es la tolerancia. Tolerar implica evitar el rechazo del otro, tratar de aceptarlo como es, esforzarse por comprenderlo. La tercera y última de las respuestas consiste en reconocer, respetar la cultura del otro, al que considera diferente. Esta respuesta implica, aceptar que cada cultura forma parte de la identidad del individuo, y como tal, hay que respetar. Porque por muy distintas que sean, contienen elementos de valor que enriquecen. (Fernández, 2004). Este mismo autor se plantea, tres mecanismos de ajuste, que son de obligado cumplimiento, para afrontar la diversidad:

a) Flexibilidad interna, implica no ejercer un modelo de escuela asimilacionista, de escuela para alumnado homogéneo. La idea es permitir reconocer la diversidad que ya existe en los grupos y experimentar, con nuevas estrategias metodológicas, para mejorar los resultados que se han obtenido con anterioridad.

b) Apertura al entorno, consiste en reconocer que la escuela, por sí sola, no puede hacer frente al proceso de integración del alumnado de otras culturas, o mantener las relaciones con sus familias. La tendencia es buscar la colaboración de personas ajenas al centro escolar, como los mediadores culturales; cooperar con organizaciones y comunidades cercanas al entorno escolar..., a fin de lograr obtener, otro tipo de recursos, necesarios para que la tarea educativa sea más efectiva.

c) Responsabilidad profesional, basada en la toma de conciencia de cada profesional que se dedica a la profesión docente, reconoce que, es responsabilidad de cada uno, llegar al conocimiento de aquellas necesidades que surgen cuando nuestro alumnado es culturalmente diverso.

Actuar como profesionales que somos, no esperar de aportaciones o soluciones pendientes de las Administraciones públicas u ofertas educativas de cursos de formación, supone un riesgo, al mismo tiempo que, un avance en el desarrollo de principios y estrategias educativas para hacer frente a la diversidad del aula. (Fernández, 2004).

Otro aporte de ajuste del sistema educativo es el expuesto por Nieto (2004), consistente en las medidas compensatorias. Este proyecto político reclama la idea de dar un tratamiento educativo específico a los estudiantes desfavorecidos, para compensar sus carencias y lograr así una igualdad de oportunidades real para todos y todas. Estas medidas suelen concretarse en la creación de aulas de acogida, de aulas de inmersión sociolingüística y aulas de español como lengua extranjera. Recursos útiles para que el alumnado inmigrante adquiriera, los conocimientos curriculares mínimos y la lengua, para poder incorporarse a su aula.

Tomemos las medidas de ajuste que se acuerden o no, entendemos que la función de la escuela no es sólo transmitir conocimientos, también es crear el ambiente apropiado para que el alumnado se sienta integrado, realice aprendizajes significativos, desarrolle al máximo todas su potencialidades y adquiriera capacidades para interactuar en su entorno más próximo. Como profesionales de la enseñanza, hemos de favorecer el desarrollo de valores y actitudes positivas, necesarias para relacionarse con distintos grupos sociales. Valores necesarios que, al parecer, se van quedando en el tintero en el momento histórico en el cual nos encontramos. Actitudes positivas para valorar de forma crítica, las situaciones de discriminación que se producen en entornos escolares.

2.4. LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y SU PERCEPCIÓN EN LAS AULAS

La diversidad cultural no es percibida en nuestras aulas sólo con la llegada de alumnado de origen extranjero. Podemos mencionar, la existencia de diferencias entre alumnado payo y gitano, entre niños autóctonos e inmigrantes, las diferencias de género, o categorizar la diversidad del aula atendiendo a distintas variables: “alumnado extranjero, alumnos con necesidades educativas especiales, diversidad lingüística y alumnos escolarizados en zonas rurales” (Aguado et al., 2005:47). Y añade, en relación a la variable “alumnado extranjero”, que las necesidades serán atendidas siempre y cuando no dominen el castellano o cualquier otra lengua autonómica, o si no cumplen con los objetivos académicos oficiales propuestos para sus otros compañeros.

¿Cómo empezamos a percibir estas diferencias en las aulas?

Desde un primer momento, partimos que en la escuela, por ser una institución social, encontramos diversos grupos de personas, que a su vez, pertenecen a entornos sociales más amplios. Cada entorno social influye en el proceso de socialización de las mismas. Al mismo tiempo, en este proceso de socialización, ejerce influencia la cultura social predominante, el contexto político y económico, afectando a las relaciones sociales y condicionando nuevas formas de pensar, sentir, expresarse, actuar, etc. Otros elementos a tener en cuenta, que influyen en los valores, expectativas, metas y objetivos, y van a condicionar dichas relaciones dentro del espacio escolar, son expuestos por Pérez (1997:46):

El absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo.

Analizando las investigaciones realizadas por el Colectivo Ioé (1996, 1997, 1999), podemos distinguir, diferentes planteamientos que contribuyen a, afrontar la diversidad en los centros educativos, rechazar e ignorar a los diferentes, educar a los

diferentes, la educación intercultural y la educación anti-racista. Adoptar uno u otro planteamiento implica:

1. *Rechazo a los diferentes*: con esta posibilidad se asumen diversas situaciones en las cuales la diversidad se percibe como un peligro del cual hay que apartarse. Por tanto, para rechazar al diferente se considera legal limitar su entrada en las escuelas y cuando ello no es posible, se intenta evitar los contactos con los diferentes.

2. *Ignorar a los diferentes*: con esta segunda opción, el alumnado es percibido como “un conglomerado homogéneo en el que no tienen cabida las necesidades especiales”. Se ignora a los diferente cuando sólo se da por válido “un único modelo de niño y un único currículum a desarrollar.” Un alumno que no se adapte, serán un alumno inadecuado, insuficiente. Este tipo de alumnado es quién tendrá que adaptarse a las pautas establecidas por la mayoría, perdiendo así las peculiaridades que les hacen ser y sentir diferentes (Colectivo Ioé, 1997:92).

3. *Educación a los diferentes*, da la opción de reconocer, desde el contexto educativo, que existen ciertos colectivos que presentan necesidades particulares. Sin embargo, del análisis efectuado en sus investigaciones, el Colectivo Ioé concluye que, el entorno escolar dedica especial atención a estos colectivos, con la finalidad de adaptarlos al ritmo general del conjunto de todo el alumnado, considerando que, “quizás sea la educación compensatoria la posición que más fuerza tiene actualmente entre los profesionales de la enseñanza” (1999:138).

4. *Educación intercultural*: la realización de esta opción, implica una adaptación del currículum, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales. Hablamos de la enseñanza que arranca de la diversidad presente en las aulas y realiza las prácticas docentes en base a esta realidad.

5. Y la última opción, muy relacionada con la educación intercultural, es *la educación anti-racista*. Esta perspectiva, no sólo puede abordarse poniendo en práctica una educación intercultural, que desarrolle educar en valores. Con ella se afirma que, existen relaciones entre los distintos grupos culturales. Si estas relaciones llegan a ser

fructíferas, va a depender de la posición social de los grupos, donde la discriminación forma parte del sistema social vigente.

Las dos últimas variantes abordan el tratamiento a la diversidad desde una perspectiva no etnocéntrica y exenta de todo tipo de discriminación. Los jóvenes, a la hora de manifestar sus opiniones, suelen recurrir a sus vivencias y al sentido común dominante en la sociedad, pero no a los conocimientos que reciben en las aulas. Nuestro objetivo, ya presente a lo largo de estas páginas, pretende, desde la formación inicial del profesorado, hacer reflexionar al estudiante en formación, que se planteen preguntas, que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales, sus creencias y estereotipos sociales y culturales.

Para actuar desde la perspectiva de la diversidad, Aguado et al. (2005), consideran la necesidad de establecer dos puntos de partida. Uno, radica en descubrir, qué tenemos en común con los demás y qué nos distingue de ellos. Con el segundo punto de partida, habrá que negociar los objetivos e intereses comunes y las normas de comportamiento que van a permitir conseguirlos, sin olvidar, mostrar respeto a las diferencias. Es decir, la percepción que formamos de cualquier persona, está condicionada por las motivaciones y las expectativas que tenemos cuando establecemos dichas relaciones.

En cualquier caso, y desde los planteamientos de la educación intercultural, que defiende la enseñanza partiendo de la diversidad de las aulas, a la hora de adoptar una serie de medidas para atender a la diversidad cultural, nos decantamos por las ideas que defienden Aguado et al. (2005): la educación intercultural no es: realizar celebraciones en momentos puntuales, “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “día de la Paz”...; no es categorizar a determinados grupos en función de su cultura, nacionalidad, religión, lengua o por pertenecer a minorías étnicas; no es buscar fórmulas para solucionar problemas que son ocasionados por “los otros”; no es elaborar programas educativos sin contar con “los otros” y derivarlos a los programas de compensatoria; no es mezclar, dentro de un mismo espacio, personas de distintos orígenes sin desarrollar relaciones efectivas entre ellas; no es evitar los conflictos en lugar de aprender a manejarlos adecuadamente.

Desde el reconocimiento de las diferencias y cómo llegamos a percibir las en las aulas, nos condiciona, más todavía, para defender la enseñanza de una educación intercultural, donde enseñar y aprender implica el reconocimiento y el respeto a las diferencias individuales.

2.5. ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

Antes de dar comienzo al análisis de la atención educativa a la diversidad cultural y étnica en nuestra comunidad autónoma, sería conveniente precisar que, aparte del colectivo inmigrante, falto de nacionalidad española y de orígenes diferentes, siempre ha estado presente, en nuestros contextos sociales y educativos, el colectivo gitano. Esta minoría cultural y étnica es la que ha ocasionado la diversidad cultural de nuestras escuelas desde el principio. En la actualidad, la presencia de otros colectivos, como el alumnado extranjero, en nuestras aulas, como comprobaremos con los datos analizados en otros capítulos, no es muy elevada. Sin embargo, la afluencia masiva de este colectivo a nuestra región, a lo largo de los últimos años, está forzando a las Administraciones y a la comunidad educativa, a replantearse sus principios de actuación.

Como ya expusimos en el capítulo anterior, recordar que en nuestra comunidad autónoma, el fenómeno de la inmigración es muy reciente. Comienza a ser significativo, a partir del curso escolar 1991/1992, cuando empieza a notarse un crecimiento de alumnado procedente de otros países. Concentrados en centros de titularidad pública de Educación Infantil y Primaria, y distribuidos de manera desigual entre las dos provincias extremeñas, la provincia de Cáceres y la provincia de Badajoz, sobresale la inmigración marroquí con respecto a otros países de origen de inmigrante. Los principales problemas que presenta el alumnado de origen inmigrante son: el desconocimiento de la lengua del país receptor; un bagaje de vivencias y culturas diferentes y la falta de relaciones con el entorno familiar de sus países de origen. (Consejería de Educación, 2005).

Para intentar resolver sus necesidades, se han adoptado una serie de medidas de atención educativa, que quedan recogidas en los llamados Planes Integrales de intervención. Entre ellos, el *Plan Integral de Apoyo a la Educación Intercultural*, concretado en el *Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente*. En estos centros se concentraba el mayor número de población inmigrante y minorías étnicas de nuestra región, que acudían a ellos, por residir en las zonas deprimidas y marginales. Con el fin de mejorar la situación de exclusión social de estos colectivos, también se crea, el *Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente*, en 2002. En los centros acogidos a los planes de mejora, también se desarrollarán distintos programas educativos. Recordamos: programa Mus-e, programa de lengua y cultura portuguesa, programa de lengua árabe y cultura marroquí, programas de acompañamiento, programas de formación a familias y el plan de apoyo a la participación educativa. Programas desarrollados en el capítulo 1.

Al mismo tiempo, la Consejería de Educación ha llevado a cabo otras medidas de atención a la diversidad para facilitar la labor educativa al profesorado que trabaja con este tipo de alumnado. Desde el año 2000, cuando se adquieren las competencias en materia educativa, la Consejería de Educación ha ido incorporando, a los centros extremeños, profesionales de apoyo con perfiles de, Educación Compensatoria, Audición y Lenguaje, Educación Especial, profesionales con conocimiento en lengua y cultura portuguesa y marroquí, Técnicos al servicio de la comunidad y Trabajadores Sociales.

Interesantes también para favorecer su integración, son las convocatorias realizadas por la Consejería de Educación para el desarrollo de *Programas Interculturales en la Comunidad Autónoma de Extremadura durante el curso escolar 2004/2005*, dirigidos al conocimiento de las diferentes culturas, y los *Programas de atención de minorías étnicas y/o inmigrantes, durante el curso escolar 2005/2006*, subvencionados por la Consejería, para la creación de materiales curriculares que facilitan los contenidos de otras culturas. Promocionar todos y cada uno de estos proyectos, para fomentar el enriquecimiento de la diversidad cultural en el proceso educativo extremeño, son algunas de las medidas de atención educativa que hemos de tener en cuenta para conseguir respetar, integrar y comprender las culturas que son diferentes a la propia.

El respeto por las culturas diferentes conlleva a no otorgarles grados de inferioridad si son comparadas con la cultura dominante. Hecho que ha contribuido, igualmente, a discriminar al colectivo de las mujeres en relación a su identidad cultural. Otro motivo por el cual, también estamos interesados en desarrollar la educación desde la perspectiva intercultural: para promover modelos educativos que respeten la identidad de hombres y mujeres. Porque como dice Martínez (2012), “la ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad”.

2.6. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA IDENTIDAD DE GÉNERO

2.6.1. Bases conceptuales de un colectivo marginado

Hablar de igualdad, queda aprobado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a la vez que se viene debatiendo, en las distintas Conferencias Internacionales de las Mujeres, que establece la Organización de las Naciones Unidas (ONU): Ciudad de México (1975), Copenhague (1983), Nairobi (1985) y Beijing (1995). En esta última, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing, en 1995, se firmó la Plataforma de Acción o programa a favor del empoderamiento de las mujeres. En este documento se recogen una serie de objetivos y medidas para favorecer el progreso de las mujeres de todo el mundo y lograr que la igualdad de género se sitúe en el centro de las decisiones, actuaciones y presupuestos políticos.

Asumimos la misma preocupación que Estepa y Domínguez (2004:s.p.), al plantearse, porqué siguen creciendo las desigualdades de género, clase, etnia y raza entre hombres y mujeres y cuáles son los elementos que contribuyen a perpetuar los viejos roles de género o la ausencia de una ética de valores. En este sentido, incluir la identidad de género en la educación, es un requisito imprescindible en el desarrollo de las políticas educativas actuales. En defensa de ello, Artal (2009), estima que educar en las sociedades democráticas, “obliga a incluir la perspectiva de género en la educación

y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas”, que durante bastante tiempo ha determinado, por norma, lo femenino y lo masculino; es decir, “las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos” (p. 13).

Aunque sea obvio, Sánchez (2002), apunta que “la discriminación por razón de sexo no tiene su origen en la escuela.” La distinción forma parte de la construcción social e histórica que ha ido constituyendo el papel social asignado a hombres, diferente del asignado a las mujeres, añadiendo que “la institución escolar no ha hecho más que reflejar lo que en la propia sociedad ocurre.” Si la escuela está integrada en la sociedad, también forma parte del parte del sistema cultural y social que se esté desarrollando. Por ello, “en las instituciones escolares se recogen las virtudes y los defectos que en la propia sociedad coexisten” (p. 95). En este sentido, analizar las diferencias sociales entre sexos ha hecho visibles “las relaciones asimétricas y jerárquicas que existen entre lo masculino y lo femenino.” Las primeras asignan capacidades opuestas a uno y otro género; y con el segundo tipo de relaciones, la valoración otorgada a cada uno, es distinta, “considerándose superiores las atribuidas al sexo masculino (fuerza, competitividad, inteligencia) frente a las femeninas (ternura, intuición, colaboración)” (Artal, 2009:12). No cabe duda que los primeros modelos de socialización los hemos heredado de nuestro entorno más cercano, familiar, social y escolar, reproduciéndose así las distintas concepciones culturales “cuyas bases se sustentan en los conocimientos, intereses y valores de los grupos sociales o mediáticos dominantes” (Domínguez y Estepa, 2004:s.p.).

Teniendo en cuenta tales planteamientos, se hace imprescindible “introducir la perspectiva de género en el análisis y la transformación de las acciones educativas” puesto que en la organización formal de los sistemas educativos y en los programas que se desarrollan, se siguen expresando desigualdades sociales entre hombres y mujeres que se mantienen en los distintos aprendizajes que tienen lugar en entornos formativos (Acker, 1994, citado en Artal, 2009:15). En este sentido, el currículum se convierte en el foco de atención principal de transformación para, por un lado, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por otro lado, para ofrecer al alumnado los instrumentos que necesitan para provocar el cambio hacia un mundo más equitativo y justo” (Domínguez y Estepa, 2004:s.p.).

Blanco (2004), explica que, a pesar de ser evidentes los avances conseguidos por las mujeres a lo largo del siglo XX, mejoras en el terreno de la formación y en el acceso al mercado laboral, aún quedan pendientes problemas importantes. Problemas como la desigualdad salarial y la violencia doméstica, en plena actualidad en las sociedades occidentales. Por estos motivos, reflexionamos en lo importante que sería incluir en los planes de estudio, la formación en educación intercultural desde la perspectiva de género, para lograr la plena equiparación de todas las mujeres, independientemente de la sociedad o cultura a la que pertenezcan, ya que “la construcción de la identidad femenina y la identidad masculina no son realidades naturales o biológicas, sino meras construcciones culturales” en palabras de Petit (2005:3).

Aún queda un largo camino por recorrer que todavía no ha terminado.

2.6.2. Categoría género versus categoría sexo

Al definir y diferenciar los conceptos de género y sexo, Sau (1981:136), en su *Diccionario Ideológico Feminista*, considera que para hablar de estos conceptos, tenemos que tener presente su fuerte contenido social, y que las causas que provocan las diferencias individuales o sexuales crearon, desde un principio, dos tendencias importantes: los que defendían que las causas eran genéticas o biofisiológicas, y aquellos que se inclinaban por la influencia cultural-ambiental.

No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico (...). (Lamas, 1986:186).

No nacemos con una identidad de género, “la identidad de género se sustenta en el sexo asignado a cada individuo” (Altable, 2006:175), asignación que realiza la sociedad en función de sus atributos sexuales (Petit, 2005), y gracias a esta identidad sexual, se refuerza la masculinidad o la femineidad de cada sujeto. Si estas variaciones entre lo que es considerado masculino y femenino son construcciones sociales y culturales y como dice Lamas (1986), los roles son asignados en función de pertenecer a uno u otro género, ¿cómo aparece el género?, ¿qué entendemos por el enfoque de

género?

Ballarín (2006:37) opina que el género, “es una categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado.” Es decir, a lo largo de la historia, atendiendo a las necesidades sociales, cada sociedad ha ido estableciendo comportamientos, expectativas, actitudes, deseos, normas, que, por imposición, nos han marcado desde nuestro nacimiento, en función de la pertenencia a uno u otro sexo. El género, “va modelando la personalidad permitiendo desarrollos de aptitudes y actitudes diferentes según la sociedad de que se trate” (Escofet et al., 1998:102). Cobo (1999), amplía que el género “divide a todas las culturas y etnias por la mitad” y su resultado es un grupo humano y social “fuertemente oprimido”, afirmando que dentro de estos grupos oprimidos, que están presentes en todas las sociedades, el grupo de las mujeres es el que ha tenido que luchar más, para manifestar que “su opresión no es natural, sino social y política” (p. 58).

Por consiguiente, autores citados con anterioridad (Ballarín, 2006; Cobo, 1999; Escofet et al., 1998; Petit, 2005), reconocen que, el género no está determinado de forma biológica. Está marcado por los comportamientos sociales entre hombres y mujeres. Es una construcción social que se realiza atendiendo a la estructura social y cultural de las distintas sociedades, que a su vez, asignan las distintas funciones a uno u otro sexo. Por ello, las actividades y cualidades atribuidas pueden variar según el contexto social de pertenencia.

2.6.3. El papel de la educación en la identidad de género

Nuestro sistema educativo, a lo largo de la historia, ha participado en un modelo de educación escolar diferente en función del género. “Las niñas debían aprender cuestiones domésticas y religiosas mientras que los niños se formaban para las leyes, trabajos de armas y la vida pública” (Suberviola, s.f.).

Para la educación elemental, en el artículo 198, del Real Decreto de 16 de febrero de 1825, referido al *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras de Reino*, se especifica que la educación para las niñas se centra en las labores y en la Doctrina Cristiana, llegando a prohibir la coeducación (Real, 2012:76):

“Artículo 198: En las escuelas de primera clase, además de la enseñanza

cristiana por los libros que van señalados, la de leer por lo menos en los catecismos, y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias de su sexo; a saber hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes, u otras que suelen enseñarse a las niñas. En las de segunda clase se suprimirán los encajes, y el bordado de las de tercera y cuarta, limitando y proporcionando gradualmente esta instrucción, y acomodándola al uso, costumbres, necesidades y estado civil y económico de los pueblos”.

Con la Ley de Instrucción Pública⁶, de 9 de septiembre de 1857, conocida por el nombre de Ley Moyano, se dicta, por primera vez en España, la obligatoriedad de la educación para los niños y las niñas de 6 a 9 años, aunque de manera segregada, porque establece unas enseñanzas propias para los niños y otras, para las niñas. La coeducación queda recogida en el artículo 7, del Título Primero: *De la primera enseñanza*:

Art. 7º: La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres o tutores ó encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve (...).

La enseñanza elemental y superior de las niñas que establece la ley, omite nociones de Agricultura, Industria y Comercio, principios de Geometría, de dibujo lineal y de Agrimensura, nociones de Física e Historia natural, que reemplaza con enseñanzas relacionadas con las labores propias del sexo, elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores y nociones de Higiene doméstica (art. 4).

Con esta ley, la escuela obligatoria será el instrumento encargado de generalizar las ideas sobre el Estado y la familia, que marcan los ideales de la sociedad burguesa del momento, donde la educación de las niñas, tendrá como finalidad la función doméstica, ser madres y ser esposas (Ballarín, 2006). Principios educativos que estarían vigentes aunque siguieran juntos los niños y las niñas en las mismas aulas. Francisco Giner de los Ríos (1977, citado en Ballarín, 2006:43-44), artífice de la Institución Libre de Enseñanza, defendió el principio de coeducación. Sin embargo, afirmaba que era

⁶ Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

imprescindible,

(...) desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior.

Aunque se pretende poner fin a la tradicional división entre los niños y las niñas en las escuelas de primaria, será con el Gobierno Republicano cuando, institutos, escuelas normales y las escuelas anejas a éstas, se conviertan en centros mixtos de educación. Sin embargo, con la dictadura de Franco, se vuelve a separar al alumnado en función del sexo y a establecer currículos diferentes para cada uno de ellos. “Las chicas cursan materias orientadas al servicio y la atención a la familia y el currículum destinado a los chicos tiene una importante carga pre-militar” (Suberviola, s.f.). Será a partir de la Ley General de Educación de 1970, (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm. 187, de 6 de agosto) cuando muchas escuelas pasaron a ser mixtas de forma paulatina, estableciéndose un currículo único, y destacando, entre sus objetivos, ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas. Igualdad de oportunidades que, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), LOGSE, reconoce, por primera vez en la legislación española. Además estableció como principio normativo, el principio de no discriminación en razón de sexo, afirmación que queda recogida en los diseños curriculares potenciando así la educación de ambos sexos (Ballarín, 2006).

Creemos que, la educación tiene un papel decisivo en la formación de la identidad de género. Desde el nacimiento, la educación es proyectada hacia el cumplimiento de unos roles sociales propios de hombres y diferentes en las mujeres conformes a la cultura de pertenencia. Estas diferencias y discriminaciones educativas en función de la identidad de género, han estado presentes en nuestro sistema educativo a lo largo de los años, tanto en la normativa legal como en las prácticas educativas.

Es desde la década de los años 80 cuando vienen desarrollándose en nuestro país el análisis crítico y la revisión de los contenidos de las escuelas y sus prácticas aunque con una escasa repercusión en

el campo curricular, quizá motivada por el carácter conservador de las materias escolares. (Subirats, 1997:121).

De ahí que otro de los retos educativos sea, facilitar la construcción de la identidad, condición que hace posible el desarrollo de la educación intercultural. ¿Cómo hacerlo? Bartolomé y Cabrera (2003), apuntan algunos rasgos de esta tarea educativa: si partimos de la valoración crítica y de la autocomprensión de la propia cultura, contribuye a mejorar las relaciones interculturales; trabajar los sentimientos de solidaridad, de pertenencia a una comunidad política, implica avanzar en los elementos comunes necesarios para construir un proyecto social, reconociendo las dificultades que presentan estos colectivos para participar, de forma activa, en la comunidad de acogida; además, este sentimiento de pertenencia a una comunidad, puede verse fortalecido con estrategias educativas basadas en el “*empowerment* y una *pedagogía de la equidad*” (2003:49).

Una vez que hemos avanzado en concepciones que presentan los términos relacionados con la interculturalidad desde la identidad de género, encaja hablar de los modelos de educación que rigen la educación multi-intercultural. Modelos que no se desarrollan en estado puro, sino que tienden a ser mixtos.

2.7. DIFERENTES MODELOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Es complejo, ofrecer una visión general de los distintos modelos de educación multi-intercultural existentes. Algunos autores (Banks y Lynch, 1986; Besalú, 2002; Davidman, 1988; García, Pulido y Montes, 1997; Gibson, 1984; Grant y Sleeter, 1988; Etxeberria, 1992; Mauviel, 1985; Muñoz, 1993,2003; Sales y García, 1997; entre otros), se han ocupado de recapitular y sintetizar. Nosotros, nos remitiremos a las revisiones realizadas por algunos de ellos. Comenzaremos por las aportaciones que ha recopilado Muñoz (1998), y que sintetizamos en la tabla 2.1.

TABLA 2.1 Enfoques para atender la diversidad cultural

BANKS (1986)	GRANT Y SLEETER (1989)	MAUVIEL (1985)	DAVIDMAN (1988)	GARCÍA CASTAÑO, PULIDO Y MONTES (1997)
- Aditividad étnica (incorporar contenidos étnicos al currículo)	-De compensación	- Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural	- Igualdad de oportunidades educativas	- Educar para igualar: la asimilación cultural.
- Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas	- De atención separada de grupos concretos	- Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia	- Disminución del racismo	- El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.
- Compensación de privaciones culturales	- De relaciones humanas entre los diferentes grupos	- Educación para el pluralismo cultural	- Pluralismo cultural	- El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo.
- Enseñanza de las lenguas de origen	- De educación multicultural	- Educación bicultural y bilingüe		- La educación bicultural: la competencia en dos culturas.
- Lucha contra el racismo	- De reconstrucción social	- Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales		- La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social
- Crítica radical que busca la reforma de la estructura social				
- Remedios para las dificultades genéticas				
- Promoción del pluralismo cultural				- Educación antirracista.
- Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje				
- Asimilación de los estudiantes en la cultura mayoritaria				

Fuente: Adaptado de Muñoz Sedano (1998:119-129)

Para Muñoz (1998), los enfoques, modelos y programas de educación multi-intercultural se deben a la existencia de problemas sociales concretos, que se producen en poblaciones distintas, siendo difícil establecer un único modelo, debido a la diversidad de aportaciones educativas en el tema. Apoyándose en las políticas

educativas, Muñoz (1998) realiza la clasificación, en programas multiculturales: Son tres, los grupos que obtiene:

1^{er} grupo, representado por las políticas educativas conservadoras, encontramos el programa asimilacionista y el programa de diferencias genéticas.

2^o grupo, incluye los programas dirigidos por políticas neoliberales y social demócratas. Son los programas de:

- a) Educación compensatoria.
- b) Biculturales y bilingües.
- c) De aditividad étnica.
- d) De desarrollo del autoconcepto.
- e) De educación no racista.
- f) Promoción del pluralismo cultural.
- g) Desarrollo de competencias multiculturales.
- h) Modelo de integración pluralista.
- i) De educación para la construcción europea.

El 3^{er} y último grupo, incluye programas promovidos desde el paradigma sociocrítico, e incluye el programa de educación antirracista.

Añadimos otras aportaciones de modelos y programas para desarrollar la educación multi-intercultural, realizadas por Besalú (2002), quien también, resume en:

- *Modelo racista o segregador.* Enseña al alumnado en su lengua materna proporcionándoles una instrucción deficiente en la lengua del país de acogida.

- *Modelo asimilacionista o compensatorio.* Pretende lograr la asimilación de la cultura dominante por parte de las minorías culturales implicando el abandono de la cultura de origen. Es un tipo de educación que desarrolla programas de educación compensatoria.

- *Modelo integracionista o aditivo.* Defiende la enseñanza y el aprendizaje de la lengua del país de acogida, al mismo tiempo que mantiene la lengua materna y algunos elementos de las culturas de origen.

- *Modelo multicultural o de pluralismo cultural.* Con este modelo, se respeta la diferencia cultural, dándose importancia a facilitar la información sobre la cultura de las minorías y poder así establecer la comprensión entre las distintas culturas que conviven. Para ello, es necesario la existencia de currículos diferentes.

- *Modelo de relaciones humanas o de comprensión mutua.* Para establecer y respetar las relaciones entre todos, es necesario partir de la valoración de las diferencias culturales. Este proceso implica tener claros los propios valores y creencias, eliminando prejuicios raciales y estereotipos.

- *Modelo de transformación social.* Su objetivo es conseguir la concienciación del alumnado de minorías culturales para que comprenda, de forma crítica, la realidad que está viviendo, una realidad asentada en el racismo, el sexismo y el clasismo. Su finalidad es conseguir la transformación social y la emancipación.

- *Modelo holístico o global.* Defiende una educación para una sociedad multicultural, donde prima la necesidad de transformar las intervenciones escolares, comenzando por el currículo explícito y siguiendo por el currículo oculto, los materiales, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los procesos de evaluación...

A modo de resumen, mostramos diferentes modelos y las distintas acciones llevadas a cabo (tabla 2.2.).

TABLA 2.2 Diferentes modelos de educación intercultural

MODELOS	PRETENDE	ACCIONES
1. <i>Educación para igualar: la asimilación cultural</i>	- Mismas oportunidades para todos	- Creación de Programas de educación multicultural para lograr el éxito académico
2. <i>El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia</i>	- Educar y valorar las diferencias culturales	- Modificar el currículo e introducir la multiculturalidad como contenido curricular
3. <i>El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo</i>	- Educar en el respeto al pluralismo cultural, descartando una educación asimilacionista hacia las otras culturas	- La escuela ha de educar en la diversidad, en la aceptación del pluralismo cultural - No juzgar el modo de vida de los demás
4. <i>La educación bicultural: la competencia en dos culturas</i>	- Mantener la identidad de la cultura nativa	- Adquirir la cultura dominante como segunda cultura
5. <i>La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social</i>	- Desarrollar una educación multicultural para capacitarles a desenvolverse en ámbitos sociales y económicos	- Desarrollo de los niveles de conciencia del alumnado minoritario, de sus padres y de la comunidad en general
6. <i>La educación antirracista</i>	- Educar en la igualdad y en la idea de que las diferencias enriquecen	- Desarrollar valores a fin de evitar prejuicios y estereotipos sociales

Elaboración propia. Fuente: García et al. (1997)

La literatura sobre los distintos enfoques, las clasificaciones y las modificaciones que se han venido realizando, han sido numerosas, y numerosos los autores que han aportado sobre esta temática, como hemos podido comprobar en páginas anteriores, porque “estos enfoques no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa” (Muñoz Sedano, 2001:3). Sin embargo, podemos concluir, que son cuatro, los enfoques que coinciden con las distintas posturas y aportaciones de los autores mencionados anteriormente.

Un primer enfoque es, *la afirmación de la cultura hegemónica del país de acogida*, desarrollado a través de procesos de asimilación, compensación, segregación... Con este modelo, las instituciones educativas van a escolarizar al alumnado de otras culturas, compensando sus carencias, con adaptaciones personales o con atenciones, a tiempo parcial, fuera del aula.

El segundo enfoque, *reconoce la pluralidad cultural*. Para ello, se trabajará desde la modificación del currículum, incluyendo contenidos que fortalezcan la identidad cultural de este colectivo y proporcionar el acercamiento y conocimiento de sus culturas al alumnado autóctono.

El tercer enfoque, *apoya la comunicación y el diálogo entre los grupos culturales*, intentando mejorar las relaciones humanas a través del cambio de actitudes, estereotipos y prejuicios, por medio de modificaciones curriculares. Es el enfoque donde podemos incluir la educación intercultural como una dimensión más de la educación que incluimos en el currículum, e imprescindible para el desarrollo de competencias interculturales en todo el alumnado.

El cuarto y último enfoque, *intenta transformar el sistema, tanto social, como político y económico*, proponiendo una educación para la ciudadanía, en una sociedad que considera intercultural, a fin de acabar con la desigualdad social establecida, y luchar contra las conductas antidemocráticas que ponen en peligro los Derechos Humanos.

Definir cuál será la respuesta educativa más coherente en contextos multiculturales, y posicionarnos en uno u otro modelo, nos lleva a creer que el más adecuado es la educación intercultural, porque estamos de acuerdo con Muñoz (1998), tanto en la definición de educación intercultural, como en los principios pedagógicos que la sustentan.

La educación intercultural, en palabras de Muñoz (1998:132),

Designa la formación sistemática de todo educando en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en

incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Y los principios pedagógicos que la sustentan (1998:131-132), son:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
- Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos derivados de un excesivo etnocentrismo y de historias de segregación, marginación y desprecio de determinados grupos sociales.
- Participación activa en la construcción de una sociedad más justa, superadora de las desigualdades culturales, políticas, económicas y sociales.

A continuación, y tras realizar un repaso por los distintos enfoques con los que el sistema educativo afronta la diversidad cultural, creemos que es el momento de

definir, cuáles son las referencias legales que reconocen la atención a la diversidad en los centros escolares.

CAPÍTULO 3

**REFERENCIAS LEGALES QUE RECONOCEN
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LA ESCUELA**

CAPÍTULO 3

REFERENCIAS LEGALES QUE RECONOCEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

3.1. INTRODUCCIÓN

Considerando la educación como el principal instrumento para mejorar la condición humana y la vida en sociedad, fue la LOGSE (1990), la ley más revolucionaria en muchos aspectos, porque: se avanzó en la lucha contra la discriminación y la desigualdad; se apostó por el desarrollo de mecanismos de prevención y de compensación social y educativa; dio respuestas a las necesidades educativas especiales del alumnado, en situación de desventaja social, económica o cultural. Podemos decir que esta ley sentó las bases para una educación intercultural, para una educación que persigue la igualdad de oportunidades y el rechazo a cualquier

tipo de discriminación, como veremos con más detenimiento al analizarla en próximos apartados.

Comprometerse, en el desarrollo de objetivos educativos comunes planteados por la Unión Europea, comienza a ser materia obligada en nuestro sistema educativo. En concreto, y haciendo referencia al derecho a la educación, encontramos una variada legislación, de especial interés, que garantiza la educación de dicha población, merecedora de ser tratada como el alumnado autóctono, sin ningún tipo de discriminación, pese a sus diferencias. Por ello, en el terreno educativo, ¿qué leyes contemplan la responsabilidad de trabajar desde la perspectiva interculturalidad? Desarrollamos a continuación las leyes más comprometidas que defienden los derechos de las personas, independientemente de su realidad social, económica, política y cultural.

3.2. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

La comunidad internacional se comprometió a defender la dignidad y la justicia para todos los seres humanos redactando y aprobando un documento perenne hasta nuestros días. El 10 de diciembre de 1948, en París, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

La Declaración reconoce, de forma universal, que los derechos básicos y las libertades fundamentales son innatas a todos los seres humanos y aplicables en igual medida a todas las personas, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Naciones Unidas: art.2). En su art. 26, alude a la diversidad étnica y cultural:

Toda persona tiene derecho a la educación (...), tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la

comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...).(Naciones Unidas, art.26).

Esta afirmación nos lleva a pensar que, las políticas educativas vayan encaminadas a favorecer la comprensión y aceptación entre las distintas culturas. El 14 de diciembre de 1955, ingresan en la Organización de las Naciones Unidas, 15 nuevos países, entre ellos España.

3.3. LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), es un tratado que recoge los derechos de la infancia. Fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, convirtiéndose en ley en 1990, siendo firmada y aceptada por veinte países, entre ellos España. Dedicó los artículos 28, 29 y 30 a la educación, y concretamente el artículo 30, está centrado en las minorías (Naciones Unidas, s.f.):

Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana (art. 28).

(...) la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto a los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya (art. 29).

Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma (art. 30).

3.4. LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978

La Constitución ha atribuido, a todos los españoles, el derecho a la educación, así como, el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones. La Constitución, ha confiado a los poderes públicos, que promuevan las condiciones para que, el derecho a la educación, sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad; ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica; ha concedido competencias educativas a las comunidades autónomas. Todos estos elementos satisfacen el nuevo sistema educativo.

En los artículos que citaremos a continuación, podemos apreciar que con la Constitución Española se sientan las bases para que sea posible una convivencia entre ciudadanos/as, siempre desde el respeto y la tolerancia con el fin de desarrollar principios democráticos.

En el *Título I, de los derechos y deberes fundamentales*, hace referencia a

La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás, son fundamento del orden político y de la paz social (art. 10).

Además, se reconoce que,

Las normas relativas a esos derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España (art. 10).

En el art. 27, se reconoce la libertad de enseñanza, afirmando que todos tienen el derecho a la educación:

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.

3.5. LEY ORGÁNICA 7/1980, DE 5 DE JULIO, DE LIBERTAD RELIGIOSA

Con la presente ley, nació la posibilidad de constituir convenios de cooperación entre el Estado español y las distintas comunidades religiosas que estaban estableciéndose en la sociedad española (Colectivo Ioé, 1997), garantizando el derecho a ejercer la religión y el culto:

El Estado garantiza el derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto, reconocida en la Constitución (...), (art. 1.1).

Las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la Ley. No podrán alegarse motivos religiosos para impedir a nadie el ejercicio de cualquier trabajo o actividad o el desempeño de cargos o funciones públicas. (Art. 1.2).

3.6. REAL DECRETO 1174/1983, DE 27 DE ABRIL, SOBRE EDUCACIÓN COMPENSATORIA.

Respetar el principio de igualdad de oportunidades en educación implicaba que, las desigualdades y desventajas sociales o culturales, de determinado alumnado, no acabaran en desigualdades educativas. En base a ello, se pusieron en marcha una serie de medidas positivas de carácter compensador. En este sentido, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (BOE, núm. 112, de 11 de mayo), impulsó un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas, en situación de desventaja, al sistema educativo. Entre los objetivos que comprendía el programa de Educación Compensatoria, destacar la,

Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre el curso académico y edad del alumnado con menos de tres unidades (...), (art. 2.a).

En este Real Decreto, nos encontramos con el concepto de “atención educativa preferente” (art. 1), refiriéndose a las zonas de actuación educativa, que muestran tasas de analfabetismo, desfases entre el curso académico y la edad, abandono escolar, no escolarización en Enseñanzas Medias y Formación Profesional de primer grado, y abandono escolar en la Formación Profesional de primer grado. (Art. 3).

En ningún momento del texto, se menciona la atención al colectivo inmigrante o a las minorías étnicas. Fue derogado por el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE, núm. 62, de 12 de marzo).

3.7. LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, LODE

Esta Ley va a suponer, el desarrollo de normas de convivencia basadas en los principios constitucionales de libertad, tolerancia y pluralismo. Expone que, los extranjeros residentes en España tienen derecho a una educación básica, obligatoria y gratuita, en todos los niveles educativos, en función de sus aptitudes y vocación, “sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno”. (*Título Preliminar*, artículo primero).

Además la LODE, en su artículo segundo, expone los siguientes fines de la actividad educativa orientada por los principios y declaraciones de la Constitución que podemos considerar están en la línea del desarrollo de una educación intercultural:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- d. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

e. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

3.8. LEY DE ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO, LOGSE

En nuestro país tuvimos que esperar a la LOGSE para dar una respuesta legislativa al tratamiento de la diversidad cultural. Esta ley, no sólo reconoce el derecho a la educación, independientemente del origen del niño, dentro de sus fines educativos, además, reivindica el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, ejercer la tolerancia, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como el conocimiento de las culturas propias del alumnado. Como dice el Colectivo Ioé (1997), con la LOGSE, por fin se reconoce la diversidad dentro de las aulas, independientemente de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen.

La escolarización de los hijos de inmigrantes plantea nuevas situaciones y nuevos retos al sistema educativo. Este alumnado trae consigo, su identidad cultural, y como tal, debe ser respetada, además de un sistema de valores que, en ocasiones, difiere del dominante en la sociedad de acogida. Igualmente, este colectivo, necesita integrarse, lo antes posible, tanto en la sociedad que les acoge, como en su nuevo entorno escolar, a fin de lograr, el pleno desarrollo de la personalidad, uno de los fines previstos por esta ley (art. 1.a).

Sin embargo, durante este proceso de integración, la tarea no resulta, ni sencilla ni rápida, debido a la aparición de diversos obstáculos como pueden ser, el idioma, sus circunstancias de desventaja social y cultural, problemas de adaptación, falta de dominio de los contenidos instrumentales básicos, etc. Además, el esfuerzo requerido para hacer posible la integración de este nuevo alumnado, no solo va a depender de ellos, requiere de la voluntad y del apoyo de todo el alumnado, que ha de adaptarse a estos nuevos compañeros. También, el alumnado receptor, ha de adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de auténticas escuelas interculturales.

Aunque la LOGSE no hace referencia explícita a la educación multi/intercultural, podemos encontrar las referencias siguientes en:

Preámbulo:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar (...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad (...). Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (párr. 2).

Es decir, la educación transmite los valores que hacen posible la vida en sociedad, especialmente, el respeto a los derechos y libertades fundamentales, adquiriéndose los hábitos de convivencia y de respeto mutuo, necesarios para las actividades sociales. Además, la educación va a permitir,

(...) avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad (párr.5).

Título Preliminar:

Artículo 1, dedicado a los fines educativos a contemplar por el sistema educativo español. Incidimos en:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 2: referente a los principios que desarrollará la actividad educativa:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.

Título V, de la compensación de las desigualdades en educación:

En él, quedan establecidos, cuáles van a ser los principios de actuación para compensar las desigualdades educativas. Será labor de la Administración educativa, adoptar las medidas oportunas que llevarán a efecto el principio de igualdad.

Las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (art. 63).

Además, señala, como prioridades de compensación educativa, la escolarización en la educación infantil, de los alumnos en condiciones de desventaja económica, geográfica o de otro tipo (art. 64), garantizando un puesto escolar gratuito para todos los alumnos (art. 65), y un sistema de ayudas y becas para el estudio, a fin de compensar las condiciones socioeconómicas que son desfavorables al alumnado (art. 66).

Mencionar también que, con esta ley, se establece el principio básico de la educación permanente, constituyendo un derecho y una obligación de todo el profesorado (art. 56), la extensión del período de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años (art. 17), así como la opción por un marco curricular flexible, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos (art.36).

3.9. LEY ORGÁNICA 9/1995, DE 20 DE NOVIEMBRE, DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES, LOPEGCE.

Reafirma las escolarizaciones del alumnado con necesidades educativas especiales, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Garantizada la escolarización de todo tipo de alumnado, la LOPEGCE (1995), define como alumnos con necesidades educativas especiales,

Aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, (*Disposición adicional segunda. Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales*).

Es decir, con esta normativa básica, que regula nuestro sistema educativo, a través de las políticas de compensación educativa, va a intentar evitar y disminuir desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, o de otra índole.

3.10. REAL DECRETO 299/1996, DE 28 DE FEBRERO, DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN.

Por el presente Real Decreto 299/1996 (BOE, núm. 62, de 12 de mayo), vigente hasta el año 2009, y en cumplimiento del LOGSE, se regularán,

Las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario (Cap. I, art.1).

En el Real Decreto anterior, se menciona claramente al alumnado perteneciente a las minorías étnicas o culturales, en situaciones de desventaja (art. 3.b); se propone

establecer las medidas necesarias para favorecer y respetar la identidad cultural del alumnado, fomentando su convivencia, a fin de evitar situaciones discriminatorias (art. 10.2); también, tiende a facilitar la integración social de todo el alumnado, facilitando actitudes de comunicación y respeto mutuo, a fin de contrarrestar, los procesos de exclusión social y cultural (art. 4.2). Otro de sus objetivos, en relación con los grupos minoritarios, es, “potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios” (art. 4.3).

Por otra parte, el R.D. establece, que el Ministerio de Educación y Ciencia, favorecerán la escolarización del alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos, “con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos, en condiciones que favorezcan su inserción y adecuada atención educativa, evitando su concentración o dispersión excesivas (art. 6.1.b).

Las actuaciones educativas que se mencionan en el mismo, hacen referencia tanto a la concepción tradicional de la educación compensatoria, como a la concepción de una educación volcada hacia una escuela intercultural, que consiste en el desarrollo de programas relacionados con: mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios; fomento de la participación del alumnado en desventaja y de sus familias; adaptación y diversificación curricular; posibilidad de que los Consejos escolares incorporen, con voz pero sin voto, a entidades y ONGs que intervengan en programas destinados a este alumnado,...). (Colectivo Ioé, 1997).

3.11. LEY ORGÁNICA 8/2000, DE 22 DE DICIEMBRE, DE REFORMA DE LA LEY ORGÁNICA 4/2000, DE 11 DE ENERO, SOBRE DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA Y SU INTEGRACIÓN SOCIAL, LEY DE EXTRANJERÍA.

A los efectos de aplicación de la presente ley, se consideran extranjeros a los que carezcan de la nacionalidad española (art. 1). Se entenderá que los extranjeros ejercitan los derechos que les reconoce esta ley en condiciones de igualdad con los españoles (art. 3).

A nivel educativo, en su art. 9, dedicado al *derecho a la educación*, se reconoce tal derecho en las mismas condiciones que los españoles, es decir, con derecho a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, para la obtención de la titulación académica correspondiente, teniendo acceso al sistema de ayudas y becas que ofrece el Gobierno (art. 9.1). Además,

Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural. (Art. 9.4).

Añadimos, a la evidencia que defiende este artículo, el respeto a la identidad cultural, la identidad de género, porque consideramos son pilares básicos que sustentan las relaciones sociales. En este sentido, la educación intercultural, en palabras de Merino (2004:51), es “una educación pluralista, educación para la igualdad y para el respeto, por lo que la cuestión de la identidad se convierte en un tema central a la hora de reflexionar sobre la atención educativa en contextos de diversidad cultural”.

3.12. LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN, LOE

Afirma en su *Preámbulo* que, la educación es el medio de transmitir y de renovar la cultura, los conocimientos y los valores que la sustentan; de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias; de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con la finalidad de lograr la cohesión social. De este modo, la educación es el instrumento más adecuado, que garantiza el ejercicio de la ciudadanía democrática, resultando indispensable para la construcción de sociedades más justas.

Por otra parte, los principios que rigen esta ley son: proporcionar una educación de calidad para todos; garantizar una igualdad efectiva de oportunidades; el esfuerzo ha de ser compartido por todos los miembros de la comunidad educativa; y el último principio es comprometerse con los objetivos educativos planteados por sus socios de la Unión Europea para los próximos años (*Preámbulo*).

Con esta ley, los fines que se plantea el sistema educativo son: educar en: el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la igualdad de trato, la formación para la paz, la cohesión social, la formación en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad (*Título Preliminar*, cap. I, *Principios y fines de la educación*, art. 2). También regula la atención al alumnado procedente de otros países o que por otras razones realizan su integración tardía al sistema educativo español, desarrollando programas específicos para sus carencias lingüísticas (*Título II, Equidad en la Educación*, art. 78 y 79).

Será en el Capítulo II, de *compensación de las desigualdades en educación*, donde se recogen los principios de atención a las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (art. 80.1), reforzando y evitando desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (art. 80.2).

Con la LOE (2006), los planteamientos educativos asocian el concepto de diversidad cultural con marginación social y educación compensatoria. En este ámbito, realizar una educación intercultural, sólo adquiere sentido, en aquellos centros que cuenten con alumnado inmigrante. Todavía no llega a cuajar el hecho de considerar la diversidad cultural como un valor propio de la sociedad, y enriquecernos de ella. Ofrecer la igualdad de oportunidades a todo el alumnado va a depender de las prácticas educativas en materia de educación intercultural que se realicen, con éxito.

3.13. DECRETO 82/2007, DE 24 DE ABRIL, QUE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MODIFICADO POR EL DECRETO 108/2012, DE 15 DE JUNIO

Con este Decreto, se reconoce que el alumnado tiene motivaciones, intereses, aptitudes y capacidades diferentes, por lo que se requiere una atención a la diversidad, que quedará reflejada en la actividad diaria de los maestros, garantizándose el trato individualizado en la enseñanza de su alumnado. Además, la etapa de Educación

Primaria, “exige el respeto al derecho a la igualdad de oportunidades, desde la aceptación de las diferencias, para poder compensar las desigualdades” (DOE, párr. 20).

Teniendo presente que ha aumentado el alumnado procedente de otras culturas, en los centros educativos, trabajar la sensibilidad hacia una convivencia intercultural, es una labor necesaria. Convivencia intercultural basada en “la tolerancia y en el rechazo a la marginación por motivos culturales, éticos religiosos, de género o sociales (...). (DOE, párr. 22). Para ello, trabajaremos, el conocimiento de las distintas realidades que están presentes en las aulas, desde el respeto a la pluralidad y a la interculturalidad.

Este Decreto, en el cap. IV, de *atención a la diversidad*, garantizaba una atención personalizada en función de las necesidades de cada alumno (art. 11.1). Alumnado considerado diverso, por presentar necesidades educativas especiales, por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por otras condiciones personales (art.12). Necesidades educativas que giraban en torno a las dificultades de aprendizaje que les impedía, alcanzar los objetivos y competencias de la etapa (art.11.2). Las actuaciones que se pusieron en práctica, para dar solución a estas dificultades curriculares, fueron: apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones del currículo, y los refuerzos específicos en las materias instrumentales, tanto fuera como dentro del horario lectivo (art. 11.3).

3.14 LEY 4/2011, DE 7 DE MARZO, DE EDUCACIÓN DE EXTREMADURA, LEEX

La presente ley establece que el modelo educativo extremeño ha de fundamentarse en unos principios generales. Nosotros nos acercamos a aquellos que incluyen igualdad de oportunidades y/o diversidad en las aulas.

En el *Título I*, art. 2, correspondiente a los *principios generales* expone los mismos: a) el respeto a la Constitución, e) la igualdad de oportunidades del alumnado, h) la convivencia como valor democrático en la educación, i) integrar en la enseñanza la igualdad entre mujeres y hombres, j) el respeto y reconocimiento de la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, k) la atención individualizada, ñ) la educación como garantía de los derechos fundamentales de la ciudadanía, o) el respeto del derecho de

todos a la educación, respetando el derecho de los padres, a que sus hijos reciban la formación acorde con sus convicciones.

Asimismo, en el *Título II*, cap. I referente al *acceso del alumnado al sistema educativo*, explica que el sistema educativo, “garantizará la no discriminación de personas por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de género, orientación sexual, raza o nacimiento, o cualquier otra condición que suponga en la práctica una dificultad en la igualdad de admisión del alumnado” (art. 6.1). También entiende por atención a la diversidad, un conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, “teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud” (Cap. II, art. 12.1, *Atención a la diversidad*).

De esta manera, se considera alumnado, con necesidad específica de apoyo educativo, a todo aquel que requiera determinados apoyos y atención personalizada por padecer discapacidad psíquica, física o sensorial, por manifestar trastornos graves de la personalidad o de conducta, o sobredotación intelectual (Cap. IV, art. 22). Llegados a este punto, nos preguntamos si, el alumnado culturalmente diverso ¿es considerado alumno con necesidades educativas especiales, de incorporación tardía o escolarización discontinua?, o quizás, ¿alumnado que procede de grupos con riesgo de exclusión social? Este tipo de alumnado no queda con claridad recogido en ningún artículo de esta ley.

3.15. LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, LOMCE

Adecuar el sistema educativo a las nuevas exigencias sociales y económicas ha supuesto otro nuevo proceso de transformación en nuestro sistema educativo español. Con la última reforma educativa para mejorar la calidad educativa en nuestro país, la LOMCE (2013), destaca tres ámbitos sobre los que va a incidir para renovar el actual sistema educativo. A saber: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la formación profesional,

consideradas las principales prácticas que nos separan de los países europeos. Entre sus retos, aparte de crear las condiciones necesarias para que el alumnado pueda adquirir y expresar sus talentos, es transmitir y practicar valores que ayuden a la superación de cualquier tipo de discriminación, y favorezcan, “la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (*Preámbulo XIV*, párr.2).

En relación con la educación para la ciudadanía democrática y siguiendo las recomendaciones de los Estados miembros del Comité de Ministros del Consejo de Europa, esta ley considera esencial, la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Este cambio metodológico implica, incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, con carácter transversal (*Preámbulo, XIV*, párr.3).

Además, en su *artículo único*, se modifica la redacción del artículo 1, párrafo b), k), l) de la LOE, e incorpora términos, no empleados con anterioridad: b) la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación; k) educar para la prevención de conflictos, en especial, el acoso escolar, y l) educar para la prevención de la violencia de género.

3.16. DECRETO 228/2014, DE 14 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULA LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Amparándose en la LEEX, en su cap. 1, de *disposiciones generales*, expone el concepto de atención a la diversidad: “conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud” (art.2).

Además diferencia qué alumnado requiere una atención educativa diferente a la ordinaria y por tanto presenta necesidades específicas de apoyo educativo. A saber: alumnado con necesidades educativas especiales; alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje; alumnado con trastorno por déficit de atención e

hiperactividad (TDAH); por presentar capacidades intelectuales altas o por la incorporación de forma tardía al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar (Cap. III, *Necesidades específicas de apoyo educativo*, sección primera, art. 13).

Atendiendo a esta categorización del alumnado, ¿dónde estarían situados los alumnos culturalmente diversos, las minorías étnicas o el alumnado inmigrante? Revisando detalladamente cada artículo del capítulo III, nos centramos en:

Artículo.18: incluye al *alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo español*, teniendo esta consideración, aquel alumnado que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporan de forma tardía, presentando desfase curricular en los aprendizajes instrumentales básicos y/o desconocimiento de la lengua vehicular que le da acceso al currículo.

Artículo 19: corresponde al *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar*. Es el alumnado que presenta necesidades educativas específicas por encontrarse en situación de riesgo de exclusión social, como consecuencia de factores sociales, familiares, económicos o de pertenencia a minorías étnicas.

En su Capítulo II, *Actuaciones y medidas de atención a la diversidad*, expone que las actuaciones y medidas de atención a la diversidad, están incluidas dentro del marco de la escuela inclusiva (art. 6.1), y pretenden ofrecer una educación para todos y de calidad, garantizar la escolarización en igualdad de oportunidades, compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (art. 7.1). Del mismo modo, se clasifican las *medidas generales de atención a la diversidad* (art. 7.2).

Actuaciones generales de atención:

- a) Programas e iniciativas que fomenten la escolarización temprana.
- b) Distribución equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- c) Medidas de apoyo y equipamiento específico.

- d) Provisión de recursos y medios necesarios para la atención integral del alumnado.
- e) Diseño de programas y medidas de acción que faciliten la prevención del absentismo y abandono escolar temprano en colaboración con la administración y otras instituciones.
- f) Desarrollo de un sistema de ayudas, exenciones o bonificaciones públicas de los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, para el alumnado.

Cuando se adecua el currículum al contexto sociocultural del centro escolar y a las características del alumnado, surgen las *medidas ordinarias de atención a la diversidad* (art. 8.2), que incluye:

- a) Organización flexible de los espacios, tiempos, recursos humanos y materiales del centro para dar respuesta a las necesidades del alumnado.
- b) Adecuar las programaciones didácticas a las características de los grupos de alumnos de un curso determinado.
- c) Estrategias de enseñanza: refuerzo educativo, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos.
- d) Agrupamientos flexibles y desdoblamiento de grupos.
- e) Programas grupales de refuerzo y/o recuperación de materias.
- i) Metodologías basadas en el trabajo colaborativo, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión.
- j) Adecuar los tiempos y adaptar los instrumentos o procedimientos de evaluación.
- m) Actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia.
- n) Desarrollar la acción tutorial y la orientación educativa, académica y profesional para dar respuesta adecuada a las características del alumnado.

- o) La permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de medidas ordinarias.

Si las modificaciones son significativas en el currículo común y pueden llevar a establecer cambios en el ámbito organizativo y/o modalidad de escolarización, se aplican las *medidas extraordinarias de atención a la diversidad* (art. 9.1). Otras medidas que favorecen la atención a la diversidad, que quedan recogidas en el art. 12, que incluye:

- a) Los programas de compensación de desigualdades destinados al alumnado de incorporación tardía y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- b) Programas específicos de aprendizaje del español si desconoce la lengua castellana.

Si el alumnado, presenta desfase curricular, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les corresponde por edad, siempre y cuando, dicha escolarización le permita completar las etapas obligatorias en los límites de edad establecidos con carácter general. Nos referimos al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo (Cap. III, sección tercera, art.27).

Hemos realizado una revisión de la normativa, en materia de educación, sobre el tratamiento a la diversidad cultural y la perspectiva interculturalidad, centrándonos, en la normativa que da respuesta a la diversidad del alumnado en su conjunto. A modo de conclusión, y al igual que el Colectivo Ioé (1997:29), afirmamos que, “en el plano normativo (leyes, decretos, reglamentos) se constata una confusión entre el enfoque intercultural y el de la educación compensatoria”. Visualizamos con claridad, la preocupación por una educación capaz de responder a las demandas sociales. Sin embargo, en los últimos quince años, el vaivén en el desarrollo de normativas legislativas, no acaba de dar sus frutos, aunque en la mayoría de estos reglamentos, se aspire a compensar las desigualdades educativas y se reconozca, la igualdad de oportunidades para todos.

En noviembre de 1990, se reunieron en París, los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. ¿Su

objetivo?, abordar cómo podía ser efectiva una educación y una formación de calidad para todos. En septiembre de 2004, en Ginebra, con motivo de la 47ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, se reunieron más de sesenta Ministros, planteándose el mismo proyecto común: educación y formación de calidad, para todos los ciudadanos. (LOE: 2006, *Preámbulo*).

Hay que decir, que nos hemos dotado tanto a nivel europeo como español, de legislación suficiente, que aplicada con rigor, debería dar sus frutos

CAPÍTULO 4

**ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO**

CAPÍTULO 4

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

4.1. INTRODUCCIÓN

Desde principios de los años setenta hasta mediados de los ochenta, las políticas educativas hacia el alumnado extranjero, en la mayoría de los países europeos, seguían posturas asimilacionista, consistentes en apoyar al alumnado, para la adquisición de la lengua del país de acogida y la reintegración, consistente en promocionar la lengua materna del alumnado inmigrante. Será a partir de principios de la década de los ochenta cuando la integración comience a considerarse como un proceso recíproco que implica tanto a inmigrantes o minorías étnicas como al resto de la población de acogida (Fleck, 2002).

Partiendo del estudio comparativo entre diferentes currículos y otros documentos relacionados con la educación intercultural en países de la UE, en buena parte de ellos, el enfoque intercultural se encuentra entre los objetivos generales de sus currículos nacionales u otros documentos oficiales referidos a la enseñanza obligatoria. Este enfoque intercultural se manifiesta en los distintos componentes del currículo, capacidades, materias, valores, que se van a desarrollar de manera transversal, sin llegar a considerarse, el enfoque intercultural, una materia como tal. Generalmente este enfoque, está presente en las materias de Historia, Geografía, Lenguas Extranjeras, Religión y la lengua propia del país. Algunas veces, la interculturalidad también forma parte de las materias dedicadas a la Educación Cívica y Política, Sociología o Ética, consideradas disciplinas propias de la Educación para la Ciudadanía. A modo de ejemplo, destacamos a Grecia que, de forma opcional, ofrece dos horas semanales fuera del currículo oficial, donde se discuten materias relacionadas con la identidad europea, el multiculturalismo y la globalización. Destacar que, el trato que en países de la UE se da a la interculturalidad, no es sólo a nivel de aulas, sino que está integrada en otros ámbitos del entorno institucional del centro, como son las actividades extraescolares, donde se realizan entre otras, actividades de intercambios internacionales, actividades lúdicas que favorecen la diversidad cultural, etc. España como país europeo, refleja el tratamiento a la diversidad cultural en sus currículos y documentos oficiales sobre educación, y además, es reconocido en este estudio, como uno de los países que presenta el enfoque intercultural integrado en determinadas materias y abordado desde la transversalidad (Eurydice, 2004).

En el informe de Eurydice (2004), sobre la integración de los alumnos inmigrantes en los sistemas educativos europeos, se revelan cuáles son las tres dimensiones que incluyen los objetivos del enfoque intercultural. Así, nos encontramos con: *el aprendizaje sobre la diversidad cultural*, dimensión que abarca el desarrollo de los valores de respeto y tolerancia a fin de luchar contra el racismo y la xenofobia presentes en algunos países; *la dimensión internacional*, que facilita la comprensión de la diversidad cultural en su contexto histórico y social, por medio del estudio de los problemas económicos y sociales existentes en las relaciones internacionales, aportando información sobre la historia y las causas de las migraciones; y por último, *la dimensión europea*, centrada en dar a conocer las características de los pueblos de Europa, su

historia, “permitiendo a los alumnos desarrollar un sentimiento de identidad europea” (p. 57).

Si la pretensión es incluir el enfoque intercultural en las instituciones de formación del profesorado, “cada área de materias tiene que adquirir y desarrollar su propia competencia y podría también requerir el desarrollo de marcos interdisciplinares e interinstitucionales para poner en marcha esos cambios” (Gundara, 2002:44). Como podemos apreciar, se está exigiendo la implicación de muchos colectivos, no de unos pocos, además de instituciones que garanticen llevar a cabo los cambios necesarios.

Por otro lado, cuando la mayoría de la población se engloba dentro de un mismo perfil, digamos un mismo grupo étnico, lingüístico, cultural o religioso, la labor formativa a realizar por el sistema educativo, es relativamente cómoda, porque estas circunstancias finalizan en la configuración de una identidad homogénea. Como consecuencia de la incorporación a nuestro sistema educativo de alumnado de otras culturas y, desde el momento que estas tendencias no coinciden con lo generalmente instituido, es cuando han surgido las dificultades. Dificultades que promueven transformaciones y en ocasiones, cambios de actitudes.

El contexto educativo, donde ubicaremos al docente en formación, es un contexto diverso y en constante cambio. Cambios provocados por las transformaciones de índole política, social, económica y cultural, propias de la sociedad en la que vivimos. Cambios en los valores, en las actitudes y en las formas de actuar, están llevando al profesorado, a sentir un estado de desconcierto y desorientación cuando se encuentra en sus aulas con este alumnado nuevo.

Será con la llegada de alumnado inmigrante cuando el profesorado comienza a plantearse su práctica en el aula, y a demandar formación para atender a la diversidad en contextos multiculturales. Antes de este hecho, las aulas de nuestros centros educativos extremeños se identificaban con la diversidad del colectivo gitano, la diversidad de género, o la diversidad provocada por la estructura social de pertenencia del alumnado. Circunstancias que, en el escenario educativo, siempre han estado presentes. Esta realidad requiere, no sólo desarrollar una educación intercultural en el momento que tenemos alumnado inmigrante en el aula, sino cuando somos conscientes, que los cambios sociales, políticos y económicos que se están produciendo en la

sociedad y en el mundo en general, también afectan al sistema educativo. Para Jordán (1999:68):

La multiculturalidad social y escolar no es *per se* un *problema*, pero sí que puede vivirse como tal, con síntomas de ansiedad y de impotencia profesional, por los profesores que se sienten solos, poco formados y sin suficiente ayuda ante una realidad para ellos nueva (...).

Esto lleva a plantearnos, que formar al profesorado en educación intercultural no es tarea fácil. Si el profesorado es el principal protagonista de los procesos de cambios educativos en el aula, “los programas de formación deben implicar al alumnado en un proceso de reflexión crítica, estimulándole a desvelar las suposiciones ocultas, a ver nuevas perspectivas, a que tome conciencia de las consecuencias de sus actos” (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999:77), añadiendo que, formar al profesorado en el ámbito multicultural, no es sólo proporcionar metodologías y conocimientos a dominar, si quiere desenvolverse en contextos de diversidad cultural, sino que, el modelo de formación del profesorado intentará conseguir modificar comportamientos, actitudes, percepciones de la realidad, etc., para ser capaz de integrar, la dimensión intercultural, en cada uno de los elementos que configuran el currículum, lejos ya, de creencias estereotipadas y actitudes negativas.

I Paris (1995:133), defiende que “las actitudes personales y profesionales del educador intercultural, sus prejuicios, sus actitudes etnocéntricas y xenofóbicas, que se transmiten por *contagio* más que por canales verbales, son mucho más importantes que las estrategias y métodos aprendidos por teorización”. Es decir, sostiene que “se deben facilitar herramientas, supervisiones y el soporte técnico mínimo e indispensable (...) para un cambio de actitudes básicas por parte de los educadores dispuestos y motivados para llevarlas a cabo en sí mismos”.

En consonancia con lo anteriormente comentado, merece la pena referirse a las aportaciones de Nieto (2004:223), acerca de la necesidad de formación en habilidades sociales desde la formación inicial porque:

La mayor parte del profesorado ha sido formado para trabajar con grupos más o menos homogéneos según criterios de edad, nivel socioeconómico,

tipo de familias, etc. Por esta razón en ocasiones perciben, al alumno/a culturalmente diferente, como un problema dentro de la atención a la diversidad. (...) No podemos olvidar que el profesorado cuando entra al aula llega con sus prejuicios y estereotipos producto de la cultura en la que ha vivido y de la educación recibida.

Si aceptamos la necesidad de transformar la formación inicial del profesorado en materia de educación intercultural, para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas, nos preocupan algunos planteamientos que ya han sido cuestionados por Aguado et al. (2005), entre los que destacamos: ¿Cómo contemplar en los planes formativos la sensibilización para trabajar desde la perspectiva intercultural, y la necesidad de realizar la transformación pedagógica?; ¿cómo conseguimos motivar e implicar al profesorado en formarse sobre educación intercultural?, y si el profesorado, por necesidad, busca soluciones para las situaciones que surgen en sus prácticas diarias, ¿qué “recetas” serían prioritarias a desarrollar en la formación inicial? A ello, sumamos nuestro interés por conocer las actitudes, que tienen o deben desarrollar los futuros docentes en formación del último curso de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, para actuar en contextos multiculturales, a fin de modificarlas a través de la formación.

Para poder dar respuesta a estos nuevos retos, empezaremos realizando una aproximación conceptual al constructo de las actitudes.

4.2. LAS ACTITUDES: CONCEPTUALIZACIÓN

Naturalmente, si entre los propósitos de nuestra investigación está, intentar analizar las actitudes, opiniones de los futuros docentes en formación de cuarto curso de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, hacia la perspectiva educativa de la interculturalidad, como estrategia educativa para mejorar la integración del alumnado culturalmente diverso en los centros educativos extremeños, debemos definir qué son, en primer lugar, las actitudes.

Como señalan Sales y García (1997), Colás y Buendía (1998), la actitud es una predisposición aprendida y sirve para responder favorable o desfavorablemente a quienes va dirigida: persona o grupos de personas, objetos sociales y situaciones. De ahí

que sea considerada, como algo que adquirimos a través del aprendizaje y a lo largo de toda la vida, y por lo tanto, posible de modificar. Según la interpretación de Sarabia (1992: 137), las actitudes son “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”. Las actitudes vienen determinadas por las influencias sociales en términos de normas, valores, creencias, roles., pero el componente que más influye en ellas, es el componente motivacional que activa y orienta la conducta hacia un objetivo. Al igual que otros expertos en actitudes (Breckler, 1984; Fishbein y Ajzen, 1975; Hovland y Rosenberg, 1960;), concibe la estructura de las actitudes integrada por tres componentes: componente cognitivo, formado por los conocimientos, creencias, ideas, pensamientos que una persona tiene hacia un objetivo; componente afectivo, en relación a los sentimientos, estados de ánimo, emociones y preferencias asociadas con el objeto de actitud; y componente conductual, referido a las acciones manifiestas y declaraciones de intenciones, y establece que la formación y el cambio de las actitudes operan siempre con base en estos tres componentes básicos (Sarabia, 1992).

Sales y García (1997), argumentan la importancia de formar en actitudes interculturales para el desarrollo de la educación intercultural: por un lado, porque influyen en el desarrollo del autoconcepto y de los valores, necesarios para establecer las relaciones sociales, y por otro lado, porque “las actitudes comprometen a todas las dimensiones de la personalidad, convirtiéndose en un mecanismo de filtrado de nuestras ideas, sentimientos y comportamientos ante la realidad que nos rodea” (p.88). De ello deducimos que, si las actitudes son conductas aprendidas y ofrecen la posibilidad de cambio, queda justificado formar en actitudes interculturales, y el momento idóneo, para emprender la intervención educativa, que consiga modificar, cambiar o mejorar las actitudes, creemos que podría arrancar, desde formación inicial del futuro aspirante a docente.

Sarabia (1992), completa, que no todas las actitudes tienen la misma consistencia y coherencia ni todas son igualmente estables. “Nadie es consistente en todos sus comportamientos ni todos somos igualmente consistentes en nuestras actitudes, opiniones y conductas” (p.143). Llevada esta idea a la formación del profesorado, hemos de tener presente que en un intento de modificar actitudes o adecuar el

comportamiento, van a intervenir otros factores asociados al entorno de los sujetos en formación, que van a cuestionar la coherencia y consistencia de las actitudes del sujeto, como son la persuasión, la influencia de los medios de comunicación, los líderes políticos, la publicidad, la autoestima, el autoconcepto, las relaciones con los demás y los factores situacionales.

En relación también con las actitudes y la formación de la personalidad de los sujetos, aunque en sentido opuesto, se desarrollan otros aprendizajes actitudinales, conductas racistas que constituyen otros componentes cognitivos de las actitudes. Hablamos del estereotipo y del prejuicio. Sales y García (1997), definen el concepto de prejuicio como una actitud negativa, caracterizada por la sobregeneralización y la hostilidad hacia grupos de personas en contextos donde se relacionan distintas razas. De la misma forma, cuando hablan del concepto de estereotipo dicen que son “creencias rígidas y sobregeneralizadas acerca de los atributos asociados a los miembros de un grupo” (p.88). Ambas autoras opinan que los fundamentos de las actitudes sociales, que manifiestan conductas racistas, podemos localizarlos en determinados factores desarrollados a través de teorías sociológicas y psicológicas. Teorías que pueden reforzar los prejuicios o eliminarlos y que sintetizamos en la tabla 4.1.

Tomando en consideración las aportaciones de (Besalú, 2002:159-163), el aprendizaje de las actitudes es un proceso que comienza siendo un aprendizaje condicionado. Aprendemos por observación o por imitación de modelos, que en las instituciones educativas identificamos con la figura del profesor y la de los compañeros. Más adelante los individuos aprenden a elaborar sus propios criterios para juzgar y actuar. Por otro lado, algunos individuos comparten una creencia común con el resto de la sociedad, “una imagen simplificada de los miembros de un grupo” que lejos de ser una elaboración personal, justifican la superioridad del grupo dominante y la explotación, marginación o subordinación de los otros grupos. Es lo que se denomina estereotipo. Son resistentes al cambio y se mantienen incluso cuando hay pruebas en su contra, siendo el paso previo al prejuicio, entendiendo por prejuicio,

Un juicio, no comprobado, sobre un individuo o un grupo, que orienta y predispone nuestra acción en un sentido congruente con aquel juicio. (...) no necesita experiencia real de contacto, porque

trabaja con materiales imaginarios, ideas y creencias, aprendidas en el proceso de socialización. (...) esta dimensión conductual puede darse a diversos niveles: la verbalización (comentarios, insultos, calumnias...); la evitación de los miembros del grupo cultural prejuzgado; la discriminación; la agresión física; o el exterminio.

TABLA 4.1 Orígenes y factores causantes del prejuicio

<i>FACTORES SOCIOLÓGICOS</i>	<i>FACTORES PSICOLÓGICOS</i>
<p>-La distribución desigual del poder, la estructuración social en distintos grupos, competición de bienes causados por las desigualdades sociales y económicas, genera conflictos de intereses y va creando un sistema de valores sociales que se reflejan en los prejuicios.</p> <p>-La familia es el primer agente que influye en el proceso de socialización reproduciendo los valores aprendidos.</p> <p>-El prejuicio tiene su origen en la estructura social y política de un país. Por ello, no depende tanto de la personalidad de las personas.</p> <p>-La transmisión de valores que se realizan en la escuela y en los medios de comunicación de masas es una monopolización del poder político y económico del grupo dominante hacia los grupos minoritarios, clase trabajadora, mujeres, inmigrantes, grupos étnicos.</p>	<p>-Los determinantes del prejuicio podemos encontrarlos en los rasgos de la personalidad, inseguridad, ansiedad, autoridad, necesidad de dominar, superioridad...</p> <p>-Las frustración genera agresividad y justificamos las injusticias sociales creando sentimientos de culpa hacia los grupos minoritarios, llamando "chivos expiatorios" a negros, moros, cristianos, gitanos, extranjeros..., a quienes consideramos culpables de problemas relacionados con las drogas, el paro o la delincuencia, por poner algunos ejemplos.</p> <p>-Tanto los factores psicológicos como los factores morales han de desarrollarse conjuntamente a fin de promover valores igualitarios y pluralistas en favor de actitudes positivas hacia las minorías.</p>

Fuente: (Sales y García, 1997:89-91)

Desde un punto de vista funcional, Eiser (1989, citado en Sarabia, 1992:137-138), plantea siete supuestos básicos relacionados con las actitudes:

1. *Las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas.* Son procesos que experimenta el individuo en su consciencia, aunque los factores que

intervienen en su formación son externos a él.

2. *Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona.* Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes a no ser que si exista una referencia a algo o a alguien.
3. *Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona.* Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, esa experiencia nos puede resultar agradable o desagradable.
4. *Las actitudes implican juicios evaluativos,* es decir, cuando una persona expresa hacia el objeto una actitud, necesita de una comprensión en un momento y en una situación concreta. Para ello, ha de contar con una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica.
5. *Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal,* de lo contrario, nuestra percepción y conocimiento de las actitudes sería muy pobre.
6. *Las actitudes se transmiten.* Expresar nuestras actitudes implica un acto social porque pretendemos que sea entendida y recibida por otros.
7. *Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social* porque ha de existir una consistencia entre la expresión verbal y no verbal de una actitud y la conducta asociada con esa actitud.

Por lo tanto, educar las actitudes y educar en actitudes interculturales significa, ofrecer a los estudiantes diversidad de perspectivas, contenidos y modelos culturales; favorecer la predisposición positiva hacia las personas de otras culturas, ofreciendo la posibilidad de manifestarse a través de conductas tolerantes, respetuosas y solidarias; utilizar metodologías de aprendizaje cooperativos; desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de la información; planificar actividades, y utilizar material diverso que acentúen los valores, ayuden en la resolución de conflictos, a través del diálogo, a fin de eliminar los prejuicios en contextos multiculturales (Sales y García, 1997).

4.3. LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES EN LAS AULAS

En contextos multiculturales, el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria, van realizando en el aula actuaciones que tienen en común las características siguientes: concepción curricular y educativa comprensiva; valoración de la educación en valores por encima del academicismo; experiencia previa y compromiso profesional con alumnado de clases sociales deprivados y en especial, con niños de minorías étnicas; costumbre y capacidad para el trabajo en equipo y la colaboración profesional; cambios en la organización de los centros y aulas para responder a las necesidades de los grupos heterogéneos, con las que se están consiguiendo atender a alumnado culturalmente diverso (Fernández, 2005). Hablar de la buena voluntad del docente es primordial para hacer frente a las nuevas circunstancias que rodean el entorno educativo, aunque consideramos que no es suficiente. De aquí que apostemos por la formación inicial del profesorado en Educación Intercultural y su inclusión en los planes de estudio.

Entre las inquietudes que preocupan al profesorado, Márquez y García-Cano (2004), creen que las peticiones giran en torno a nuevas estrategias metodológicas para hacer frente a la enseñanza del idioma, conocer las particularidades de su cultura de origen, buscar las fórmulas adecuadas para comunicarse con los padres de este colectivo, etc. Las respuestas que reclaman son: ¿cómo afrontar la enseñanza de la lengua española?, ¿cómo evitar su absentismo escolar?, ¿cómo prevenir los conflictos xenófobos en los centros educativos?, ¿cómo lograr el contacto con las familias del alumnado inmigrante?, ¿cómo integrar su cultura en la escuela? Otras necesidades formativas del profesorado sobre educación intercultural aportadas por Besalú (2004:53), se centran en demandar formación para sensibilizar al profesorado en estos mismos temas y en todo caso:

Que estimule la capacidad de autorreflexión de los profesores, hasta una formación en antropología social y cultural para comprender mejor a todos los alumnos y la historia que llevan consigo, o una comprensión más profunda y compleja de la realidad económica y social (...), o el conocimiento y experimentación de estrategias organizativas y metodológicas que puedan ayudar a todos los alumnos, cualquiera que sea su capacidad o su diversidad.

En línea con estas ideas, Fernández (2005:293-294), hace hincapié en los principales factores que preocupan, desde un primer momento, a los docentes en sus prácticas diarias: “les preocupa especialmente el idioma, la cultura y ‘el saber’ escolar previo del estudiante en relación a los niveles pre-programados por él y/o presumiblemente solicitados por el sistema”. Completa explicando cuáles son las reacciones, pedagógicamente hablando, que exterioriza el docente en activo, frente a estas situaciones. Son tres las reacciones a reflexionar:

a) Docentes que consideran “un problema” la incorporación de este alumnado a los centros, porque “piensan que no tiene nada que ver con ellos”. Suponen una “molestia” tener alguno de ellos en sus clases. Cuando están en sus clases, muestran actitudes poco educativas, bien porque están deseando que salgan de ellas y vayan con el profesorado de apoyo, o a clases de compensatoria, o bien, porque “los mantienen en ella pasivos”, con el fin de que no interrumpen la rutina en el aula.

b) Docentes que perciben el hecho como “problema instructivo”. Incluimos aquí “al profesorado que tiene asumido un estilo docente y una concepción clásica de la enseñanza obligatoria”, preocupados más por los resultados académicos y la solicitud de profesores de apoyo que por la riqueza de experiencias que su alumnado pueda llegar a compartir. Son docentes que “suelen estar de acuerdo en la clasificación por niveles o agrupamiento específico.”, condicionado por sus prácticas instructivas.

c) Docentes que interpretan la inmigración como una realidad social a la que hay que dar respuestas desde el punto de vista educativo y desde el respeto a la diversidad, porque creen que puede “aportar riqueza cultural y nuevos retos docentes”. Incluimos en este modo de actuar a aquellos profesores “que intentan innovar y renovar la escuela” y “adecuarla a todos y cada uno de los niños y niñas”, no solo al colectivo inmigrante.

Partiendo de esta realidad y de las actitudes que presentan nuestros docentes en el contexto escolar hacia la diversidad, consideramos poder abordar cuál será el camino a seguir, en el proceso de formación inicial de los futuros docentes, tras el análisis de los resultados de esta investigación. Por ello, comenzaremos revisando las actitudes que presentan los docentes en las aulas.

Sales y Moliner (2007:287), entienden las actitudes interculturales como una predisposición positiva que mostramos hacia la convivencia con personas de otras culturas, es decir, “el *respeto a la diversidad cultural*, el reconocimiento y la *tolerancia* hacia valores, perspectivas y formas de vida diferentes a la propia”. Desde este enfoque, añaden que formar en actitudes interculturales implica tanto “la *superación de los estereotipos* sobre las características físicas, psicológicas o sociales de otros grupos culturales”, como “el *acercamiento* en las relaciones interpersonales en distintos ámbitos sociales a través de la *amistad* y la *cooperación* con personas de otras razas, etnias o cultural”. A pesar de tener claro el concepto, aprecian que la escuela se resiste al cambio, a introducir otros modelos educativos “que rompan con la hegemonía del paradigma dominante” y abogan por una reforma estructural que introduzca políticas educativas interculturales (2007:288).

Jordán (2004), propone un modelo global de formación continua para el profesorado, con el fin de fomentar actitudes interculturales. Esta formación abarcaría tres vertientes: la cognitiva, la técnica y la actitudinal. Nosotros vamos a centrarnos en la formación de actitudes. En esta dimensión formativa estaría incluido el autoconocimiento profesional, desarrollado por medio de actitudes reflexivas. De ahí que Jordán, profesor de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona y especialista en educación intercultural, sugiera que “el profesorado debería ser ayudado a tomar conciencia de ese bagaje de esquemas, creencias y actitudes que anida en sus mentes de forma tácita, pero que influye poderosamente en sus actuaciones y decisiones propias de su práctica educativa real diaria” (p. 33). Y nos recuerda que, una actitud reflexiva no es suficiente, ya que no garantiza un cambio actitudinal en sí misma. “Los procesos reflexivos deben estar empapados de sentimientos, de vivencias y experiencias que susciten emociones de diversos grados y tipos” (p. 34).

Nos resulta interesante seguir con otros comentarios de este mismo autor, en relación con el cultivo de las actitudes interculturales positivas en el alumnado de Educación Secundaria, llevadas a cabo por el profesorado en activo, que podríamos extrapolar a la formación del alumnado universitario para este mismo fin. Aclararemos que, algunas de estas estrategias, han sido elaboradas y realizadas por los docentes en su proceso de formación permanente para formarse en actitudes interculturales; porque “cuando un modelo formativo no trabaja la vertiente *emocional-actitudinal-moral*, a

corto plazo está llamado al fracaso” (2004:19). En definitiva, las estrategias que propone Jordán (1994, 1996), para el desarrollo de actitudes interculturales positivas son: estrategias sociomorales y estrategias socioafectivas, visibles en la tabla 4.2, junto con las técnicas que propone para cada una de ellas.

La satisfacción personal que le produce al profesorado el ejercicio de la enseñanza va a estar relacionada con sus actitudes hacia la misma. Debemos tener presente, que aún hay muchos profesores que identifican educación intercultural con alumno inmigrante más que relacionarla con la pluralidad existente en sus aulas. Por este motivo, opinamos que es fundamental conocer las actitudes del profesorado en formación, puesto que van a repercutir en las expectativas que éstos muestren hacia el alumnado “ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal” (Arco, 1998:108). El profesorado ha de ser consciente “*de la influencia que tienen sus expectativas* -negativas o positivas- sobre el éxito educativo de sus alumnos” porque de esas motivaciones van a depender también las percepciones que el alumnado dirija al profesorado (Jordán, 1996:90).

En cualquier caso,

Si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas situaciones, entonces la problemática que andamos analizando quedaría resuelta casi en su totalidad (Jordán, 1994:37).

TABLA 4.2 Técnicas y estrategias para el desarrollo de actitudes interculturales

Técnicas y estrategias sociomorales	Técnicas y estrategias socioafectivas
<p>A. Clarificación de valores Consiste en ofrecer la ayuda necesaria para que tomen conciencia de sus valores.</p> <p>Los ejercicios para aplicar esta técnica son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Diálogos clarificadores</i>: será el profesor quien por medio de una serie de preguntas ayude al alumnado a descubrir sus valores. <i>Hojas de valores</i>: a través de textos y cuestiones clarificadoras relacionadas con el mismo, el alumnado reflexionará sobre sus ideas y valores que le aflorarán tras la lectura de los mismos. <i>Frases inconclusas</i>: implica la reflexión acerca de temas concretos que se debaten y discuten en grupo aflorando los valores que el alumnado mantiene. <p>B. Comprensión crítica Ofrece la posibilidad de comprender las razones y los motivos de una realidad multicultural. La realización de esta técnica será en pequeños grupos, 4 o 5, con periodos de reflexión y puesta en común de los temas tratados.</p> <p>C. Discusión de dilemas Ideado por L. Kohlberg busca que el alumnado, ante la exposición de dilemas axiológicos conflictivos, bien hipotéticos como próximos a sus vivencias cotidianas, piense, argumente y realice las elecciones oportunas en base a razonamientos morales que estime oportunos. El criterio para la elección de los dilemas será en base a las características psicosociales del alumnado. La puesta en escena es establecer un dialogo general tras la discusión en grupo de 5 o 6 personas.</p> <p>D. Autorregulación y control Implica la capacidad para actuar de forma adecuada y consciente con las consecuencias que las conductas elegidas pueden implicar.</p>	<p>El enfoque socioafectivo consiste en el aprendizaje vivencial, en “dar la oportunidad de experimentar ‘en la propia piel’ la discriminación, la devaluación y la injusticia de las relaciones intergrupales” (2004:117). Se parte de experiencias compartidas por todos los miembros del grupo y se plantean situaciones de “simulación”.</p> <p>Las fases formales de este método serían:</p> <ol style="list-style-type: none"> Vivencia grupal: los grupos experimentan situaciones de marginación, prejuicios, comentarios negativos... Discusión dirigida: por medio de una serie de cuestiones que se plantean, pretende que los sentimientos se manifiesten tras las vivencias previas. Proporcionar información: a través de diversos recursos, videos, explicaciones, lecturas, para que las actitudes modificadas se mantengan en base a los razonamientos mostrados.

Elaboración propia Fuente, Jordán, 1996:117

4.4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En España, aunque en menor medida que en otros países europeos, no deja de ser significativo que el interés por la educación intercultural se haya producido, fundamentalmente, por la llegada de extranjeros a nuestro país, repercutiendo tanto en la sociedad de acogida como en los centros escolares. Esta repercusión de la diversidad cultural en la escuela, lleva a preocuparnos por los cambios formativos que este fenómeno está demandando en la formación de los docentes. Los profesionales de la enseñanza en activo, son conscientes de la diversidad cultural que impregnan las aulas y creemos que han de ser conscientes también, de demandar preparación para entornos multiculturales. Cuestión que nos empuja de nuevo al lugar de retorno, la formación inicial del profesorado.

Para la profesora Rodríguez (2003), la formación del profesorado es una de las claves hacia el cambio en contextos multiculturales. Dotar al profesorado en competencias educativas, para afrontar la realidad actual en contextos escolares, influirá en los cambios a nivel de escuela de objetivos, estrategias educativas, metodologías y sus sistemas de organización y evaluación. Los nuevos profesionales de la educación que demandamos deberían fundamentar su competencia profesional en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad, adaptadas a las diferentes necesidades que manifieste todo el alumnado, siempre en el marco de un modelo de intervención común de centro, a fin de lograr aprendizajes significativos para todos.

Besalú (2004), plantea la necesidad de una materia específica de Educación Intercultural, en los programas de formación del profesorado para “examinar críticamente los fundamentos teóricos de la interculturalidad con el triple objetivo de abrirse a la diversidad cultural, buscar la cohesión social en un marco común de dialogo y luchar contra la discriminación y el racismo” (p. 74). Es decir, hay que facilitarle al futuro docente, un marco conceptual amplio y crítico, a fin de determinar cuáles son sus percepciones de la pluralidad social y cultural que caracteriza a la sociedad actual.

No obstante, creemos que, además de formar al futuro profesorado en competencias o estrategias educativas, para trabajar de forma eficaz con este tipo de alumnado, es imprescindible trabajar sus actitudes y creencias sobre el alumnado

minoritario. Se trata de “provocar el análisis, la revisión y el cambio (...), de las propias creencias y actitudes” (Besalú, 2004:75). Y Jordán (1994:107), añade:

Las creencias sobre los más diversos aspectos educativos (y, más concretamente, sobre aquellos relativos a los niños culturalmente diferentes) están fuertemente arraigadas en la mente de los profesores a consecuencia de la “socialización” informal que han recibido desde diversas instancias (en su familia, como escolares..., a través de la atmósfera social envolvente).

Plantear un cambio de actitudes, en el ámbito intercultural, desde la formación inicial del profesorado, es un aspecto delicado, como opina el profesor Jordán (1994). Sin embargo, declara que, los profesores han de tener una formación mínima en contenidos interculturales. Estos contenidos mínimos se refieren: al conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarios de sus alumnos; a la formación para vivir los conflictos y a la formación de actitudes marcadamente abiertas, que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor. Aunque, sin desmerecer el valor de la formación inicial del profesorado, en el ámbito de la interculturalidad, la realidad es que la formación intercultural es una opción formativa de asignaturas optativas y sólo se asegura, que cursen estas asignaturas, a aquellos estudiantes que estén motivados por el tema (Sabariego, 2002).

Palomero (2006: 211), ha matizado estos argumentos indicando que se necesitan,

Políticas educativas orientadas a formar profesores y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras; y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias; y de convertir el aula en un espacio para la reflexión y el debate; preparados para el trabajo en equipo; dispuestos a construir conocimientos y saberes, teóricos y prácticos, desde la atalaya de la solidaridad comprometidos con la construcción de un mundo nuevo, más justo y solidario; abiertos al conocimiento científico y técnico, pero también al experiencial; decididos a integrar conocimientos y mundo de la vida, lo cognitivo y lo emocional, lo académico y lo vital; capaces de poner el acento sobre el aprendizaje autónomo; con formación

práctica, y con conocimiento de experiencias, investigación y reflexiones sobre la práctica; abiertos a la aldea global.

Para no seguir quedándonos en la mera teoría ¿cuáles son las necesidades formativas del profesorado en relación a la educación intercultural? Bartolomé (1995), partiendo de la perspectiva del cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones, necesarias para abordar la tarea educativa, revela que son cuatro las necesidades formativas del profesorado en contextos multiculturales:

1. Necesidades surgidas de la complejidad del hecho multicultural en nuestra sociedad actual. Ello exige, la comprensión de sus dimensiones sociales y políticas y las distintas respuestas que se dan desde la sociedad, la política y la escuela, en relación con, las minorías étnicas y movimientos migratorios, migración y marginación, políticas de inmigración, modelos educativos multiculturales...
2. Necesidades que emergen del posicionamiento, que el profesorado adopta, ante el hecho multicultural. Ello implica, una formación social y política que les va a permitir analizar, de forma crítica, sus propios planteamientos e ideas. Necesidades que incluyen, el análisis del currículum oculto y de su práctica educativa a través de la aplicación de metodologías, que implican la observación y la autorreflexión de la realidad educativa.
3. Necesidades que provienen del desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción intercultural. Para ello es importante, un conocimiento de las culturas en contacto, a fin de crear mayor sensibilidad hacia la diversidad, siempre desde el enriquecimiento y no desde el déficit. Los aspectos a conocer de otras culturas serán: costumbres, creencias religiosas, roles culturales, códigos morales, hábitos familiares, formas de vida, valores, evolución histórica y problemas sociales y económicos del país de procedencia, tipos de socialización, estilos de aprendizaje, etc. Aspectos que sentarán las bases para eliminar estereotipos y prejuicios y evitar así, actitudes racistas y discriminatorias.

Necesidades que surgen de la adquisición de competencias pedagógicas para contribuir, desde la escuela, a un proyecto educativo intercultural. El profesorado ha de

contar con competencias, porque le van a permitir conocer la realidad multicultural en la escuela y en ellos mismos, a fin de responder a las necesidades educativas del centro y del alumnado, y elaborar los diseños curriculares adecuados a la realidad del centro. Creemos que necesita competencias, para desarrollar la educación en valores solidarios, democráticos, de responsabilidad social y de los distintos tipos de disciplinas; competencias que desarrollen el aprendizaje cooperativo y el fomento de las relaciones interculturales; competencias que posibiliten el intercambio de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; competencias para desarrollar la enseñanza de la lengua a extranjeros; competencias que ayuden a familiarizarse con los programas de autoestima, que facilitarán la construcción de la identidad étnico/cultural del alumnado; competencias para detectar el etnocentrismo de los recursos didácticos y trabajar contra los prejuicios y los brotes racistas dentro y fuera del aula.

Echevarría (1999, citado en Márquez et al., 2009), recomienda, en materia de formación, un gran esfuerzo de las administraciones, para la formación de especialistas en educación intercultural y, muy deseable que, en la formación inicial de maestros, se incorporara la oportunidad de aprender por observación e implicación con profesorado prototípicos, de lo que es realmente la educación intercultural y cómo se puede aplicar, con relativa facilidad y satisfacción, a la vida escolar diaria. Un contexto caracterizado por la globalización, la interculturalidad, los flujos migratorios, la diversidad y la sociedad de la información, es una realidad que nos obliga a romper estereotipos arraigados, y pensar que “el otro” no es un problema, sino una riqueza, un aporte, una identidad que hay que conocer y respetar.

El profesorado, ante esta realidad, precisa propuestas concretas, nuevos enfoques en los contenidos curriculares. De ahí que sea necesario introducir y actualizar la formación inicial del profesorado desde la dimensión intercultural, a fin de optimizar el desarrollo profesional de los futuros docentes. A la formación del profesorado está asociada la tarea de la reformulación estructural del sistema educativo y el desarrollo de políticas educativas interculturales, dificultades añadidas ante la introducción de modelos educativos que rompen la hegemonía del paradigma dominante (Sales y Moliner, 2007: 288).

Veamos pues, si en la formación inicial de maestro de la Universidad de Extremadura, concretamente en la titulación de Grado en Educación Primaria, los planes de estudio actuales, contemplan la educación desde la perspectiva intercultural. Para ello, realizaremos un análisis de la estructura modular del plan de estudio de la titulación mencionada.

4.4.1. Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura

Realizando un breve recorrido normativo, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, núm. 89, de 13 de abril), establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles, en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este proceso de transformación y adaptación a la nueva estructura de formación educativa en concordancia con el EEES, se han creado nuevos títulos universitarios. Entre ellos, se encuentra la titulación de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura.

Esta reforma fue concretada y llevada a la práctica por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE, núm. 161, de 3 de julio), que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, (BOE, núm. 260, de 30 de octubre), que establecía, *la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. En la actualidad, ha sido modificado por el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero (BOE, núm. 29, de 3 de febrero). La evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones son actividades que realiza la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a fin de mejorar la calidad de la educación superior. Previo informe favorable de la ANECA, el siguiente paso es la verificación del plan de estudios por el Consejo de Universidades. El Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura se imparte: en la Facultad de Educación, en la ciudad de Badajoz (BA); en la Facultad de Formación del Profesorado, en la ciudad de Cáceres (CC); y en el Centro Universitario Santa Ana, con carácter privado y adscrito a la Universidad de Extremadura (Almendralejo, provincia de Badajoz).

Esta titulación, comenzó a impartirse en el curso universitario 2009/10. Incluida en la rama del conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas, el plan de estudios que conduce al título de Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, contiene asignaturas y materias que quedan distribuidas en distintos módulos, que identificamos con los créditos que se han de cursar en cada uno de ellos. Son: formación básica (60 ECTS), asignaturas obligatorias (102 ECTS), asignaturas optativas (24 ECTS), practicas externas (48 ECTS), y trabajo fin de grado (6 ECTS). Es decir, 240 créditos en total. A continuación, resumimos cuál es la estructura modular del Plan de Estudio de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura en diferentes tablas (4.4, 4.5, 4.6 y 4.7), según las disposiciones de la *Resolución de 2 de febrero de 2010, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria* (BOE, núm.58, de 8 de marzo). Comenzamos presentando los distintos módulos en las tablas siguientes:

TABLA 4.4 Estructura módulo Ciencias Básicas

Módulo	Materia	Asignatura	Carácter
CIENCIAS BÁSICAS	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	Formación básica
		Psicología de la Educación	
		Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar	
	Procesos y Contextos Educativos	Didáctica General	
		Organización del Centro Escolar	
		Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la Educación	
Sociedad, Familia y Escuela	Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación		
	Acción Tutorial y Educación Familiar		
	Sociología de la Educación		
		Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia	

TABLA 4.5 Estructura módulo Didáctico Disciplinar

Módulo	Materia	Asignatura	Carácter
Didáctico Disciplinar	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales	Didáctica de la Materia y la Energía	Formación Obligatoria
		Didáctica del Medio Físico y los Seres Vivos	
		Conocimiento del Medio Natural en Educación Primaria	
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía	
		Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia	
		Conocimiento del Medio Físico, Cultural y Social de Extremadura	
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Matemáticas y su Didáctica		
	Didáctica de la Matemáticas I		
	Didáctica de la Matemáticas II		
Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas	Didáctica de la Lengua		
	Didáctica de la Literatura y la Literatura Infantil		
	Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Primaria		
	Inglés para Primaria I		
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual	Lengua y Literatura		
	Fundamentos de la Expresión Musical en Educación Primaria		
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física	Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria		
	La Educación Física en la Educación Primaria		

Seguidamente desplegamos los itinerarios de intensificación (174 ECTS) de los cuales el estudiante puede elegir 24 ECTS.

TABLA 4.6 Estructura módulo Itinerarios de Intensificación (I.I.)

Módulo	Materia	Asignatura	Carácter
Itinerarios de intensificación	Lenguas Extranjeras (Inglés)	Didáctica del Inglés I/ Francés I	Optativo
		Didáctica del Inglés II/ Francés II	
		Inglés para Primaria/Francés	
		Gramática del Inglés/Francés	
Itinerarios de intensificación	Lenguas Extranjeras (Francés)	Didáctica del Inglés I/ Francés I	Optativo
		Didáctica del Inglés II/ Francés II	
		Inglés para Primaria/Francés	
		Gramática del Inglés/Francés	
I.I. de Educación Física		Didáctica de la Educación Física en Primaria	Optativo
		El Juego y las Actividades Fisico-Deportivas	
		Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal	
		Motricidad, Actividad Física y Salud	
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo		Psicopatología en la Infancia y en la Adolescencia	Optativo
		Psicología de la Discapacidad	
		Currículum y diversidad	
		Escuela Inclusiva	
Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje		Psicopatología del Habla y del Lenguaje	Optativo
		Trastornos del Lenguaje Escrito	
		Comunicación Alternativa y Aumentativa	
		Fisiopatología de la Audición y del Lenguaje	

Educación Musical	Fundamentos Musicales y su Didáctica
	Interpretación Musical y su Didáctica I
	Interpretación Musical y su Didáctica II
	Música, Movimiento y Educación

TABLA 4.7 Estructura módulo Practicas Externas y Trabajo fin de Grado

Módulo	Materia	Asignatura	Carácter
	Prácticas Escolares y Trabajo Fin de Grado	Practicum I	Prácticas externas
		Practicum II	
		Trabajo Fin de Grado	Trabajo fin de carrera

Además, si el estudiante no optara por los 24 ECTS de la tabla anterior (4.7), tendrá que realizar uno de los itinerarios optativos de intensificación que mostramos seguidamente (tabla 4.8) incluyendo el lugar donde podrán realizarse los mismos. Aclarar que el Centro Universitario de Santa Ana, no está incluido en el desarrollo de este estudio puesto que nuestro interés se centra, en centros universitarios de formación del profesorado con titularidad pública, quedando abierta otra posible línea de investigación en relación con los centros privados de formación inicial del profesorado en nuestra región. Realizada la aclaración, indicar que, los estudiantes también tiene la probabilidad de no elegir ningún itinerario de intensificación de los ofertados, opción que tuvimos en cuenta cuando elaboramos el instrumento de recogida de los datos.

TABLA 4.7 Itinerarios optativos de intensificación

Itinerario	Lugar de formación
I.I. en Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés)	Facultad de Educación (BA) y Facultad de Formación del Profesorado (CC)
I.I. de Educación Física	Facultad de Educación (BA) y Facultad de Formación del Profesorado (CC)
I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Facultad de Educación (BA)
I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje	Facultad de Educación (BA)
I.I. en Educación Musical	Facultad de Formación del Profesorado (CC)
Ninguno	Facultad de Educación (BA) y Facultad de Formación del Profesorado (CC)

Este plan de estudio, que pretende ser flexible y adaptado a los intereses y a las necesidades formativas de los estudiantes, oferta cursar las asignaturas optativas en el último curso del grado, concretamente, en el segundo semestre del mismo, considerándose “la optatividad como recurso para la profesionalización y empleabilidad del estudiante” (Verifica, 21). De esta forma, procedemos a mostrar, la secuenciación de las asignaturas dentro del plan de estudio, quedando distribuidas, en cuatro cursos de dos semestres cada uno (tabla 4.9). Si importante es la formación inicial del estudiante en competencias como analizaremos en el apartado siguiente, también es trascendental el periodo de prácticas que el alumnado realiza en los centros educativos.

TABLA 4.9 Secuenciación del plan de estudios: asignaturas

	Curso 1°	Curso 2°	Curso 3°	Curso 4°
Semestre 1°	Sociología de la Educación	Didáctica de la Materia y la Energía	Enseñanza y aprendizaje del Inglés en Educación Primaria	PRACTICUM II
	Organización del Centro Escolar	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía	Lengua y Literatura	
	Fundamentos Teóricos, Históricos y Políticos de la educación	Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia	Conocimiento del Medio Físico, Cultural y Social de Extremadura	
	Recursos Tecnológicos Didácticos y de Investigación	Didáctica de la Lengua	Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria	
	Psicología del Desarrollo en Edad Escolar	Inglés para Primaria I Matemáticas y su Didáctica	Didáctica de las Matemáticas I	
Semestre 2°	Psicología de la Educación	PRACTICUM I	La Educación Física en la Educación Primaria	Conocimiento del Medio Natural en Educación Primaria
	Atención Psicoeducativa a la Diversidad		Fundamentos de la Expresión Musical en Educación Primaria	Optativa Optativa
	Didáctica General		Didáctica del Medio Físico y los Seres Vivos	Optativa
	Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia		Didáctica de la Literatura y la Literatura Infantil	Optativa
	Acción Tutorial y Educación Familiar		Didáctica de las Matemáticas II	TRABAJO FIN DE GRADO

Como podemos ver en la tabla anterior (4.9), el Practicum, queda estructurado de tal forma que, se oferta distribuido en dos cursos, segundo y cuarto, y en dos semestres, cuarto y séptimo, de modo que, el futuro aspirante a docente, pueda llegar a experimentar la realización de sus prácticas educativas, en las aulas de Educación Primaria, de forma progresiva y en un tiempo suficiente para realizar aprendizajes significativos. Distribuir el periodo de prácticas, a lo largo de todo un curso escolar, va a permitir poder trabajar con todos los elementos que integran el currículum.

Cada periodo de prácticas contabiliza 24 ECTS, y el último periodo de prácticas, al formar parte del itinerario de intensificación, cuenta además con 18 ECTS correspondientes a las asignaturas optativas. Aquel estudiante que curse alguno de los itinerarios de intensificación ofertados, acabará, junto a la titulación de Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, con la mención calificadora correspondiente al itinerario de intensificación realizado. Para este reconocimiento, el estudiante ha tenido que cursar tres, de las cuatro asignaturas ofertadas, y realizado el Practicum II, en aquella línea de especialización afin. Por último, y para optar al título de Graduado en Educación Primaria, los estudiantes han de efectuar el Trabajo Fin de Grado, que se presenta ubicado en el último semestre del plan de estudios (ver tabla 4.9).

Tras el análisis realizado, de forma general, de la estructura modular del Plan de Estudios para la obtención del título oficial de Graduado en Educación Primaria, pasamos a detallar, cuáles son las competencias, en materia de atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de la educación intercultural, que se describe en la titulación objeto de nuestro estudio.

4.4.1.1. Competencias del Grado en Educación Primaria en relación con la educación intercultural

Para justificar la elección realizada de algunas competencias, que no todas las que comprenden el Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria, y siguiendo el criterio de afinidad con la educación intercultural, nos hemos apoyado en la normativa de la UE (2006), y en autores como Echevarría (1999) y Márquez et al. (2008).

La UE presenta ocho competencias expresadas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, referente a la formación permanente del profesorado y que hemos extrapolado a la formación inicial del mismo. A saber: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y 8. Conciencia y expresión culturales. Concretamente, hemos centrado la atención, en la competencia número seis, porque incluye las competencias personales, interpersonales e interculturales que preparan a las personas para participar en sociedades cada vez más diversas.

Forman parte de la competencia social: el desarrollo de habilidades útiles para la resolución de conflictos, para ponerse en el lugar del otro, para aceptar diferentes puntos de vista distintos al de uno mismo, para superar prejuicios, y para desarrollar la comunicación intercultural. Forman parte de la competencia cívica, las capacidades que fomenten la reflexión crítica sobre los conceptos de democracia, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, derechos humanos, participación y ciudadanía.

En relación a las competencias interculturales, Echevarría (1999, citado en Márquez et al., 2008), propone varios tipos de conocimientos para la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, necesarias en la gestión de la realidad intercultural, quedando incluidos, en cuatro competencias básicas: 1. Competencias Técnicas, hacen referencia al aprendizaje de conocimientos especializados y relacionados con determinados ámbitos; 2. Competencias Metodológicas, determinan el saber hacer o aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas; 3. Competencias Participativas, aluden al saber estar, a la comunicación, a las relaciones interpersonales; y 4. Competencias Personales, relacionadas con ser uno mismo y actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones, relativizar las frustraciones.

Además, estamos de acuerdo con Márquez et al. (2008:119), cuando hablan de competencias interculturales refiriéndose “a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural”. Añadiendo, que adquirir estas competencias va a permitir

“negociar, comunicar y trabajar en equipos interculturales, así como hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural”. El docente, no sólo ha de contar con competencias pedagógicas, además ha de mostrar actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado inmigrante y en su momento, aprovechar los conflictos surgidos en ese entorno como enriquecedores.

En base al contenido del programa Verifica, y en relación con las competencias que adquirirá el estudiante al terminar su periodo formativo, para la obtención del título oficial de Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, se definen un total de 5 Competencias Básicas (CB), 12 Competencias Generales (CG), 17 Competencias Transversales (CT) y 68 Competencias Específicas (CE). Centraremos nuestro interés, en aquellas competencias afines a la temática que venimos desarrollando a lo largo del marco teórico.

En relación a las Competencias Transversales (CT), y siguiendo las directrices de la Universidad de Extremadura, según el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero (BOE, núm. 29, de 3 de febrero), por el que se modifica el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE, núm. 260, de 13 de octubre), se expone que los estudiantes, deberán:

Adquirir y manifestar un compromiso ético (...), compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades (...), y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. (CT, RD 1395/2007).

Esta competencia lleva a la necesidad de:

CT1: “comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales”.

Y por supuesto a:

CT2: “comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general, usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre”.

CT3: “ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros”.

CT5: “promover e impulsar los valores propios de una cultura de paz”.

CT6: “reflexionar de forma crítica y lógica sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad”.

En relación con las competencias generales (CG), a adquirir por el estudiante, según la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* (BOE, núm. 312, de 29 de diciembre), aportamos que se manifiestan actuaciones interculturales en, CG3, CG4, CG5:

CG3: “abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. (...)”.

CG4: “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”.

CG5: “fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. (...)”.

Hemos afrontado el análisis de las competencias específicas (CE), teniendo en cuenta su distribución en los distintos módulos que dan acceso a la titulación: Módulo Básico, Didáctico Disciplinar, Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado, e Itinerarios

de Intensificación. En relación al Módulo Básico, que comprende desde la CE13 a la CE36, son específicas para atender la educación intercultural:

CE18: “identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afecten a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje”.

CE23: “conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula”.

CE25: “promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales”.

CE26: “promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática”.

CE27: “conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”.

CE32: “mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas”.

CE35: “analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...); multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social (...)”.

En relación a las competencias específicas del Módulo Didáctico Disciplinar, que incluye desde CE37 a CE72, consideramos concretas de la educación intercultural:

CE45: “integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural”.

CE46: “fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”.

CE47: “valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos”.

CE48: “conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura”.

CE61: “conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas”.

CE62: “afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”.

CE65: “comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes”.

CE69: “comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física”.

En relación a las competencias específicas del Módulo de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado, que engloba desde CE73 a CE80, consideramos puntuales de la educación intercultural:

CE74: “conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia”.

CE78: “participar en las propuestas de mejoras en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en un centro”.

CE79: “regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años”.

CE80: “conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social”.

En relación al Módulo de Itinerarios de Intensificación, que engloba desde CE81 a CE107, consideramos competencias determinantes para el desarrollo de la educación intercultural:

CE85: “colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos incluidos los programas locales, autonómicos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado”.

CE87: “diseñar, desarrollar y evaluar cualquier aspecto del currículo de Educación física en Primaria adaptándolo a las circunstancias de cada contexto”.

CE90: “conocer los fundamentos psicológicos, sociales, y lingüísticos de la diversidad de las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo, siendo capaz de asesorar tanto a los padres como a otros docentes”.

CE91: “describir, comprender y explicar los principales trastornos de la infancia y adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable”.

CE92: “detectar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta las diferencias individuales”.

CE94: “acometer (...) la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales/específicas que estén asociadas a condiciones personales o sociales y cualquiera de los contextos en los que pudiera estar escolarizado”.

CE95: “promover el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de los periodos de la Educación Primaria así como colaborar en el diseño de adaptaciones”.

CE99: “conocer los fundamentos psicológicos, sociales, y lingüísticos de la diversidad de las diferentes necesidades educativas especiales relacionadas con las dificultades de la comunicación y el lenguaje”.

CE102: “asesorar y apoyar al equipo educativo respecto al alumnado que presenta problemas de comunicación y lenguaje, junto con la coordinación con los distintos miembros de la comunidad escolar, para un correcto seguimiento de dicho alumnado”.

CE105. “conocer la Música histórica, el Folklore y la danza, y respetar las diversas manifestaciones musicales presentes en el entorno y en los medios de comunicación, mediante la audición, estudio e interpretación de las mismas, obteniendo criterios propios de valoración”.

Para finalizar este despliegue de competencias relacionadas con la educación intercultural, y apoyándonos en las *Disposiciones Generales* del RD 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, completamos diciendo que, si el aprendizaje en competencias se caracteriza por su

transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, es un aprendizaje que se está realizando de forma transversal, es decir, está abordando todas las áreas de conocimiento que se desarrollan en la formación inicial del profesorado. Además, el aprendizaje por competencias, implica un proceso dinámico, porque en su desarrollo, se van adquiriendo las distintas competencias de forma gradual. También, queda justificado su carácter integral, al implicar a toda la comunidad educativa en los centros escolares, que en nuestro caso, implica la coordinación del profesorado universitario y las materias del título.

Acabamos de hacer mención, a la adquisición del aprendizaje realizado de forma transversal, ¿a qué nos estamos refiriendo?, ¿es una nueva concepción en educación?

4.5. LA TRANSVERSALIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

En la escuela, desde el momento que aparecen los programas de escolarización del alumnado inmigrante, podemos introducir el enfoque intercultural en las prácticas escolares. Esta apuesta implica, mayor trabajo y esfuerzo no sólo al profesorado y al alumnado, involucra, a todos los miembros de la comunidad educativa. Si la comunidad educativa decide introducir la educación intercultural en el centro escolar, ésta ha de quedar reflejada en el *Proyecto Educativo*, en el *Proyecto Curricular de Centro*, en el *Reglamento de régimen interno* y en el *Plan Anual*, antes de establecerse en la dinámica del aula. Estas acciones, nos revelan que, trabajar la educación intercultural es una necesidad general del sistema educativo (Bartolomé, 2005:61), aunque, “no solo debe percibirse en aquellos centros que tengan alumnos con diversidad de origen muy heterogéneo” (Viñas, 1999:57), “porque en todos los centros, y tal vez más en los aparentemente monoculturales, conviene combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo y los prejuicios” (Besalú: 1999:101), valores que justifican nuestra propuesta de educación intercultural.

Lejos de jornadas multiculturales o simplemente añadir al currículum ordinario temas relacionados con otras identidades y culturas, o unidades didácticas referentes a las culturas del alumnado escolarizado en el centro escolar..., son contribuciones que no

dejan de ser interesantes, pero que se desarrollan de forma aislada y en momentos muy puntuales, como ocurre cuando se celebra el día del centro o el día de la paz. Respetando estas iniciativas, aunque no del todo afines con ellas, creemos que quizás, “el enfoque curricular más efectivo para la educación intercultural es considerarlo como un *eje transversal* que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas y áreas curriculares” (Bartolomé, 2005:62). Es por ello que los ejes transversales impregnan toda la actividad educativa, se halla presente en todas y cada una de las materias curriculares, comprometiendo a todos los componentes de la comunidad educativa. Son contenidos que hacen referencia a valores que responden a realidades relevantes para el desarrollo personal y social de las personas.

En la etapa de Educación Primaria, es con el RD 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, (BOE, núm. 52, de 1 de marzo), cuando se vuelve a mencionar la transversalidad. En su art. 10, queda establecido, una serie de *elementos trasversales* que han de desarrollarse en todas las asignaturas. Estos elementos, contemplados en el currículo, son: “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional” (art. 10.1). Recordar, que fue con la ley educativa LOGSE (1990), cuando los ejes transversales entran a formar parte del currículo de nuestro sistema educativo español, desarrollando la educación ambiental, educación para la paz, educación moral y cívica, educación sexual, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, educación del consumidor y educación vial. Con la LOE (2006), muchos temas pierden la transversalidad al ser recogidos en la asignatura nueva de Educación para la Ciudadanía. Tanto unos como otros, tienen el mismo fondo, se preocupan por el desarrollo de valores sociales y personales.

Como dice Besalú (1999:98), “la transversalidad se fundamenta en una nueva concepción de la educación ética y humanista que trata de impulsar la educación integral y los valores de consenso en una sociedad pluralista y democrática”. Esta educación, ha de tener carácter transversal e interdisciplinar, es decir, ha de impregnar a todas las áreas. La presencia de la transversalidad en las distintas áreas, quedará dentro de los contenidos actitudinales de las mismas. Pero este autor, quiere ir más lejos y propone el siguiente planteamiento: si cuando el profesorado en activo de los centros educativos,

toparon con la integración de alumnado diverso en sus aulas, y desde los programas de formación del profesorado se apostó por la introducción de materias específicas sobre la Educación Especial, a fin de prepararlos para atender la realidad heterogénea que se estaba planteando en contextos educativos, por qué este mismo planteamiento no es la base para crear una asignatura o materia específica necesaria para examinar críticamente los fundamentos teóricos de la interculturalidad, si la finalidad es profundizar en la diversidad cultural, buscar la cohesión social y combatir contra sentimientos de racismo y discriminación (Besalú, 2004).

Las aspiraciones de este autor, no sólo buscan ampliar el campo de conocimientos conceptuales, sino provocar el conocimiento de las propias creencias y actitudes para incitar el cambio.

4.6. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos dicho en repetidas ocasiones, la integración de alumnado extranjero en las aulas ha provocado, la demanda a nivel formativo de los docentes en ejercicio, porque son los que directamente han tropezado en sus aulas con un número considerable de alumnado minoritario. Como profesionales de la docencia, sienten la responsabilidad de dar respuesta y satisfacer sus necesidades. Responsabilidades que invitan a cuestionarnos si ¿somos capaces de atender al alumnado culturalmente diverso con las competencias adquiridas, en materia de educación intercultural, en la formación inicial del profesorado?, o si ¿consideramos que la formación inicial recibida nos servirá para resolver distintas situaciones, de forma inmediata, que puedan surgir en entornos multiculturales?

Ante la duda, Sales y García, (1997), afirman que es imprescindible, una formación inicial y permanente en educación intercultural, no sólo de capacitación técnica, sino una formación que posibilite la reflexión teórico-práctica de la labor educativa. El objetivo, incluir en los futuros planes de estudio, un nuevo panorama educativo desde la perspectiva intercultural. Esta posibilidad será efectiva, cuando

lleemos a cabo una reforma estructural de la escuela junto con el desarrollo de políticas educativas interculturales y el apoyo de la Administración educativa

La educación de la que vamos a hablar, no se trata de una educación para un determinado colectivo, ni un programa para grupos minoritarios. Hablamos de una educación que requiere formación inicial y permanente del profesorado en educación intercultural y afecta, al mismo tiempo, a todos los grupos de personas que integran la comunidad escolar, por un lado, y a los aspectos organizativos del centro por otro, ya que, en entornos educativos, el alumnado escolarizado es un alumnado diverso y esta diversidad, enriquece. Para ello, necesitamos estar preparados y educar en la diversidad. La escuela del siglo XXI reclama nuevos parámetros educativos que den respuestas a esta nueva realidad, caracterizada por ser una sociedad multi-intercultural.

La educación intercultural en palabras de Jordán (1996:27), “no es un simple *ideal pedagógico humanista*”, elogiado desde ideales democráticos, con poca o escasa trascendencia en la práctica escolar diaria. Tampoco consiste en un conjunto de prácticas educativas para los alumnos culturalmente minoritarios, centradas en la educación compensatoria. Su radio de acción, no puede abarcar solo a determinadas áreas del currículum impregnadas con contenidos de carácter humanístico, neutralizando al resto de áreas desde la perspectiva intercultural. La educación intercultural tendrá sentido, no sólo para centros que tienen alumnos étnicamente minoritarios, sino que está pensada para todo tipo de centros en general, porque la educación, ante todo, posee una función preventiva, es decir, preparar para la vida social.

En torno a estas ideas, I Paris (1995:124) sostiene que,

Hay que hacer algo más que salpimentar nuestro sistema educativo con unos programas específicos o con unas actividades didácticas o lúdicas sobre el arte, la música o las costumbres de los alumnos y alumnas inmigrantes, so pena de *cambiar lo indispensable para que nada cambie realmente*.

Siguiendo las aportaciones de Jordán (1996:33-35), conviene distinguir, a modo de guía orientativa, cuales son los objetivos de la educación intercultural que se podrán o no conseguir en un centro educativo concreto. Objetivos que podemos tener presentes

como marcos de referencia, para reflexionar y diseñar “*los planteamientos curriculares interculturales*”, que se mueven en un continuo que va, desde el Proyecto Educativo del Centro y el Proyecto Curricular de Centro, hasta las Programaciones de Aula, donde serán atendidas, las distintas áreas curriculares. Como puede apreciarse, (tabla 4.3), los objetivos los articula dentro de cuatro categorías que persiguen distintas finalidades. Las categorías son: *1. Cultivar actitudes interculturales positivas; 2. Mejorar el autoconcepto persona, cultural y académico de los alumnos; 3. Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela; y 4. Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos.*

Junto a estas propuestas curriculares interculturales, y en la misma línea que Sánchez (2003:18), creemos en la necesidad de introducir “variables de intervención educativa y social, como el trabajo colaborativo y la mejora de la autoestima, para que se pueda ir avanzando en las relaciones interculturales y favoreciendo que los conflictos que surjan se regulen de forma no violenta”.

Leiva (2010b y 2011a, citado en Leiva, 2012), tras un estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente en la provincia de Málaga, y tras comprobar que la formación intercultural del profesorado de Educación Primaria era escasa, se plantea la necesidad de formación intercultural para el profesorado, teniendo presentes, distintas dimensiones formativas que abarcan aspectos actitudinales y emocionales del docente:

- a) Dimensión cognitiva: para actuar en entornos multiculturales, el profesorado ha de tener conocimiento de los aspectos más relevantes de las diversas culturas presentes en los centros escolares.
- b) Dimensión actitudinal: centrada en las actitudes y los valores de los docentes, se refiere a la predisposición que muestra el profesorado ante la diversidad cultural.
- c) Dimensión ética: centrada en la valoración crítica de la acción intercultural, se refiere a la predisposición moral que muestra el profesorado ante la diversidad cultural.

- d) Dimensión procedimental y/o metodológica: incluye la formación en habilidades, destrezas y capacidades, con carácter preferentemente práctico, para poder desempeñar, en el desarrollo diario del aula, una educación intercultural.
- e) Dimensión emocional: plantea la necesidad de estudiar las identidades del alumnado, reconociendo la existencia de numerosas identidades culturales.
- f) Dimensión de mediación: como su propio nombre indica, es la que valora positivamente, la labor de la mediación intercultural para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Además, este mismo autor (2012), propone una formación intercultural de carácter inclusiva y eminentemente práctica y reflexiva, que responda a todas las dimensiones expuestas con anterioridad. Conjuntamente, el profesorado ha de formarse en conocimientos, valores, actitudes, destrezas y estrategias, competencias para desarrollar una verdadera educación intercultural. Además, especifica, que en la práctica, la formación en educación intercultural, se generalice a todos los agentes educativos del centro escolar, y busque el apoyo y la participación de entidades sociales.

La insistencia en educar para un cambio de actitudes, tras el reconocimiento de sociedades pluriculturales, supone reconocer y esforzarse en promover un modelo de educación intercultural, reconociendo la diversidad, como uno de los principales ejes en torno al cual tienen que girar las futuras reformas educativas (CIDE, 2002). Reformas que necesitan de otros planteamientos curriculares, en cuestión de objetivos, para el desarrollo de la educación intercultural.

TABLA 4.3 Categorías y objetivos de la educación intercultural

<i>Cultivar actitudes interculturales positivas</i>	<i>Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos</i>	<i>Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela</i>	<i>Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida., por ejemplo, las creencias religiosas distintas. - Valorar aspectos positivos de otras culturas, como las contribuciones a diferentes campos científicos. - Fomentar la apertura hacia otros modelos culturales, por ejemplo el respeto a los mayores. - Empatizar con valores, creencias y comportamientos de otras culturas, desde el respeto, que no implica aprobación. Como puede ocurrir al conocer los roles sexuales de otras culturas. - Superar los prejuicios hacia las personas diferentes. - Potenciar el sentido crítico hacia la cultura propia y la de los demás. - Identificarse con la comunidad cultural propia con espíritu abierto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acoger y aceptar a todos por igual porque todos somos personas. - Cuidar el desarrollo socioafectivo vinculado a una comunidad concreta. - Descubrir aspectos valiosos de la personalidad de otros alumnos culturalmente diferentes. - Reconocer los avances académicos de forma personalizada. - Evitar cualquier marginación al incitar la participación escolar. - Introducir elementos culturales de sus comunidades de origen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir las semejanzas culturales. - Incentivar aprendizajes cooperativos. - Conseguir la integración social y afectiva del alumnado minoritario en contextos escolares. - Capacitar para la resolución de conflictos. - A través de técnicas de grupos, facilitar la comunicación intercultural. - Desarrollar habilidades para actuar de forma cívica y social en distintos contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir el máximo rendimiento escolar de todo el alumnado y en particular del alumnado minoritario. - Tener presentes las discontinuidades culturales entre las experiencias del alumnado minoritario y las propias del currículo escolar. - Realizar adaptaciones curriculares que respondan a las diferencias. - Mostrar expectativas positivas por parte del profesorado hacia a los alumnos minoritarios.

Fuente: Jordán (1996: 33-35)

4.7. CURRÍCULUM Y OBJETIVOS COMPETENTES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Con la actual legislación educativa, la LOMCE (2014), aún no implantada en su totalidad, a fecha de finalización de esta tesis, el currículo regula los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. Es decir, reglamenta los siguientes elementos que integran el currículo de cada enseñanza y etapa educativa: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizajes evaluables y los criterios de evaluación (cap. 3, art.6), correspondiendo al Gobierno, el diseño del currículo básico (cap. 3, art. 6 bis).

En nuestra región, será mediante el Decreto 82/2007, *por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Modificado por el Decreto 108/2012, de 15 de junio (DOE, núm. 120, de 22 de junio), ha vuelto a ser reformado por el Decreto 103/2014, de 10 de junio (DOE, núm. 114, de 16 de junio), siendo establecido el currículo básico de la Educación Primaria por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE, núm. 52, de 1 de marzo).

Los planteamientos curriculares del vigente Decreto 103/2014, han de estar presentes en las concreciones que realicen los centros, y debe orientarse al desarrollo global de todas las capacidades de la persona, prestando especial atención, a aquellos aprendizajes que, por su carácter funcional, son la base de nuevos aprendizajes; al desarrollo de hábitos de trabajo y estudio; a la formación de valores, y al respeto de las normas. Además, reconoce que debido al aumento del alumnado de otras culturas, como profesionales de la enseñanza, estamos obligados a trabajar la sensibilidad hacia la convivencia intercultural, a conocer las distintas realidades culturales presentes en el aula, obligando “a la escuela a establecer nuevas formas de adaptación e incorporación desde el respeto a la interculturalidad y a la pluralidad (D103/2014, inicio, párr. 23).

Al mismo tiempo, aquellos objetivos, recogidos en el capítulo I, art. 3.2, del Decreto 103/2014, que consideramos parejos con la aplicación de planteamientos interculturales en la etapa, se corresponden con:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, e interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad, así como por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana (...).
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Si la formación en los centros educativos está planteando estos objetivos, para el desarrollo integral del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos considerar que las ideas de una educación intercultural, están contenidas en el currículo, aunque no con nombre propio. No educamos desde la perspectiva intercultural, desde la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas. Educamos para el desarrollo de valores sociales y personales.

Uno de los primeros planteamientos oficiales para tratar la educación intercultural, en contextos educativos, fueron los programas de educación

compensatoria, que la LOGSE (1990), se encargó de formalizar y nosotros hemos profundizado en el capítulo 3, cuando detallamos las referencias legales que reconocen la atención a la diversidad en los centros escolares. Sin embargo, estos planteamientos no han ido más allá de elaborar un currículum intercultural que desarrolla propuestas tales como, trabajar la interculturalidad en momentos específicos o introducir otros elementos relacionados con la gastronomía, la geografía, la historia, el arte, el folklore, etc., en disciplinas tales como las Ciencias Sociales, a fin de realizar un conocimiento y acercamiento a la cultura del alumnado nuevo.

Para Besalú (2004:75), “el currículum escolar es siempre un instrumento de carácter político que dictamina cual es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las generaciones jóvenes”. Cuando los centros educativos seleccionan, aquello que tienen intención de enseñar al alumnado, se está transmitiendo la cultura que vive y aprende el alumnado, por el mero hecho de estar en escuelas e institutos al lado de sus profesores. Además, considera que currículum no solo debe asociarse a los elementos que lo integran, objetivos, contenidos, metodologías..., elementos correspondientes al currículum oficial. El currículum real estará formado por:

Las condiciones contextuales, los procesos internos que se desarrollan en la educación institucionalizada; las pretensiones, las expectativas y las creencias de los profesores; las relaciones con la comunidad y los recursos materiales y funcionales disponibles y, por supuesto, las actividades y experiencias con que ocupan su tiempo los alumnos en los centros educativos. (1999:92).

Otro autor, Stenhouse (1984:27), afirma, “una cosa es el currículum considerado como una intención, un plan o una prescripción que implica lo que deseáramos que sucediese en la escuelas, y otra lo que existe en ella, lo que realmente sucede en su interior.” De ahí que, los centros docentes concretarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todos en su conjunto, tanto quien tiene mayores dificultades de aprendizaje, como el que tiene mayor o menor capacidad o motivación para aprender.

García y Alba (2005), creen, que si el tratamiento que demos a la multiculturalidad no tiene un marco de referencia, no tiene carácter interdisciplinar en relación a los conocimientos escolares, ocurrirá lo mismo que con la educación en valores, llevada al terreno educativo como temas transversales, ya que los temas transversales no se llegan a contemplar en el desarrollo real de currículo. Constituyen un añadido de los contenidos, y han quedado como intenciones educativas que no generan aplicaciones prácticas.

Frente a planteamientos de este tipo, Besalú (1999:95), nos explica la necesidad y el significado de construir un currículum intercultural:

Construir un currículum intercultural, que medie entre la cultura pública y la cultural experiencial de los alumnos, que sirva de puente entre lo que aportan los alumnos y lo que aporta la institución escolar, significa comprender la realidad desde prismas culturales distintos; problematizar los contenidos del currículum común y contextualizarlos; comprender el mundo desde miradas culturales diversas; cuestionar las visiones estandarizadas y tópicas; reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre la de los demás; diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre portadores de culturas distintas.

Un currículum intercultural que ayude a comprender la realidad desde diversas perspectivas, tanto sociales como culturales y a la reflexión sobre la propia cultura y la de los demás si lo que queremos es que la institución escolar funcione de forma democrática (Besalú: 2004). Llegados a este punto, reflexionamos, que la diversidad cultural supone un nuevo reto a tener en cuenta a la hora de establecer el currículum, y al igual que Galindo (2005), nos gustaría apostar por un currículum con perfil intercultural, un currículum para educar en y para la diversidad y no un currículum para los culturalmente diferentes.

4.7.1. ¿Currículum con perfil intercultural o educación en valores?

En el currículum intercultural, los objetivos, contenidos y metodologías, obligan a alejarse de planteamientos homogéneos. Los contenidos deben reflejar los problemas

sociales que forman parte del entorno del alumnado, sus inquietudes y experiencias, proporcionando igual valoración, tanto a contenidos procedimentales y actitudinales como a los conceptuales. Un currículum intercultural debe perseguir: la valoración de diferencias culturales; el reconocimiento a la identidad, que capacita a convivir en una sociedad plural; estimular la autoestima y autonomía personal evitando el desprecio y la marginación; la clarificación y crítica de los valores y creencias propios; el reconocimiento de grupos culturales diferentes al nuestro; fomentar la comunicación y el diálogo; utilizar estrategias didácticas que fomenten el trabajo colaborativo, social y afectivo; fomentar habilidades, destrezas y actitudes que les permitan mantener relaciones y participar de forma crítica y activa en su entorno; rechazar actitudes, estereotipos, prejuicios y todo tipo de comportamientos que generan situaciones de discriminación.

Por otro lado, creemos que los valores forman parte de la transversalidad que impregna el currículum, o “¿acaso pueden transmitirse ‘conocimientos en valores’?” se preguntan Corbella y Morera (1998:154). No podemos seguir un procedimiento sistemático para aprender los valores. Los valores los adquirimos por medio de las propias vivencias, y es a través de la imitación, cuando se transmiten de unos a otros.

Al mismo tiempo, forman parte de los aspectos actitudinales de los programas educativos. El tratamiento educativo de los valores ha de ser como un eje transversal que impregna todo el currículum escolar. Hay que crear un currículum de valores paralelo al ordinario, impregnar todas las áreas en todas las etapas de nuestro sistema educativo y asegurarnos del tratamiento que se dará en el marco escolar a los principios de solidaridad, convivencia, democracia, tolerancia, no discriminación, no violencia, la paz, la cooperación..., con el fin de desarrollar la formación integral de la persona. La educación en valores ha de ser un proceso activo, progresivo. Estas actuaciones, requiere del esfuerzo de todos y de la coordinación entre los equipo docentes que intervienen en el proceso educativo, con la finalidad de ofrecer una visión interdisciplinar a todas las áreas del currículum. (Corbella y Morera, 1998).

En la misma línea, Blanco, Ortega y Santamarta (1998), debaten: ¿estamos lo suficientemente sensibilizados y convencidos de la necesidad de educar en valores, de introducir, en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, algo más que conceptos, y

preparar al alumnado para identificarse con ellos y poder transmitirlos? ¿Se trabajan suficientemente los valores y la transversalidad en el currículum?, ¿qué valores son precisos trabajar en y desde la escuela? Las respuestas a estos dilemas, nos vuelven a situar en el plano de la transversalidad:

Dentro de las programaciones escolares se dediquen unos espacios específicos a la reflexión sobre los valores (justicia, respeto, amor, solidaridad...) y una reflexión sobre cuestiones morales (...) o la valoración de los conflictos que se producen a diario en la sociedad y que tienen una dimensión moral inequívoca (malos tratos a menores, proxenetismo, malos tratos a mujeres, pobreza escandalosa y explotación infantil). (Blanco et al., 1998: 214).

La pretensión es conseguir que, esta “dimensión moral de la educación” esté implícita tanto en los contenidos como en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo para el desarrollo integral del alumno. Ello supone dar respuesta desde el currículum, porque repetimos, *“los valores no se enseñan, se aprenden viviéndolos y conviviéndolos* (Baqueró, 1998: 141).

Con este fin, vamos a desplegar el siguiente capítulo, centrándonos en los contenidos de atención a la diversidad, establecidos en la etapa de Educación Primaria, con el fin de dar a conocer, cómo está estructurada la etapa, donde realizan las prácticas los estudiantes en formación, en nuestra región.

4.8. LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

Cuando comenzamos a conocer otras realidades distintas a las propias, los docentes reclaman nuevas formas de trabajo y organización escolar, para adaptar los centros educativos, a las nuevas realidades multiculturales. Si consideramos que la diversidad del alumnado es un principio básico, que debe contemplar la intervención educativa, la respuesta educativa a la diversidad del alumnado (D.103/2014, cap. IV), se realizará cuando un alumno necesite una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar: “(...) necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de

aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (art. 14.1). El desarrollo de esta etapa, en su conjunto, “exige el respeto al derecho a la igualdad de oportunidades, desde la aceptación de las diferencias para poder compensar las desigualdades” (inicio, párr. 22).

La finalidad de la etapa es, facilitar al alumnado los aprendizajes de: expresión, comprensión oral, lectura, escritura, cálculo, adquisición de nociones básicas de la cultura, hábito de convivencia, estudio y trabajo, sentido artístico, creatividad, afectividad, a fin de garantizar la formación integral de los mismos para contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y a la preparación para cursar los estudios de ESO (LOMCE, 2014: art. 16.2).

4.8.1. Aspectos Generales

El Decreto 103/2014, es el actualmente vigente y determina los elementos constitutivos del currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Explicar también que, a fecha de la elaboración de la Tesis Doctoral, en los centros escolares extremeños, está comenzando a implantarse la ley educativa LOMCE, en sustitución de la LOE, en los cursos impares correspondientes a los tres ciclos de la Educación Primaria, primero, tercero y quinto respectivamente. Los cursos pares, tendrán que ajustarse a la nueva ley, durante el curso escolar 2015/2016. Por esta razón, hemos tenido presente, aspectos organizativos de la LOE, aún vigentes, y las reformas educativas que la LOMCE está llevando a cabo para su total establecimiento.

Con carácter obligatorio y gratuito, la finalidad de la etapa es garantizar la formación integral del alumnado para conseguir el desarrollo de su personalidad (D. 103/2014, art.2). Comprende seis cursos académicos y se organiza en áreas con carácter global e integrador Todo el alumnado deberá cursar tanto las asignaturas troncales, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (denominadas, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, con la LOE), Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua Extranjera; como las áreas de las asignaturas específicas, Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos, en cada uno de los cursos. Dependiendo de la oferta educativa que ofrezca la Administración o el centro escolar, además, el alumnado cursará al menos una de las siguientes asignaturas específicas, Educación

Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión, Valores Sociales y Cívicos (LOE, art.18, modificado en LOMCE). Las dos últimas, siempre y cuando sus familias no hayan elegido esta opción en las obligatorias específicas expuestas con anterioridad. La asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, junto con la atención a la igualdad entre hombres y mujeres que recoge la LOE (art.18.3), no queda expresada en esta nueva ley educativa. También, y en relación a *los principios pedagógicos* que establece la LOE en su artículo 19, consideramos oportuno incidir en el trato que esta ley brinda al alumnado, en relación a la educación en valores, porque con la LOMCE, desaparece el apartado 2 del art. 19, que hacía referencia, entre otros aspectos, al tratamiento de la educación en valores en todas las áreas.

El profesorado de la etapa, en cuanto a la metodología, intentará integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, adaptándose a sus ritmos de trabajo (LOE, art. 16.3). Al mismo tiempo, contribuirá a desarrollar en los niños y niñas capacidades que les van a permitir la consecución de una serie de objetivos (LOE y LOMCE, art. 17). Objetivos que no volvemos a definir, pues lo hicimos en el apartado 4.7 (Currículum y objetivos competentes para el desarrollo de la educación intercultural), de este mismo capítulo, quedándonos sólo con aquellos que hemos considerado acordes con el desarrollo de la temática de este proyecto.

Debido a su carácter de transversalidad, que hemos expuesto en apartados anteriores, la dimensión intercultural debería afectar a todas las áreas presentes en el currículum. Al revisar el currículum de Educación Primaria, sabemos de antemano que, la realidad es otra. No todas las áreas, enfocan y/o priorizan conocimientos y experiencias relacionadas con la diversidad y la perspectiva intercultural. Veamos pues, aquellas que sí lo llevan implícito.

4.8.2. Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (LOE)

Partiendo del Decreto 82/2007, y con la normativa establecida por la LOE, el concepto al que se refiere esta área determina que, el medio, no sólo está constituido por un conjunto de fenómenos donde se desarrollan los seres humanos, sino que también precisa de la interacción de los seres humanos con ese conjunto de fenómenos. Dentro de sus objetivos, establece el respeto a las diferencias individuales, por razón de lugar de origen, edad, sexo, características físicas y de personalidad (obj. 2); defiende un

comportamiento responsable, solidario y de respeto por los principios democráticos en las relaciones sociales (obj. 3). El objetivo, que creemos, más identificado con la diversidad y la interculturalidad, es el número 4:

Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando y respetando las diferencias con otros grupos, rechazando cualquier discriminación por este hecho y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos (obj. 4).

Por otro lado, si visualizamos los contenidos del área, éstos aparecen agrupados en bloques de contenido. Nuestro interés se queda con los contenidos del bloque 4 y 5 (Anexo III). Al centrarnos en el bloque de contenido 4, *Personas, cultura y organización social*, podemos observar que, la atención a la diversidad cultural es tratada, a lo largo del ciclo, con los siguientes contenidos:

1^{er} ciclo: La familia. Relaciones entre sus miembros y adquisición de responsabilidades en tareas domésticas, sin distinción, entre hombres y mujeres. Simulación de situaciones y conflictos de convivencia. Acercamiento a las manifestaciones de las culturas presentes en el entorno, como muestra de diversidad y riqueza. Reconocimiento de diferentes profesiones evitando estereotipos sexistas.

2^o ciclo: Estructuras familiares. Adquisición de responsabilidades en la familia sin distinción entre hombres y mujeres. Las normas de convivencia y su cumplimiento. Valoración de la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos. Identificación de las manifestaciones culturales populares del entorno, reconocimiento de su evolución en el tiempo y valoración como elementos de cohesión social.

3^{er} ciclo: Comprensión del funcionamiento de la sociedad a partir del análisis de situaciones concretas en organizaciones próximas. La población en España y en la Unión Europea. Reconocimiento de la importancia de las migraciones en el mundo actual. Importancia de la emigración en Extremadura. Causas y factores que intervienen. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística de España. Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.

Facilitarnos el acercamiento crítico a las construcciones culturales que han favorecido la desigualdad social entre hombres y mujeres, está incluido en el bloque de contenido 5, *Cambios en el tiempo*, desarrollado través de los siguientes contenidos:

1^{er} ciclo: Iniciación de la reconstrucción de la memoria del pasado próximo a partir de fuentes familiares. Algunos acontecimientos del pasado y del presente y su relación con aspectos históricos cercanos a su experiencia. Utilización de las fuentes orales y de la información proporcionada por objetos y recuerdos familiares para reconstruir el pasado.

2^o ciclo: Aproximación a sociedades de algunas épocas históricas a partir del conocimiento de aspectos de la vida cotidiana. Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia. Utilización de documentos escritos y visuales para obtener información histórica y elaborar distintos trabajos.

3^{er} ciclo: Factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales. Acontecimientos y personajes relevantes de la historia de Extremadura y España. Extremadura en América. Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia. Sin embargo, será en el último curso del tercer ciclo, cuando se añadirá el área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Con la LOMCE, esta asignatura cambia de nombre y se distribuye en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales de forma independiente. El decreto que regula el currículo de la etapa pasa a ser, el Decreto 103/2014.

4.8.3. Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (LOMCE)

Abordando el área de Ciencias Naturales, los contenidos seleccionados, para el desarrollo de actitudes y valores, están relacionados con el respeto a sí mismo y hacia los demás, demostrando actitudes positivas al colaborar en el trabajo de grupo. Los contenidos aparecen distribuidos en cinco bloques: 1. Iniciación a la actividad científica, 2. El ser humano y la salud, 3. Los seres vivos, 4. Materia y Energía, y 5. La Tecnología, objetos y máquinas, que se repiten a lo largo de los seis cursos que constituyen la etapa. Revisando cada uno de ellos, concluimos que es, el Bloque de contenido 2, el ser humano y la salud, el que incluye contenidos para trabajar la

diversidad e identidad en el aula. En este sentido, los contenidos que desarrolla, a lo largo de la etapa, son: conocimiento de sí mismo y los demás; la identidad y autonomía personal; la relación con los demás; la toma de decisiones: criterios y consecuencias; la resolución pacífica de conflictos; la igualdad entre hombres y mujeres.

En relación al área de Ciencias Sociales, consideramos, al igual que otros autores (Deusdad, 2010; Galindo, 2004; Valls, 2009), que ha de ser el motor de propuestas interculturales a desarrollar en el aula, puesto que su principal objetivo, es aprender a vivir y a convivir en sociedad, desde el conocimiento a los valores democráticos, respetando las reglas de convivencia, la multiculturalidad, y la riqueza de las diferencias. (D. 103/2014). Los contenidos aparecen agrupados en cuatro bloques: 1. Contenidos comunes, 2. El mundo en que vivimos, 3. Vivir en sociedad, 4. Las huellas del tiempo. De ellos, nos centramos en:

- d. Bloque de contenido 1, relacionado con los contenidos comunes, destacamos los siguientes contenidos: utilización y lectura de diferentes lenguajes, tanto textuales, como gráficos; utilización de estrategias que potencien la cohesión grupal y el trabajo cooperativo; estrategias para la resolución de conflictos; utilización de normas de convivencia y de la convivencia pacífica y tolerante.
- e. Bloque de contenido 3, vivir en sociedad, que incluye, entre otros, contenidos de organización social y características de los diferentes modelos: familia, colegio, amigos, barrio.

Podemos añadir, que enseñar Ciencias Sociales, es facilitar el aprendizaje en el respeto a los derechos humanos y a la igualdad, valorando las distintas creencias y etnias, desde el respeto a los principios democráticos. (D103/2014).

4.8.4. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (LOE)

Desarrollada a lo largo del tercer ciclo, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos contribuirán a la consecución de los objetivos establecidos en el artículo 17 de la LOE, destacando, en especial: conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo

propio de una sociedad democrática; del mismo modo, contribuirá al logro del objetivo establecido en el mismo artículo citado y que hace referencia a la adquisición de habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que permita a nuestros alumnos desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacione; por último, contribuirá a que los alumnos de esta etapa conozcan, comprendan y respeten las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Por su parte, los contenidos se organizan en tres bloques, ajustándose los dos primeros bloques a nuestros planteamientos, por desarrollar aspectos destacados de la competencia social y ciudadana. A saber:

Bloque 1, Individuos y relaciones interpersonales y sociales, trata los aspectos personales: la autonomía y la identidad, el reconocimiento de las emociones propias y de los demás. Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas. A partir de situaciones cotidianas, se aborda la igualdad de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral, y cómo asumir las propias responsabilidades.

Sus contenidos son: Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás. Desarrollo de la empatía. Relación con los demás a través de diferentes formas de expresión y comunicación, utilización del diálogo y la argumentación para analizar comportamientos y resolver situaciones de conflicto. Reconocimiento de las diferencias de sexo. Identificación de desigualdades entre mujeres y hombres. Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social (D. 82/2007, bloque 1, Individuos y relaciones interpersonales y sociales).

El bloque 2, La vida en comunidad, trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz), de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que

corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Además, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.

Sus contenidos son: valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz. La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio. Identificación de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Desarrollo de actitudes de rechazo hacia las causas que originan situaciones de marginación, discriminación e injusticia social (D. 82/2007, bloque 2, La vida en comunidad).

A lo largo de los contenidos que hacen referencia a esta área, podemos observar que son bastantes los que pretenden tomar como puntos de referencia educativos las diferencias. Un área en toda regla para poder hablar de educación intercultural.

4.8.5. Valores Sociales y Cívicos (LOMCE)

Incluida dentro de las áreas específicas (D. 103/2014, anexo II), es un área que se desarrolla a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, no sólo en el último ciclo de la etapa, como ocurría con la Educación para la ciudadanía. Uno de sus primeros objetivos es elaborar la identidad personal del alumnado a fin de reconocer y respetar, al resto de los compañeros. Distribuidos los contenidos en cinco bloques, 1. La identidad y la dignidad de la persona, 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, y 3. La convivencia y los valores sociales. De forma resumida, exponemos los contenidos de los mismos:

En el bloque 1, la identidad y dignidad de la persona atiende a: el respeto; compromiso personal y social; el valor del trabajo en equipo; asunción de responsabilidades; confianza en las propias posibilidades; responsabilidad en la toma de decisiones; control de las emociones; resolución de conflictos; tolerancia a la

frustración; expresión de los sentimientos y necesidades y derechos, respetando a los demás.

En el bloque 2, la comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales, incluye: desarrollo de habilidades de escucha activa; expresión de las opiniones, emociones y sentimientos; la comunicación asertiva; respeto a las opiniones e ideas de los demás; aceptación de la tolerancia; respeto a las diferencias de todo tipo; participación en actividades de grupo, mostrando actitudes cooperativas; relaciones emocionales amistosas entre los componentes del grupo.

El bloque 3, referente a la convivencia y los valores sociales, abarca, entre otros, los siguientes contenidos: resolución de problemas; relaciones de confianza y de respeto por los sentimientos y puntos de vista de los demás; trabajo cooperativo; estrategias de ayuda entre iguales; la solidaridad; pautas de convivencia dentro y fuera del aula; participación en la elaboración y en el cumplimiento de las mismas; resolución pacífica de los conflictos; la mediación como estrategia en la resolución de conflictos; derechos y deberes del alumnado; el derecho a la libre expresión y opinión; libertad de pensamiento, conciencia y religión; los derechos y deberes de los niños y su correlación; igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, y sus derechos; corresponsabilidad en las tareas del hogar y en el cuidado familiar; el papel de los medios de comunicación en la promoción de esta igualdad; la convivencia democrática y los valores cívicos.

Al igual que creemos que, con el desarrollo de la Educación para la ciudadanía, se establecen pautas de trabajo, para el desarrollo de la educación intercultural, el área de Valores sociales y cívicos, que ampara la LOMCE, es también, un estímulo, para asumir, la necesidad de educar, desde la perspectiva intercultural, dentro de la complejidad de las relaciones sociales actuales.

Expuesto los contenidos, de algunas de las áreas de Educación Primaria, recogidos en las normativas vigentes, en materia educativa en nuestra región, consideramos de gran interés, averiguar cómo asume la Comunidad Autónoma de Extremadura, la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado.

4.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EXTREMADURA

Desde la creación y aprobación, en el año 2002, del *Plan Regional de Atención a la Diversidad en Extremadura*, ha servido de referente para el desarrollo de actuaciones encaminadas a garantizar una respuesta adecuada al alumnado extremeño. Para ello, se ha dotado a los centros escolares, en primer lugar, de profesionales específicos de apoyo, especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL), Educadores Sociales, intérpretes de lengua de signos, Auxiliares Técnicos Educativos (ATE) y profesores de educación compensatoria, orientadores,... Por otro lado, se están llevando a cabo, algunos planes, en beneficio de la escuela inclusiva y de la atención a todo el alumnado, en igualdad de oportunidades, que ya hemos apuntado en apartados anteriores y que ahora vamos a recordar. Son los siguientes: *Plan de Mejora para centros de Atención Educativa Preferente, Plan Regional de Convivencia, Plan Regional de Absentismo Escolar, Medidas para la acogida e integración de personas inmigrantes, Programas específicos para la atención al alumnado inmigrante en colaboración con sus países de origen: Programa de lengua y cultura portuguesa y Programa de lengua árabe y cultura marroquí, Programa Mus-e, Plan PROA, o programas educativos adaptados a las aptitudes, condiciones e intereses de nuestro alumnado*, a fin de mejorar su rendimiento educativo y evitar la exclusión social (Junta de Extremadura, 2011).

Entendemos por atención a la diversidad, un conjunto de actuaciones educativas que están dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado teniendo presente las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, conjuntamente con sus situaciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas y de salud (D. 228/2014, art. 2; LEEX/2011, art. 12). Es decir, la atención a la diversidad en nuestra Comunidad Autónoma se va a regir por principios de calidad, equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, normalización, inclusión escolar, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de las personas que componen la comunidad educativa (D. 228/2014, art. 3).

Precisamente por eso, la diversidad del alumnado es considerada, como el principio básico que debe contemplar la intervención educativa, puesto que garantiza, tanto el desarrollo de todo el alumnado, como una atención individualizada en función de sus necesidades. Por su parte, los centros educativos de nuestra región, deberán poner

en práctica, los mecanismos de refuerzo, a nivel organizativo y curricular, desde el momento que se detecten dificultades de aprendizaje. Entre estas medidas de atención a la diversidad se consideran: el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones curriculares, y los refuerzos específicos de destrezas instrumentales. Serán función de la Consejería de Educación, promover la implantación de programas de apoyo educativo, a fin de potenciar los aprendizajes (D. 103/2014, art. 13.6).

Educación en la diversidad no es, adoptar medidas excepcionales para el alumnado con necesidades educativas específicas, educación en la diversidad, como dice Sales, García y López (1997: 234), implica modificar el currículum y adoptar uno nuevo, que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad. Facilitar el aprendizaje del alumnado comporta, mejorar el éxito educativo en nuestros entornos escolares.

¿Qué acciones se realizan, en la Comunidad Autónoma de Extremadura, para conseguir este compromiso?

Recogido en el D. 228/2014, de atención a la diversidad, los centros educativos van a diseñar el *Plan para la Mejora del Éxito educativo*. Integrado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), se elaborará teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y cultural del mismo (D. 228/2014: art. 4; LEEEX, 2011: art. 13.1), e incluirá, entre sus propósitos, el desarrollo del *Plan de Atención a la Diversidad*, que contempla, un conjunto de medidas organizativas y curriculares, elaboradas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, dentro del marco de una escuela inclusiva, correspondiendo a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), velar por el cumplimiento de sus principios, para garantizar, la educación a todo el alumnado extremeño (2014, art. 5). En la elaboración de este plan, participan: los equipos docentes, los departamentos, el claustro de profesores, y los servicios de orientación educativa, coordinados por el equipo docente (2014, art. 5.5).

¿En qué consisten, las actuaciones y medidas para la atención a la diversidad, en el sistema educativo extremeño?

4.9.1. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad

La atención al alumnado diverso se incluye, en el *Plan Anual de Compensación Educativa o de Atención a la Diversidad*, que, cada curso escolar, debe elaborar los centros educativos, dentro del Plan Anual de Centro o Programación General Anual (PGA). Al mismo tiempo, debe estar en consonancia con el Proyecto Educativo de Centro (PEC), y con el Proyecto Curricular del Centro (PCC).

Centrándonos en las medidas de atención a la diversidad, tendrán las consideraciones de, generales, ordinarias y específicas. Estas últimas incluyen medidas extraordinarias o excepcionales para atender mejor a las necesidades del alumnado y garantizar la igualdad de oportunidades en el marco de la escuela inclusiva en nuestros centros educativos extremeños (tabla 4.10).

Otras medidas de atención a la diversidad, van destinadas al alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo, y al alumnado con necesidades educativas por condiciones personales o de historia escolar (D. 228/2014, art. 12). Dentro de estas medidas, encontramos el desarrollo de programas específicos, para aquellos alumnos cuya lengua materna, sea distinta al español o presente carencias lingüísticas en esta lengua. Llegado a este punto, planteamos si, la atención al alumnado culturalmente diverso ¿estaría recogida en las medidas de atención a la diversidad, incluidas en el artículo 12? Profundizando en el mismo decreto, localizamos qué, el alumnado considerado con necesidades educativas por condiciones personales o de historia escolar, el aquel que se encuentra en “situación de riesgo de exclusión social derivado de factores sociofamiliares y económicos o de pertenencia a minoría étnicas”, situación especialmente vulnerable para acceder y permanecer, en condiciones de igualdad de oportunidades, dentro del sistema educativo (art. 19).

TABLA 4.10 Medidas de atención a la diversidad del alumnado extremeño

GENERALES (art. 7)	ORDINARIAS (art. 8)	ESPECÍFICAS
<p>Se ponen en funcionamiento para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la escolarización temprana. -Distribuir al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de forma equilibrada entre los centros. -Disponer de medidas de apoyo, programas específicos y recursos necesarios para la integración de este alumnado y para prevenir el absentismo y abandono escolar temprano. -Desarrollar un sistema público de ayudas: transporte, becas, comedor, residencia. 	<p>Adecuan el currículum al contexto sociocultural del centro educativo y a las características del alumnado escolarizado. Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización flexible de espacios, tiempo, recursos humanos y del material del centro. -Adaptación de las programaciones didácticas. -Refuerzo educativo en grupos ordinarios. -Agrupamientos flexibles y desdoblamientos de grupos. -Programas grupales de refuerzo y/o recuperación. -Adecuaciones metodológicas en la enseñanza: dificultades en la lengua extranjera, dificultades en el lenguaje oral, trabajo colaborativo, aprendizaje por proyectos, tutoría entre iguales, etc. -Actuaciones para mejorar la convivencia. -Permanecer un año más en el mismo curso. 	<p>Se dividen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -EXTRAORDINARIAS (art.9) <p>Dan respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Implican realizar cambios a nivel curricular, en el ámbito organizativo y en la modalidad de escolarización.</p> <ul style="list-style-type: none"> -EXCEPCIONALES (art. 11) <p>Actuaciones educativas destinadas al alumnado con necesidades educativas especiales y con altas capacidades intelectuales. Requieren realizar cambios a nivel curricular, en el ámbito organizativo y en la modalidad de escolarización.</p> <p>Los cambios a nivel curricular se realizan por medio de las,</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptaciones curriculares (art.10).

Elaboración propia: Fuente: D228/2014

Al margen de estas líneas de actuación en las aulas extremeñas, hemos contemplado que, partiendo del principio de igualdad de oportunidades, no queda recogida, como medida de atención a la diversidad, la diversidad cultural, a pesar, desde

hace mucho tiempo, de su presencia en las aulas de las escuelas públicas extremeñas, cuando se produjo, la escolarización del alumnado gitano, y en la actualidad, con el incremento de la escolarización del alumnado de origen inmigrante. Mientras tanto, y para tratar de aliviar situaciones de exclusión social, en los centros que escolarizan a estos colectivos (inmigrantes y minoría étnicas), desde la Consejería de Educación, se puso en marcha, en el campo de la educación intercultural, los *Planes Integrales* de intervención (2002), diseñados para compensar, las necesidades educativas derivadas de situaciones sociales y/o culturales, como veremos a continuación (Consejería de Educación, 2005).

4.9.1.1. Planes Integrales de intervención

Recogidos en el libro, *La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y programas*, la Consejería de Educación (2005), pretende poner en conocimiento de la Comunidad Educativa, los planes y programas que se desarrollan, para favorecer la educación intercultural en Extremadura. Los aportes se concentran, principalmente, en el *Plan Integral de apoyo a la educación intercultural*. Éste plan de actuación, se concreta en, el *Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente*, que la Junta de Extremadura puso en marcha en 2002, con el fin de garantizar el derecho de acceso y permanencia, en el sistema educativo, a todo el alumnado residente en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Ahora bien, ¿qué entendemos por centros de Atención Educativa Preferente? Para su definición, aplicamos una serie de criterios que atienden, al entorno y al tipo de alumnado. Con respecto al entorno, suelen ser centros, cuya ubicación está en una zona de exclusión social o de desventaja, debida a situaciones de bajas rentas familiares, alto índice de paro, analfabetismo, inmigración, minorías étnicas o culturales, etc. En relación al tipo de alumnado, serán considerados centros de educación preferente, si existe un porcentaje significativamente superior al del resto de los centros de alumnos: cuyas familias necesiten atención de los servicios sociales o sanitarios; de alumnado inmigrante o de minorías étnicas o culturales; y de alumnos con conductas de inadaptación social o escolar. (Consejería de Educación, 2005).

Las finalidades que persigue desarrollar los Planes Integrales de educación preferente (Consejería de Educación, 2005: 13-14), atienden a:

a) Considerar las diferencias como valor y posibilitar la integración educativa y social de todo el alumnado, potenciando actitudes de aceptación y respeto, garantizando la igualdad de oportunidades ante el hecho educativo.

b) Favorecer la reducción de las desigualdades de origen sociocultural y económico mejorando los niveles de calidad en la oferta educativa.

c) Facilitar a todo el alumnado, las mismas oportunidades de acceso a la educación, promoviendo la escolarización temprana.

d) Posibilitar que las personas adultas puedan adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, mejorando su cualificación profesional y desarrollando su capacidad para participar en la vida social, cultural, política y económica.

e) Garantizar la gestión de los recursos personales y materiales de carácter compensador con agilidad y eficacia, dar autonomía a los centros, desarrollando la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones, Instituciones y Organizaciones no gubernamentales.

Otro plan integral de intervención, incluido en el Plan Experimental de Mejora, en colaboración con la Fundación Yehudi Menuhin, es el *Programa MUS-E*. Este programa se basa en, el aprendizaje de las artes en la escuela como parte del propio currículum, y no como una actividad complementaria, al considerar, las enseñanzas artísticas, como un vehículo imprescindible para el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes, sobre todo en situaciones de riesgo social. También es preciso destacar, el *Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*, para atender al alumnado portugués o luso-hablante escolarizado en nuestra comunidad. Se desarrolla en colaboración con la Embajada de Portugal en España y con el apoyo del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas dependiente de la Consejería de Presidencia de la Junta de Extremadura. El programa se complementa, con la convocatoria de las convivencias escolares en Portugal, que con carácter anual, consisten en la convivencia de uno o dos días de duración entre alumnado de centros extremeños y portugueses, desarrollándose distintas actividades ya incluidas en el PEC, elaborado conjuntamente. Otro programa, que pretenden favorecer la convivencia y el acercamiento cultural del alumnado de otros

países, es el *Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí*, que junto con el *Plan de Apoyo a la participación educativa*, persigue la implicación, tanto de la comunidad social como de los padres, en el proceso educativo. (Consejería de Educación, 2005).

Apostar por la educación interculturalidad, representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas, por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones, en el ámbito socio-comunitario, de otras instituciones y administraciones, como hemos visto con anterioridad, que se están llevando a cabo en nuestra región, Extremadura. Además, no podemos pasar por alto, el establecimiento de otros marcos didácticos desde donde abordar la atención a la diversidad, tanto de centros educativos que cuentan con alumnado de este tipo, como a desarrollar en las aulas. Son los planteamientos didácticos alternativos, las actuaciones educativas, desarrolladas en contextos escolares, con alumnado escolarizado, en la consideración de necesidad educativa: Educación Compensatoria, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y Comunidades de Aprendizaje.

4.9.1.2. La Educación Compensatoria

La educación compensatoria, aparece con este nombre, en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril (BOE, núm. 112, de 11 de mayo). Con la aplicación de las reformas educativas ofrecidas por la LOGSE (1990), reafirmando el principio de igualdad, y con la LOPEGCE (1995), que incluye, entre el alumnado con necesidades educativas especiales, a aquellos que presentan situaciones sociales o culturales desfavorecidas, se crea el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, *de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación* (BOE, núm. 62, de 12 de marzo), para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en educación.

Esta actuación educativa está destinada, al alumnado escolarizado en los centros de primaria y secundaria, que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa por: pertenecer a minorías étnicas o culturales; por desigualdades provocadas por factores sociales, económicos, culturales, geográficos; por presentar un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia, entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado; por dificultades de inserción educativa

y necesidades de apoyo específico, derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o de una escolarización irregular. (RD. 299/1996, arts. 1 y 3).

Con carácter preventivo y realizado, conjuntamente, por el profesor tutor y el profesor de apoyo educativo (art. 12), las actuaciones de compensación educativa a desarrollar incluyen:

- a. Adaptación y diversificación curricular, para garantizar una adecuada respuesta educativa a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado en situación de desventaja.
- b. Flexibilización organizativa, a través de la planificación de los horarios, agrupamientos, actividades complementarias y extraescolares, y una adecuada distribución de los recursos.
- c. Programar actividades de acogida e integración, y actividades destinadas a reducir el desfase escolar.
- d. Programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado.

Con carácter excepcional, en las aulas de Educación Primaria, y a fin de adquirir los objetivos específicos, se podrán adoptar, modelos organizativos que, “durante parte del horario escolar, permitan la atención del alumnado individualizada o en pequeño grupo” (RD. 299/1996, art. 12.1).

Como podemos apreciar, se está facilitando la incorporación del alumnado inmigrante a nuestros centros educativos con la puesta en marcha de los planes de integración. Para su adaptación a la clase y al currículo, también ha de trabajarse la lengua española, siempre que sea posible, dentro del aula (Nieto, 2004).

4.9.1.3. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística: ATAL

Nuestra sociedad española en general, y nuestra región extremeña, en particular, se han caracterizado, a lo largo de los años, por el uso de diferentes lenguas para comunicarse. Unas, con carácter oficial, se hablan en todo el territorio español, como ocurre con el idioma español o castellano, y otras, coexisten con él (euskera, catalán,

gallego,...). Estas lenguas han sido establecidas, como el idioma oficial en sus respectivos territorios, por los distintos Estatutos de Autonomía. Partir del reconocimiento de esta pluralidad lingüística nos va a ayudar, al análisis de propuestas que se realizan, a nivel escolar, para la integración del alumnado minoritario, que no domina la lengua del país de acogida. Todo un reto, antes de la llegada de los flujos migratorios a nuestro país. Aprender la lengua española es un medio de inclusión e interacción con el resto de la sociedad. Por ello, el desarrollo de esta competencia comunicativa será más necesario en aquellos centros escolares que tengan en sus aulas alumnado perteneciente a minorías étnicas, en situación de desventaja social o de origen inmigrante.

La Comunidad Autónoma de Extremadura, a fin de dar respuesta a los nuevos contextos educativos plurilingües, ha puesto en marcha “programas específicos de aprendizaje del español para alumnado cuya lengua materna sea distinta al español y presente graves carencias lingüísticas y pragmáticas en esta lengua” (D. 228/2014, art. 12.b). Una medida que atiende al alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo, sin saber hablar nuestro idioma, o si habla algo, no tiene el dominio suficiente para desenvolverse en su rutina escolar diaria. Medida destinada a la enseñanza de la lengua vehicular en las escuelas, a través de la creación de las denominadas, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

La 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* (Boletín, Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA, núm. 33, de 14 de febrero), define estas aulas,

(...) programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular (art. 5.1).

Al mismo tiempo establece que:

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen (art.5.2).

Destinado, al alumnado inmigrante escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria (art. 7.1), los objetivos fundamentales de este programa son: facilitar al alumnado inmigrante, que desconoce la lengua española, la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas (art. 6.a), para permitir su integración, tanto en el entorno escolar y social, garantizando su progreso en el aula ordinaria en el menor tiempo posible (art. 6.b).

A pesar de estas medidas, para la adquisición de otra lengua diferente a la del país de origen, la presencia del alumnado inmigrante, que desconoce la lengua vehicular en los centros educativos, supone un desafío tanto para la comunidad educativa, como para el docente, en su propia aula. Las medidas que venimos describiendo, de atención educativa a este alumnado, no es sólo una función más del profesorado, sino una tarea compartida por todos los integrantes del Centro y la comunidad educativa en general. Si se asume la responsabilidad de este modo, obtendremos respuestas de calidad.

4.9.1.4. Comunidades de Aprendizaje

Con la intención de investigar, y favorecer la igualdad educativa y social, a través de cambios en los procesos educativos, nace una línea de investigación, desarrollada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universitat de Barcelona.

La globalización, los flujos migratorios, las nuevas tecnologías, internet, las relaciones sociales, forman parte de nuestra vida diaria y están transformando, las actuaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos. El docente, no es ya el único conocedor y transmisor de información y conocimientos. Por este motivo, se crean las Comunidades de Aprendizaje, como respuesta, a estos cambios sociales y educativos.

(...) en las aulas y otros espacios de las Comunidades de Aprendizaje, como las bibliotecas y las aulas digitales tutorizadas, hay varias personas adultas, incluyendo voluntarias y voluntarios comprometidas y comprometidos con la educación de todas las niñas y todos los niños. Entre el voluntariado encontramos desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o la ciudad, pasando por ex alumnos. Todas estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religioso, de estilos de vida, lingüísticos, etc. (Díez y Flecha, 2010: 20).

Las escuelas extremeñas, que se acogen a Comunidades de Aprendizaje, como el Colegio Rural Agrupado (CRA) “La encina” en Almendralejo (Badajoz), el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Miralvalle” en Plasencia (Cáceres), o el CEIP “Nuestra Señora de Fátima, en Badajoz, han realizado su transformación, siguiendo tres fases: sueño, prioridades y comisiones de trabajo. La transformación, que afectará la práctica educativa, pretende conseguir un sueño:

(...) la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha y Puigvert, 2002: 12).

En definitiva, las comunidades de aprendizaje, pretenden implicar, de forma efectiva y coordinada, a todos los agentes educativos y comunitarios, en el proceso educativo dentro del aula: profesores, padres, voluntarios procedentes de diversas asociaciones e instituciones. Se promueve la integración de las familias en todas las actividades, y se facilitan espacios para su formación, para el ocio, para las relaciones entre las diversas familias... El reto de la educación intercultural, en una sociedad multicultural, nos empuja a reformar el currículo, atendiendo al contexto escolar y a las características del alumnado escolarizado. Por ello, “la formación del profesorado es una tarea fundamental de la reforma estructural de la escuela y del desarrollo de políticas educativas interculturales” (Sales y García, 1997:115).

SEGUNDA PARTE:
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5
EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este trabajo, hemos delimitado el marco teórico, realizando, una aproximación al estado actual del fenómeno migratorio, a través del análisis de las políticas de migración, dentro de la Unión Europea, junto con, el estudio de las políticas españolas de inmigración. También analizamos, la evolución, distribución, y consecuencias de la inmigración en España en los últimos años, para centrar el interés, en los datos estadísticos referentes a, la integración de este colectivo en la región de Extremadura, a nivel legislativo, social y educativo. Pretendemos conocer: las ideas previas, actitudes, opiniones, creencias, y valores hacia el fenómeno intercultural, la adquisición de competencias y habilidades interculturales en la formación inicial del profesorado, de cuarto curso de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, relacionadas con la atención a la diversidad de género, etnia y cultura. Por otro lado, determinar si existe la necesidad de realizar cambios en

los planes de estudio actuales. Si la respuesta es afirmativa, buscaremos que sean factibles de introducir en los Planes de Estudio de Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, al objeto de optimizar, la formación de los futuros docentes, y mejorar, el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma.

Con estas ideas, estimamos oportuno realizar, un acercamiento a esta realidad, conociendo, cómo los futuros docentes afrontan la temática intercultural, desde los conocimientos aprendidos en las distintas facultades, donde se imparte la formación de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura; y cómo estos estudiantes, están al tanto de estrategias de actuación, necesarias para abordar realidades concretas, después de la realización del Practicum en los centros escolares de la región. La formación de los docentes, “ha de prepararles para afrontar condiciones de enseñanza tan distintas de las comúnmente asignadas a su rol profesional” (Jordán, 1994:99), como puede ocurrir en contextos multiculturales.

Para hacer frente a este desafío, siguiendo las directrices del modelo desarrollado por Hernández (1998), el proceso de investigación a seguir consiste en el desarrollo de cuatro grandes fases, que a su vez incluyen la realización de diversas etapas. En este sentido, las cuatro fases del proceso de esta investigación educativa serán: clarificación del área problemática, planificación de la investigación, trabajo de campo y análisis de los datos, y los resultados de la investigación. No obstante, antes de comenzar con el desarrollo del proceso de la investigación justificamos, qué tipo de investigación es y los supuestos paradigmáticos de los que parte.

5.2. IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro problema de investigación se centra en el ámbito educativo, y ello nos lleva a plantearnos, qué entendemos por investigación educativa. Hernández (1995:42) la define como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para ‘solucionar’ los problemas educativos y sociales”. Al igual que la profesora Albert (2007:20), creemos que la investigación

educativa “trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos”, que nos planteamos para buscar el conocimiento dentro del ámbito educativo.

Por otro lado, la investigación educativa está admitida atendiendo a distintas perspectivas o corrientes en el estudio de la educación. La misma autora (2007:21), nos indica que las perspectivas de investigación educativa son tres: empírico-analítica, interpretativa y crítica. Perspectivas que encuentran sus raíces, en distintas corrientes filosóficas que vamos a enunciar siguiendo a Soltis (1984, citado en Colás y Buendía, 1998). Para este autor, tres son las corrientes filosóficas que han dominado los distintos enfoques de la investigación educativa: “el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo)” (p. 44).

Adentrarnos en el conocimiento de los distintos paradigmas ha supuesto analizar, las aportaciones de Buendía, Colás y Hernández (1998), Albert (2007), y Latorre, Rincón y Arnal (2005). Si atendemos a la perspectiva positivista, también denominada paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, la investigación educativa es una investigación científica, que sigue las normas del método científico. Desde este punto de vista, “es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico” (Best, 1972:6).

Los postulados que admite este paradigma, vinculados a las ideas de teóricos y filósofos positivistas del siglo XIX y principios del XX, Comte (quien introdujo este término), Kuhn, S. Mill, Lakatos, Durkheim y Popper, son: el mundo natural tiene existencia propia; está gobernado por leyes que explican, predicen y controlan los fenómenos que en él ocurren; el conocimiento que obtenemos de ellas es objetivo, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de su descubridor; se fundamenta en el método hipotético-deductivo como recurso metodológico. En el ámbito educativo, es un paradigma que aspira a conocer las leyes que rigen los fenómenos educativos, y a partir de ahí, elaborar las teorías científicas que sirvan de guía en la acción educativa (Latorre et al., 2005).

Desde el paradigma o corriente interpretativa, se da un giro al concepto de educación. También denominado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista,

humanista o etnográfico, su finalidad es comprender e interpretar los fenómenos educativos. Según esta concepción, “investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo” (Albert, 2007:21).

Difundiéndose sus ideas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, de la mano de Dilthey, Rickert, Schutz y Weber, algunos de sus postulados, los vamos a resumir en: la ciencia va a depender del contexto social, ya que, las interpretaciones que realicemos de la conducta humana estará predeterminada por su forma de vida; la conducta humana es compleja, y encontrar una explicación científica a este hecho, supone descubrir sólo explicaciones causales, provocadas por patrones de conducta predeterminados por fuerzas externas; además defiende que, las teorías no son universales, son relativas porque cada sociedad tiene unos valores propios y actúan consecuentemente con ellos, y estos valores no cambian con el tiempo (Colás, 1998: 48-50).

La comprensión e interpretación de la realidad educativa, vienen marcada por “los significados de las personas implicadas en los contextos educativos”, por eso, desde esta concepción, estudiaremos “sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (Latorre et al., 2005:42).

Por último, resumir las características del enfoque crítico. Sus principios ideológicos se apoyan en la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), en el neomarxismo (Apple, Giroux), en la teoría crítica social de Habermas y en los trabajos de Freire, entre otros. Sus planteamientos giran en torno a las siguientes cuestiones: “*ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos*”, es decir, el conocimiento nacerá de los intereses que se establecen, dependiendo de las condiciones históricas y sociales que envuelve a la especie humana; “*el tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral*”, porque obedece al interés humano; se ampara en la metodología crítica ideológica y en procedimientos metodológicos del psicoanálisis; en la perspectiva crítica se relaciona el conocimiento con la práctica. La finalidad no sólo es comprender y explicar la realidad, “sino contribuir a la alteración de la misma” (Colás, 1998:51-53). En la tabla 5.1, se

ofrece un resumen de las características expuestas del paradigma positivista, en contraste con el paradigma interpretativo y el enfoque crítico de la investigación:

TABLA 5.1 Resumen de las características de los paradigmas de investigación

PARADIGMAS			
DIMENSIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
<i>Fundamentos</i>	Positivismo lógico. Empirismo	Fenomenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
<i>Finalidad de la investigación</i>	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
<i>Relación sujeto/objeto</i>	Independencia. Neutralidad. No afectan investigador externo. Sujeto como objeto de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
<i>Valores</i>	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
<i>Teoría/práctica</i>	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría de la acción
<i>Criterios de calidad</i>	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
<i>Técnicas: instrumentos, estrategias</i>	Cuantitativos. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativo, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participante	
<i>Análisis de datos</i>	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico.

Fuente: Latorre et al. (2005:44)

Si desde la visión empírico-positivista, la investigación educativa se dirige a “la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos”, como afirma Albert (2007:25), nuestro proyecto de investigación se fundamenta en los principios que postulan el paradigma positivista. Concretamente, al igual que Cook y Reichardt (1995:64), en:

(...) descubrir, verificar o identificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo (...). Los datos son recogidos a través de procedimientos aceptados tales como cuestionarios y entrevistas estructuradas y concebidas para captar las respuestas de los sujetos a preguntas prefijadas con opciones establecidas de respuesta.

Es decir, los datos procedentes de la prueba que utilizaremos, para conocer las respuestas de la muestra seleccionada, van a ser analizados de forma estadística.

En nuestra investigación educativa, qué otras características, nos han llevado a declinarnos por el enfoque cuantitativo o paradigma positivista.

5.2.1. El enfoque cuantitativo

Las características que lo definen, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) son:

- El marco de referencia es el positivismo, neopositivismo y pospositivismo.
- El punto de partida es estudiar una realidad objetiva única, donde el mundo es concebido como algo externo al investigador.
- Su meta investigadora es describir, explicar y predecir los fenómenos, llegando a generar y probar las teorías siguiendo un patrón predecible y estructurado.
- Aplica la lógica o razonamiento deductivo, de lo general a lo particular, de las leyes y la teoría a los datos.
- La objetividad en la investigación, ayuda a que los fenómenos que se miden u observan, no sean afectados por los valores y creencias del investigador, evitando sesgos que puedan influir en los resultados.

- El control sobre los fenómenos, garantiza que otras explicaciones posibles, distintas a la propuesta de estudio, se pueda desechar, se excluya la incertidumbre y se minimice el error.
- Revisión de la literatura, para considerar lo que se ha investigado con anterioridad, construcción del marco teórico que guiará el estudio y del cual se derivará la formulación de una o varias hipótesis.
- Las hipótesis se establecen previamente.
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición. Las mediciones se representan mediante números, que son analizados estadísticamente. Es decir, la naturaleza de los datos es cuantitativa. Se miden con precisión las variables de estudio.
- Los datos generados poseen los estándares de validez, rigor y confiabilidad, y las conclusiones resultantes contribuirán a la generación de conocimiento.
- Para el análisis de los datos, utiliza la estadística descriptiva e inferencial. Su finalidad es, describir las variables objeto de estudio.
- Pretende generalizar los resultados encontrados en una muestra a una colectividad mayor o población.
- Nos brinda la posibilidad de réplica y facilita la comparación entre estudios similares.

Colás (1998:56-58), amplía la información del enfoque cuantitativo teniendo en cuenta, los apartados esenciales que configuran el proceso de investigación: el *problema de investigación*, que ya está presente en otras divulgaciones científicas; el *diseño de investigación*, es “estructurado, prefijado; no admite variaciones sustanciales en su desarrollo”; la *muestra*, “se utilizarán procedimientos estadísticos-probabilísticos” para su determinación; las *técnicas de recogida de datos*, “se les exige validez y fiabilidad a fin de garantizar la objetividad de la información obtenida”; el *análisis e interpretación de los datos*, esta perspectiva se centra en la rigurosidad y la precisión de los datos, aplicando análisis estadísticos. Los resultados que se obtienen se van a interpretar en función de las hipótesis establecidas. Por último, la calidad y valoración de la

investigación va a estar determinada por, la validez interna y externa, la fiabilidad, y la objetividad. Son los *critérios de rigurosidad* en la investigación.

Hablar de las garantías científicas, que nos ofrece la elección de este enfoque, es profundizar en la validez de la investigación y en la validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos de recogida de datos.

Comenzaremos por el concepto de validez de la investigación: “La validez hace referencia a la verdad o falsedad de las proposiciones generadas por la investigación”. Es decir, la validez de la investigación viene determinada por la precisión de las explicaciones que se dan sobre los fenómenos o sucesos observados y su proximidad a la realidad o verdad. Para su estudio se desarrollan dos tipos de validez: validez interna y validez externa. En cuanto a la primera, la validez interna, “expresa el grado en que las variables externas se han tenido en cuenta o se han controlado”. Por su parte, la validez externa hace referencia “al grado en que los resultados y las conclusiones pueden ser generalizados a otras personas y ambientes” (McMillan y Schumacher, 2005: 132).

Es el momento de cuestionarnos, la seguridad científica del instrumento de recogida de los datos, analizando el concepto de validez, fiabilidad y objetividad del mismo. En relación a la validez del instrumento, Fox (1981:418) la define como “el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida”. Es decir, la validez va a reflejar “la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido”. Por fiabilidad entiende exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, respetabilidad o precisión. Y por último, en cuanto a la objetividad, la define como “el grado en que los datos obtenidos son función de lo que se mide” (1981:432). Ello implica que, la posición del investigador desde el enfoque cuantitativo va a ser neutral, imparcial, para no influir en los resultados encontrados.

Tras la presentación de los distintos paradigmas y justificar nuestra inclinación hacia los postulados del paradigma positivista, describimos los pasos o actividades a seguir, durante el desarrollo de este trabajo, porque no queremos que nuestras acciones parezcan improvisadas. Las acciones llevadas a cabo en esta investigación, aparecen de forma estructurada y planificada.

5.2.2. Fases y etapas de la investigación

Partiendo de tres referentes importantes, Fox (1981), Hernández (1998) y García (1989), nos vamos a quedar con la adaptación de la propuesta de Fox (1981), que Hernández (1998), hace y representa en forma de diagrama, como podemos observar en la figura 5.1.

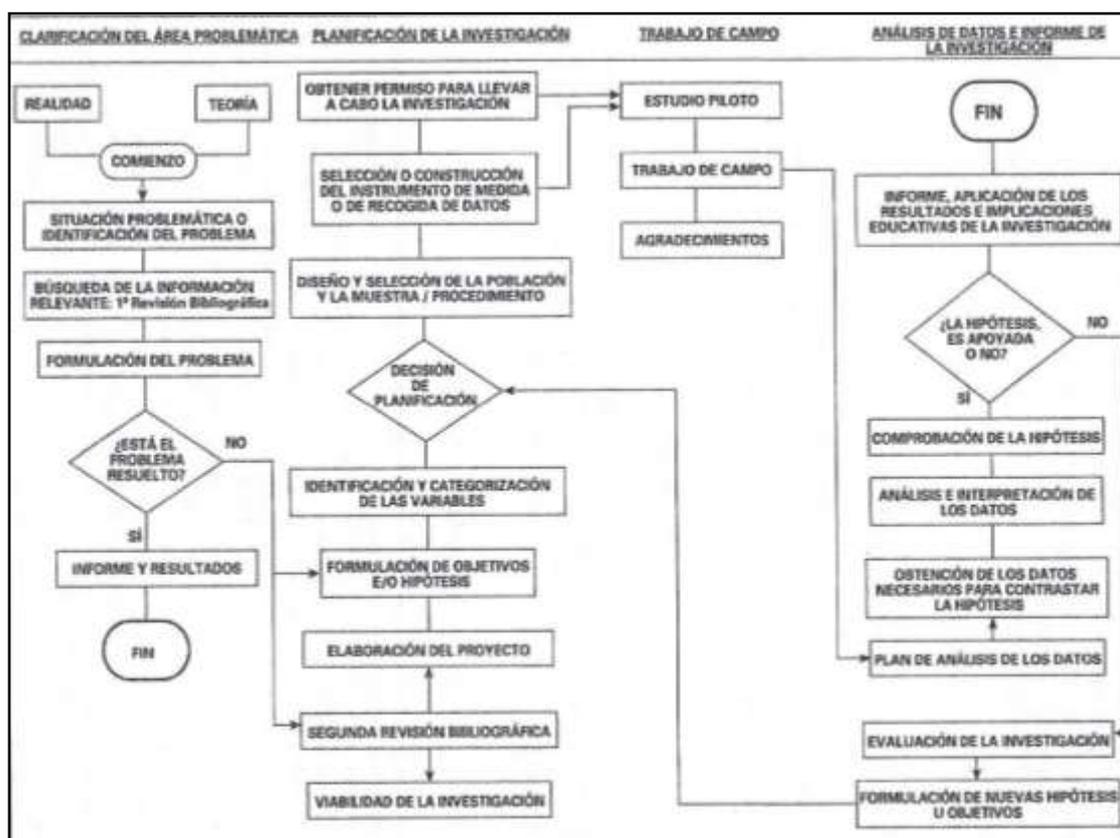


FIGURA 5.1 Fases de la investigación. Adaptación de Fox (1981) por Hernández (1998:9)

Las fases del desarrollo de la investigación quedan estructuradas en cuatro apartados: Clarificación del área problemática. Su finalidad es, determinar cuál es el área de estudio, partiendo de las fuentes de información que hemos revisado, a fin de contribuir a la mejora y al cambio del conocimiento y teorías existentes.

1. Planificación de la investigación. Es una fase muy teórica ya que supone, la revisión de la literatura ya existente para saber, cómo otros investigadores han abordado su investigación, las conclusiones a las que han llegado y si su problema de investigación es relevante en esa misma temática. En ella, se concretan los objetivos y/o

hipótesis, la elección de la metodología, el diseño y la selección de la muestra, al mismo tiempo que se explica la selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.

2. Trabajo de campo. Consiste en detallar el procedimiento que el investigador va a realizar; o lo que es lo mismo, se exponen las tareas que se harán con los sujetos o harán los sujetos en el experimento. Es una fase que comienza con el estudio piloto.

3. Análisis de los datos e informe de la investigación. Abarca el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recogida de la información, especificándose los tipos de análisis estadísticos, atendiendo a la naturaleza de los datos.

A su vez, cada una de las fases de la investigación, consta de diferentes etapas que se muestran, en forma de esquema, en la tabla 5.2.

TABLA 5.2 Etapas de las fases de la investigación

<i>FASES</i>	<i>ETAPAS</i>
1ª FASE: Clarificación del área problemática	Identificación del área problemática Primera revisión bibliográfica Formulación del problema de investigación
2ª FASE: Planificación de la investigación	Segunda revisión bibliográfica Formulación de objetivos y/o hipótesis Operativizar las variables de estudio Elección del método Diseño y selección de la población y la muestra Selección o construcción del instrumento de recogida de datos

<p style="text-align: center;">3ª FASE: Trabajo de campo</p>	<p>Procedimiento para la producción de los datos</p> <p>Diseño de la primera versión del cuestionario</p> <p>Juicio de personas expertas</p> <p>Reformulación del cuestionario</p> <p>Estudio piloto</p> <p>Cuestionario definitivo</p> <p>Recopilación de las respuestas</p> <p>Creación base de datos</p>
<p style="text-align: center;">4ª FASE: Análisis de datos de la investigación</p>	<p>Tercera revisión bibliográfica</p> <p>Estudio de los datos</p> <p>Análisis e interpretación de los datos</p> <p>Comprobación de la/s hipótesis</p> <p>Evaluación de la investigación</p>

Fuente: Elaboración propia siguiendo los criterios de Hernández (1998)

Describimos a continuación, las tareas y actividades realizadas en nuestro estudio, teniendo en cuenta, cada una de las fases anteriores que sustentan el proceso de la investigación.

5.3. PRIMERA FASE

CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Atender la diversidad, desde la identidad de género, etnia y cultura, es desarrollar una educación de calidad, que afecte a todos y cada uno de los ámbitos en los que se desarrolla la vida del alumnado, ampliando al máximo sus capacidades, recibiendo la atención precisa para compensar posibles déficits, y adquiriendo, los conocimientos necesarios para formar parte de una sociedad democrática y civilizada. En estos contextos, nos surgen dudas, preguntas, encaminadas a conocer la realidad educativa cuando llega alumnado culturalmente diverso al aula: ¿qué piensan los

estudiantes en formación, del último curso de Grado de Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, acerca de la integración del alumnado diverso?, ¿piensan que el alumnado de otras culturas, etnia, debería ir a colegios especiales?, o ¿piensan que les molestaría impartir clases en presencia de este tipo de alumnado?, ¿estarían de acuerdo en facilitar su integración, si aceptan las costumbres y la cultura del país que los acogen?, o por el contrario, ¿reconocen que se deberían quedar en su país de origen?,...

Desde nuestra humildad como docentes en ejercicio, y porque consideramos la educación un instrumento importante de transmisión de valores, se nos ocurre pensar que quizás, cambiarían nuestras actitudes, opiniones e ideas previas que tenemos de este alumnado minoritario y diverso, si adquiriéramos más información sobre ellos, o si, desde la formación inicial del profesorado, se trabajara sobre las discriminaciones que sufre este colectivo, o, llegar a formar en valores, en actitudes no sexistas y de respeto hacia otras culturas y pueblos.

Parece una utopía, dada las particularidades de la sociedad globalizada que nos caracteriza, en los tiempos que pasan, envuelta en sentimientos racistas y xenófobos hacia todo aquel que se introduce dentro de un territorio que no es el suyo. Sin embargo, y partiendo de estas ideas, seguimos preguntándonos, ¿pensarán los estudiantes en formación, que han aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales?, ¿habrán aprendido a trabajar la educación democrática de la ciudadanía?, ¿tendrán un repertorio de estrategias educativas, y competencias, adquiridas durante su formación inicial, para trabajar y atender las dificultades de aprendizaje de la minorías culturales, o resolver los conflictos que puedan surgir en presencia de este tipo de alumnado?,...

Evidentemente, la formación inicial tiene que permitir al estudiante en formación, alcanzar nuevos conocimientos, descubrir estrategias y métodos útiles, para atender las nuevas realidades sociales. Realidades que también están presentes en las aulas de los centros educativos extremeños. Estamos hablando, del conocimiento de la diversidad y del desarrollo de actitudes positivas, necesarias para favorecer las relaciones entre culturas y la integración del alumnado diverso, respetando la identidad de género, etnia y cultura, en los mismos. Hablamos también, de cuál puede ser la metodología más adecuada para llevar a buen puerto estas intenciones. Confiamos,

como veremos a lo largo de este trabajo, que se trata de la educación intercultural como estrategia educativa. ¿Qué piensan nuestros estudiantes, aspirantes a ser docentes, sobre el constructo de educación intercultural?, ¿pensarán que una educación intercultural consiste en celebrar, “semanas interculturales”, o el “día de la paz”?, ¿opinarán que es una educación que favorece la convivencia con las minorías?,...

Revisando las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en concordancia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), evaluadas en el programa Verifica, nos hemos centrado en la titulación de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura. Concretamente, nos interesa el tratamiento que se da a los principios de la educación intercultural. Entre los objetivos generales del Título de Graduado/da en Educación Primaria, que adquirirá el futuro docente tras completar su periodo formativo, descubrimos: “Capacitar (...) para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas de la etapa (...)”. Leyendo este objetivo, podemos pensar que, los planes de estudio contemplan, el siguiente reto, una educación que atienda al alumnado diverso, una educación en competencias, necesarias para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, hacia los diferentes grupos sociales y culturales. Podemos hablar de educación intercultural.

En la misma línea, las directrices de la Universidad de Extremadura y atendiendo al RD. 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su apartado de competencias (C), explica: el estudiante deberá,

Adquirir y manifestar un compromiso ético (...), compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades (...), y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Esta competencia lleva a la comprensión y a la existencia de la pluralidad de las sociedades actuales, para “desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales” (RD. 1393/2007: competencia, C1). Grupos sociales diversos por identificarse con su género, su cultura o la pertenencia a una etnia.

Asumir, la misma preocupación que Domínguez y Estepa (2004), es plantear, cuáles son los elementos que contribuyen a perpetuar los viejos roles de género o la ausencia de una ética de valores; por qué, en esta sociedad globalizada, siguen creciendo las desigualdades de género, clase, etnia y raza, dentro del marco de referencia de la convivencia igualitaria de hombres y mujeres. Incluir la diversidad desde la identidad de género en la educación supone un avance en la igualdad de oportunidades. La escuela, en colaboración con las familias, será la institución donde aprendemos cómo es el mundo, cómo se han producido los procesos de transformación de la vida social a lo largo del tiempo. Es un espacio donde se experimenta la convivencia y se definen roles. (Domínguez y Estepa, 2004).

Sintetizando, nuestro primer tanteo parte, de conocer las ideas previas, actitudes y opiniones del futuro docente sobre la educación intercultural y la diversidad desde la identidad de género, etnia y cultura, tomando como referente, la formación inicial y las prácticas educativas, que realizan los futuros docentes en formación, en contextos escolares extremeños. Afrontando este interés, nuestro próximo planteamiento se centrará, en el conocimiento y adquisición de competencias y estrategias en materia intercultural, que podrán ser abordadas en los contenidos de los futuros planes de estudio. La finalidad, mejorar la formación de los futuros docentes, para afrontar con éxito, la incorporación a los centros educativos de nuestra región extremeña, incluyan o no programas interculturales. Recordar que, el plan de estudios que conduce al título de Graduado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, y los posibles itinerarios que se ofertan, ya han sido presentados en el capítulo cuatro, correspondiente al Grado de Educación Primaria.

Al plantear e identificar el problema de esta investigación, pretendemos comprender mejor este fenómeno educativo, y confiar que se puede mejorar o incluso cambiar nuestra práctica educativa, si buscamos una solución satisfactoria, después de recoger la información adecuada acerca de, todas y cada una de las cuestiones anteriormente planteadas, obteniendo los datos empíricos, que ofrezcan respuestas y aumenten el cuerpo de conocimientos en el ámbito educativo.

5.4. SEGUNDA FASE

PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En esta fase, y siguiendo con el modelo de investigación (fig. 5.1), las etapas a ampliar son: la revisión de las fuentes bibliográficas, la formulación de los objetivos y las hipótesis, operativizar las variables del estudio, la elección del método, el diseño, la selección de la muestra y, la selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos (Hernández, 1998).

5.4.1. Revisión bibliográfica

Durante el proceso de elaboración del marco teórico, nos hemos dado cuenta que es mucha y variada, la bibliografía que presenta el tema objeto de estudio. La diversidad, no es algo nuevo que identifica y diferencia las sociedades actuales. La diversidad, es el rasgo predominante en algunos colectivos y el resto, podemos enriquecernos con las aportaciones de sociedades distintas a las nuestras, que también habitan en este mundo.

Al objeto de que se reconozca, la necesidad de una perspectiva intercultural para atender a la diversidad, desde el respeto a la identidad de género, etnia y cultura, con el presente estudio se intenta: analizar, las ideas previas, actitudes, opiniones de los futuros docentes en formación de la Universidad de Extremadura, concretamente, del cuarto curso de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Badajoz, y, de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, hacia la perspectiva educativa de la interculturalidad, como estrategia para mejorar la integración del alumnado culturalmente diverso en los centros educativos extremeños. ¿Nuestro propósito? Mejorar el éxito escolar analizando, el concepto intercultural, la adquisición en competencias básicas y estrategias educativas por el estudiante, incluidas o no, en los planes de estudio correspondientes a la titulación de Grado en Educación Primaria.

Abordada esta cuestión, también planteamos: analizar el concepto de educación intercultural que presentan los estudiantes, junto con, la adquisición de estrategias y competencias adquiridas desde la formación inicial y, desde su experiencia tras la realización de las prácticas docentes, en centros escolares de nuestra región. Recursos necesarios para atender al alumnado culturalmente diverso. La finalidad, valorar la

integración de contenidos interculturales en los planes de estudio de formación inicial del profesorado de la Universidad de Extremadura, prestando atención a las diferencias.

Es un hecho, que nuestra sociedad es multicultural puesto que, en ella conviven, personas de diversas culturas. En nuestra región, Extremadura, la diversidad cultural principalmente siempre ha estado marcada por la etnia gitana. Como sostiene Muñoz (1997:33), “vivimos en una sociedad multicultural. (...) A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas”.

El origen de esta afirmación lo encontramos en la inmigración. Ésta, origina numerosos debates y discusiones, en el campo político, social, llegando también, al terreno educativo. Por poner un ejemplo, en nuestra comunidad autónoma, y basándonos en los datos del catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), titulado, *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015*, en el curso escolar 2013/2014, se matricularon más de 700.000 alumnos de otros países, provenientes de distintas nacionalidades, que incorporan diferentes lenguas y diversas culturas a nuestro entorno. En poco tiempo, los centros educativos de nuestra región, tanto colegios como institutos, se han convertido en mosaicos de culturas, razas, lenguas, costumbres, etc., provocando, nuevos planteamientos a la Institución escolar, en general, y al profesorado en activo, en particular, para afrontar el reto de responder a esta realidad.

Responder a este escenario requiere, convivir en igualdad de condiciones, de oportunidades, desde el reconocimiento de los derechos humanos, civiles, políticos, sociales y educativos. Pero no solamente vamos a convivir, también debemos esforzarnos en comprender, a quien llamamos y es considerado diferente. Por esta razón, la existencia de interacciones, de relaciones entre distintos grupos de individuos e identidades, nos llevan a plantear, la educación intercultural como un proyecto, como una metodología de trabajo.

Nos parece un tema apropiado, interesante, relevante para la educación de hoy, porque la diversidad, se está convirtiendo en un nuevo reto para los docentes en los centros educativos, y tal y como hemos puesto de manifiesto, en nuestro marco teórico, la educación intercultural empieza a considerarse la mejor opción metodológica para atender la diversidad, puesto que mejora las relaciones entre distintas culturas y los grupos heterogéneos.

Por este motivo, y porque somos conscientes del importante papel que atribuimos al profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, consideramos que en todas las profesiones, y en especial, en la docencia, debemos ser respetuosos con la diversidad de género, etnia y cultura, independientemente de prejuicios, opiniones, estereotipos, actitudes, percepciones, creencias adquiridas, que podamos tener en común con el resto de la sociedad.

La importancia de la figura del futuro docente está justificada. Conocer sus opiniones hacia el fenómeno intercultural será una prioridad. Es más, comprendemos, que son muchas y variadas las personas que han de comprometerse y participar, en la materialización de los cambios formales para llevar a cabo una nueva opción metodológica. Igualmente, entendemos que uno de esos cambios, quizás el primordial, después de la toma de conciencia, sea plantear transformaciones a nivel curricular, especificando una la educación intercultural.

La elaboración de nuevos cambios, tanto en los planes de estudio universitarios, como en el currículo escolar, demanda, al mismo tiempo, cambios de actitudes por parte de los maestros/as que van a trabajar o trabajan con estos colectivos en las escuelas públicas. En este sentido reconocemos que, el éxito o el fracaso de proporcionar una educación intercultural en la práctica escolar, van a depender de la eficacia en la formación inicial del futuro docente de la Universidad de Extremadura, en contenidos interculturales.

Si uno de los objetivos de la educación es, garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, facilitemosle esta oportunidad tanto al alumnado mayoritario como a los minoritarios que, en la actualidad integran y forman parte de nuestro entorno educativo. Para ello, tendremos que hacer hincapié en las relaciones entre culturas más que en las diferencias, porque, mientras las diferencias, ya de por sí se desarrollan, las relaciones, para que sean efectivas, hay que trabajarlas.

El interés y preocupación por la educación intercultural ha venido precedido por el fenómeno de la inmigración, que ha provocado un cambio en las relaciones sociales y en los planteamientos curriculares de nuestros centros educativos. Otros estudios (Colectivo Ioé, 1997, 1999; González, Pérez y Sánchez, s.f.; Palomero, 2006; Vallespir y Morey, 2007), realizados en diferentes comunidades autónomas, han comenzado a

interesarse por las repercusiones que la inmigración está provocando en contextos educativos, y cómo este hecho, afecta a las percepciones de la sociedad española y al gremio del profesorado.

Las preocupaciones del profesorado se han visto desbordadas, al no contar con formación, recursos y competencias interculturales, imprescindibles para trabajar en las aulas. Esta necesidad ha generado distintas y numerosas investigaciones en nuestro país (Cueva, 1999; Leiva, 2008a; Martín, 2014; García, 2003), afines a analizar y mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, para dar respuestas a las preguntas que surgen, tras la llegada del colectivo inmigrante al sistema educativo.

La necesidad de formación está justificada, pero el escenario de una escuela diversa implica cambios en las actitudes y opiniones, tanto del profesorado en formación como del docente en activo. Desde esta perspectiva, se han seguido realizando investigaciones a fin de conocer, las opiniones y actitudes del profesorado en formación sobre inmigración y la inmigración en la escuela (Campo, Álvarez, Castro y Álvarez, 2005; Cueva, 1999; León, Mira y Gómez, 2007; González et al., s.f.), las concepciones del profesorado sobre interculturalidad y la convivencia en las aulas de una escuela diversa (Delpino, 2011; Leiva, 2008a; Merino y Ruíz, 2005), la formación inicial que reciben los maestros para emprender la educación intercultural (Martín, 2014), cómo formar al profesorado en Pedagogía Intercultural (García, 2003; Marí, 2002), las concepciones hacia la diversidad cultural (Rodríguez, 2005). Otras abordan, las percepciones del alumnado y del profesorado acerca de los conflictos que surgen en las aulas (Leiva, 2007), o el desarrollo de la educación en valores interculturales (Sánchez, 2006). Inquietudes relacionadas con la interculturalidad y la diversidad cultural, que han originado trabajos de investigación (García y Sales, 1998), a fin de favorecer, entre otros aspectos, la creación de programas interculturales para desarrollar actitudes interculturales en las aulas.

Los estudios citados en este apartado, nos han ayudado a aclarar conceptos y nos han proporcionado información sobre el estado de la cuestión y sobre el problema que planteamos. Aunque contamos, con bastante bibliografía de referencia sobre la formación del profesorado, la diversidad cultural, o la educación intercultural, en nuestra región, no hay muchos escritos sobre ello, sobre todo en investigaciones que

engloben los términos de: formación inicial, educación intercultural, educación primaria y titulación de Grado. Además, revisar el aporte bibliográfico ha contribuido a la elaboración del instrumento de recogida de datos, como veremos con mayor detalle, en páginas sucesivas, dentro del mismo capítulo.

El siguiente paso, del proceso de investigación, corresponde a la formulación de las hipótesis, deducidas del marco teórico, a fin de conseguir los objetivos que planteamos.

5.4.2. Formulación de objetivos e hipótesis

Desde el momento que hemos expuesto cuál es el objeto de nuestro estudio y justificada la elección del mismo, el siguiente paso es preguntarse cuál o cuáles va ser, las soluciones más probables. “La explicación o solución posible elegida se denomina *hipótesis*” (Latorre et al. (2005:67). Es decir, las hipótesis “son conjeturas, proposiciones o especulaciones que el investigador ofrece como respuesta a su problema de investigación” (Hernández, 1998:15). Formulada de manera enunciativa, “constan de elementos expresados según un sistema ordenado de relaciones, que pretenden describir o explicar condiciones o sucesos aún no confirmados por los hechos” (Van Dalen y Meyer, 1983:170). Además, “implica no sólo la existencia de relación entre dos o más variables medibles, sino el tipo de relación que aventuramos que existe, y que será, lo que en momentos sucesivos tendremos que confirmar o refutar” (Colás y Buendía, 1998:80).

Las hipótesis deben reunir los siguientes requisitos para una correcta formulación (Colás y Buendía, 1998, Latorre et al., 2005):

- En su concepto, deben ser claras, concisas y de fácil comprensión, es decir, no deben incluir términos ambiguos ni presentar una formulación complicada.
- Deben ser exhaustivas, porque con ellas, pretendemos explicar las pretensiones de la investigación.
- Tienen que estar formuladas en términos operativos para que puedan ser comprobables, y expresar las relaciones que esperamos encontrar entre las variables de estudio.

- Las hipótesis han de ser armoniosas, criterio que justifica partir de teorías y planteamientos ya demostrados.
- Si está correctamente elaborada, “no solo explica un fenómeno determinado, sino que también puede inducir a los investigadores a buscar nuevos hechos para encuadrarlos en otras explicaciones de más amplio alcance” (Van Dalen y Meyer, 1983:198).

Nuestras hipótesis están enunciadas en forma proposicional y relacionan dos o más variables: formación inicial con género, edad con competencias; itinerario cursado con concepto de interculturalidad, etc., como veremos más adelante. Aclarados los conceptos, la formulación de la hipótesis principal del presente estudio, sería:

Existen diferencias significativas en las actitudes, opiniones e ideas previas, de los futuros docentes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, hacia la educación intercultural y la diversidad, de género, etnia y cultura, en función de su formación inicial, para trabajar en contextos de diversidad cultural y educativa.

Resolver esta cuestión, implica plantear, una serie de objetivos específicos que van a dar consistencia al estudio. Los objetivos específicos previstos son los siguientes:

1. Conocer las actitudes de los futuros docentes, de la Universidad de Extremadura, hacia la diversidad cultural.
2. Conocer cuáles son las opiniones, de los estudiantes en formación, en la titulación de Grado en Educación Primaria, acerca de la conceptualización del término, educación intercultural.
3. Conocer el valor que, el futuro docente atribuye a la formación inicial en competencias interculturales, como medio para afrontar su futura labor educativa, en entornos de diversidad cultural.

4. Analizar el aprendizaje, en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Extremadura, en estrategias y competencias educativas, para abordar la educación intercultural.
5. Reflexionar sobre, el conocimiento que presentan los estudiantes, a cerca de factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso, tras la realización del Practicum.
6. Reflexionar si, la formación inicial en educación intercultural, recibida en la Universidad de Extremadura, es suficiente en la formación del futuro docente, para abordar la diversidad en contextos multiculturales.

Partiendo de los objetivos específicos y la hipótesis principal del estudio, desglosamos y enunciamos las hipótesis de trabajo, que mostramos a continuación interrelacionadas con los objetivos formulados (tabla 5.3). Estas hipótesis atañen a las distintas variables presentes en el estudio.

TABLA 5.3 Objetivos específicos e hipótesis de la investigación

<i>OBJETIVOS</i>	<i>HIPÓTESIS</i>
O.1. Conocer las actitudes de los futuros docentes, de la Universidad de Extremadura, hacia la diversidad cultural.	<p>H.1. Las actitudes de los futuros docentes, hacia la diversidad cultural, son diferentes en función del género.</p> <p>H.2. Existen diferencias de actitudes, en los estudiantes en formación, hacia la diversidad cultural en función del itinerario cursado.⁷</p> <p>H.3 Los estudiantes en formación más jóvenes, muestran actitudes más favorables, hacia la diversidad cultural, que sus compañeros con más edad.⁸</p>

⁷ Para su formulación nos basamos en el estudio de Rodríguez (2005) sobre el pensamiento de los futuros profesores hacia la diversidad cultural. Las actitudes varían en función de la especialidad.

⁸ Para su formulación nos basamos en el estudio de Alkan y Vrede (1990) sobre las opiniones del profesorado respecto al concepto de educación multicultural, la edad influye en las actitudes positivas hacia las culturas minoritarias. En Merino y Ruiz, 2005:188.

<p>O.2. Conocer cuáles son las opiniones, de los estudiantes en formación, en la titulación de Grado en Educación Primaria, acerca de la conceptualización del término, educación intercultural.</p>	<p>H.4. Existen diferencias de opiniones, entre los estudiantes en formación, hacia el concepto de educación intercultural, en función de la edad.</p> <p>H.5. Las opiniones, en relación al concepto intercultural, entre los varones y las mujeres son diferentes.</p> <p>H.6. El itinerario cursado influye en la conceptualización que tienen los estudiantes del término educación intercultural.</p>
<p>O.3. Conocer el valor que, el futuro docente atribuye a la formación inicial en competencias interculturales, como medio para afrontar su futura labor educativa, en entornos de diversidad cultural.</p>	<p>H.7. Las estrategias y competencias aprendidas en la formación inicial son valoradas, de forma diferente por las mujeres y los varones</p> <p>H.8. Existen diferencias, en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales, atendiendo a los itinerarios cursados.</p> <p>H.9. La edad influye en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales.</p>
<p>O.4. Analizar el aprendizaje, en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Extremadura, en estrategias y competencias educativas, para abordar la educación intercultural.</p>	<p>H.10. La formación inicial en competencias interculturales es considerada suficiente por el alumnado de la Universidad de Extremadura.⁹</p> <p>H.11. Existen diferencias en la formación de estrategias y competencias adquiridas en función del itinerario cursado.</p> <p>H.12. Los futuros docentes en formación de la Universidad de Extremadura manifiestan sentirse preparados para dar clase en contextos multiculturales.</p>
<p>O.5. Reflexionar sobre, el conocimiento que presentan los estudiantes, a cerca de factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso, tras la realización del Practicum.</p>	<p>H.13. Existen diferencias entre los varones y las mujeres en el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso.</p> <p>H.14. Tras la realización de las prácticas en centros educativos extremeños, el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso varía en función del itinerario cursado.</p>

⁹ Para su formulación nos basamos en el estudio de León, Mira y Gómez (2007), Palomero (2006), Vera y Soriano (2005) sobre la formación y el pensamiento y actitudes del profesorado respecto a la inmigración y la escuela multicultural.

O.6. Reflexionar si, la formación inicial en educación intercultural, recibida en la Universidad de Extremadura, es suficiente en la formación del futuro docente, para abordar la diversidad en contextos multiculturales.

H.15. La formación recibida, en la Universidad de Extremadura en educación intercultural, no es suficiente en función del itinerario cursado.

H.16. La formación recibida en la Universidad de Extremadura, en relación con la educación intercultural, es vista por los estudiantes como suficiente, para afrontar entornos educativos de diversidad cultural.

H.17. Las mujeres detectan necesidades formativas en el desarrollo de actitudes hacia la educación intercultural, en mayor grado que los varones.

Planteado el problema de investigación y expuestas las distintas hipótesis, es el momento de elegir qué procedimiento seguiremos para obtener los datos relevantes de las mismas, no sin antes identificar las variables asociadas al estudio.

5.4.3. Definición operativa de las variables

En primer lugar y en relación a la naturaleza de las variables que vamos a utilizar en este estudio, diferenciamos, al igual que Fox (1981), la existencia de dos términos: el término variable, el que vamos a utilizar, y el término constante. Mientras que la variable puede tener más de un valor, una constante sólo presenta un valor.

En segundo lugar, es útil distinguir y aportar, otra clasificación de las variables. Siguiendo a Latorre et al. (2005), pueden ser cualitativas y cuantitativas. La característica de la variable cualitativa es no ser cuantificable y por lo tanto, se expresa en categorías, de ahí que también se conoce con el nombre de variable *atributo o categórica*. A su vez, y según el número de categorías que toma, la variable cualitativa se divide en *dicotómica*, si se expresa en dos categorías o modalidades, y *politómica* cuando se expresa en más de dos categorías. En relación a la variable cuantitativa, es aquella que se puede medir y expresar en valores numéricos, que están referidos a una unidad de medida. Nos encontramos con dos modalidades: cuantitativa *discreta*, cuando sólo puede tomar valores enteros, y cuantitativa *continua*, cuando la variable, además de medirse en unidades enteras, se mide en unidades fraccionales. Según el criterio metodológico, se pueden clasificar en variable *independiente*, aquella característica que como investigadores vamos a observar o manipular, y variable *dependiente* o

característica que cambia cuando el investigador suprime, modifica la variable independiente. Por último, añadir, la variable *interveniente*, haciendo referencia, a los aspectos conductuales y ambientales que afectan a los resultados (Latorre et al., 2005:75-77).

Revisados los términos, en esta investigación, y en relación a la naturaleza de las variables, vamos a emplear, variables cuantitativas, continuas, medidas al menos en un nivel de intervalo (VCC). Siguiendo el criterio metodológico, trabajaremos, por un lado, con variables independientes (VI): sexo, edad, itinerario y facultad o centro de formación, porque admiten la característica que nosotros vamos a investigar. Estas variables no van a ser manipuladas. Resumimos en la tabla 5.4.

TABLA 5.4 Identificación de las variables de la investigación

<i>EDAD</i>	<i>SEXO</i>	<i>ITINERARIO CURSADO</i>	<i>FACULTAD DE ESTUDIOS</i>
“Menor de 24 años”	“Hombre”	“I.I. Lenguas Extranjeras”	“Facultad de Educación (BA)”
“Entre 25-30 años”	“Mujer”	“I.I. Educación Física”	“Facultad de Formación del Profesorado (CC)”
		“I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”	
“Entre 31-40 años”		“I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje”	
“Más de 41 años”		“I.I. Educación Musical”	
		“Ninguno”	

A continuación definiremos nuestra opción metodológica.

5.4.4. Elección de la perspectiva metodológica

En nuestro estudio, y apoyada en los supuestos del paradigma positivista, la metodología adecuada al problema planteado es de tipo cuantitativo. Defendida por Latorre et al. (2005: 88-89), a la que denominada, metodología *empírico-analítica/cuantitativa*, su finalidad es conocer y explicar la realidad, en nuestro caso, los fenómenos educativos, para predecirla y controlarla. Las razones que justifican nuestra decisión, parten de una serie de rasgos que caracterizan esta perspectiva metodológica. Los mismos son:

- La labor del investigador es trabajar distanciado del objeto de estudio.
- Al no existir esta relación entre investigador y sujeto, los problemas a investigar surgen de teorías o postulados, siendo su propósito, contrastar las teorías.
- Los criterios que darán calidad a nuestra investigación serán, validez, fiabilidad y objetividad.
- En relación al análisis de los datos, tendrá carácter deductivo, estadístico y de naturaleza cuantitativa, utilizando instrumentos estructurados, válidos y fiables (test, cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas...), para obtener los datos cuantitativos.

Otros criterios que nos han llevado a la elección de esta la metodología, desde la perspectiva cuantitativa, son los siguientes (Latorre et al., 2005: 101-105):

1. El grado de control de la variable independiente y de las variables extrañas.

La perspectiva cuantitativa presenta tres modalidades según el grado de control: metodología experimental, cuasiexperimental y no experimental o ex-post-facto. Es decir, como afirman Colás y Buendía (1998:83), “los procedimientos para la obtención de los datos constituyen un continuo lógico que va desde lo menos estructurado y de escaso nivel de control, hasta lo más estructurado y altamente controlado”. La metodología cuyo procedimiento implica un escaso nivel de control, es la metodología no experimental o ex-post-facto, porque el investigador, no manipula la variable independiente, para contrastar cuáles son los efectos sobre la variable dependiente. Solo se van a seleccionar las características que vamos a observar, y en nuestro estudio, las que vamos a medir. Todo lo contrario ocurre en el enfoque experimental, donde el control es mayor, porque hay manipulación del fenómeno a investigar.

2. Validez interna y externa.

Apoyándonos en lo expuesto, si nos aproximamos a la metodología experimental, la validez interna o el grado en que las variables externas se han tenido en cuenta o se han controlado, durante el proceso de investigación, aumentará; mientras que la validez externa o el grado en que los resultados podemos generalizarlos a otras

personas o ambientes, disminuye, como consecuencia de la artificialidad del experimento (McMillan y Schumacher, 2005). Este proceso se invierte cuando hablamos de metodología no experimental, y en nuestro estudio, el control es bajo, repercutiendo en la validez interna, mientras que la validez externa será mayor.

3. Naturaleza de la situación de la investigación.

Ajustándonos a este criterio, justificamos la metodología cuantitativa porque trabajamos en contextos, con pretensiones de aumentar la validez externa, puesto que vamos a centrar el estudio, en aquellos aspectos cuantificables de la realidad educativa, para explicar, predecir y controlar esos fenómenos educativos y poder generalizar los resultados a la población.

4. Objetivo de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, para conocer y describir las actitudes de los futuros docentes, de cuarto curso de Grado en Educación Primaria, hacia la diversidad y la educación intercultural, vamos a establecer relaciones entre las distintas variables implicadas, sin llegar a manipular la variable independiente de forma intencional. Porque como expresan Hernández et al. (2010:150), en la metodología cuantitativa, “las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se dan en su contexto natural”.

Por otro lado, cuando abordemos la recogida de datos, desde la metodología cuantitativa, nos vamos a referir, a las estrategias o técnicas que plantean Buendía y Carmona (1984, citado en Colás y Buendía, 1998). De las tres técnicas propuestas, observación, encuesta y medición, nuestro procedimiento estaría dentro de la estrategia metodológica de encuesta, porque: no extraemos datos en contextos naturales (observación), ni hemos aplicado un estímulo a los sujetos, objeto de estudio, para posteriormente medir los efectos sobre la variable de respuesta (medición). En nuestro caso, vamos a formular, la misma serie de preguntas, a todos los sujetos que componen la muestra, a fin de responder al problema de investigación planteado. Para lograr este propósito, vamos a aplicar la técnica del cuestionario.

Sintetizando, la metodología cuantitativa es el planteamiento más acorde, para el análisis de los datos que vamos a efectuar y a obtener, tras la aplicación del cuestionario,

porque nos va a permitir, realizar análisis estadísticos (descriptivo e inferencial), tanto de las variables que satisfacen esta investigación, como de los distintos ítems que constituyen el instrumento para la producción de datos.

Justificada la opción metodológica, tras conjugar los criterios señalados, pasamos al desarrollo del diseño de la investigación.

5.4.5. Diseño de la investigación

Siguiendo la aportación de Hernández (1998:92), el diseño es “la operacionalización de las hipótesis de investigación”. En la misma dirección, el diseño para Arnau (1990, citado en Cubo, 2011:237) es “un plan estructurado de acción que, en función de los objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes de los problemas planteados”. Es decir, el diseño de la investigación hace referencia, al plan de actuación que llevaremos a cabo para seleccionar los sujetos, los escenarios de la investigación y los procedimientos de recogida de datos, a fin de responder a las preguntas planteadas en el estudio.

Los diseños según Arnau (1990, citado en Cubo, 2011) están clasificados, según los objetivos y según los datos obtenidos. En función de los objetivos del plan de trabajo, comprenden: el enfoque experimental (cuyo objetivo es determinar cuál es el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente, desarrollada en contextos artificiales); cuasiexperimental (caracterizado por la manipulación experimental, aunque el grado de control del investigador, sobre la variable manipulada, no es total, como en diseños experimentales). Asimismo, este tipo de investigación cuasiexperimental, se produce en contextos naturales, donde los procedimientos para la asignación de los sujetos a los distintos grupos, que realizan el experimento, suelen ser no aleatorios. Por último, nos encontramos con el diseño no experimental, caracterizado por un grado de control bajo. Su finalidad, describir los hechos y las características de la población de forma objetiva y comprobable. A su vez, en diseños no experimentales, y para abordar la parte dedicada a la recogida de datos, podemos aplicar los métodos de encuestas y los métodos observacionales.

Por otro lado, en función de los datos obtenidos, los diseños pueden ser transversales (cuando los datos son recogidos en un único momento temporal), y longitudinales (cuando son recogidos en diferentes momentos).

Toda esta clasificación podemos visualizarla en la tabla 5.5.

TABLA 5.5 Clasificación de los diseños según Arnau

<i>SEGÚN LOS OBJETIVOS</i>	<i>SEGÚN LOS DATOS OBTENIDOS</i>
Experimental: manipulación del fenómeno, alto grado de control	Transversal: los datos son recogidos en un único momento temporal
Cuasiexperimental: se provoca o manipula el fenómeno, grado de control medio	Longitudinal: los datos son recogidos en diferentes momentos temporales
No experimental: método de encuestas y observacional: no se modifica el fenómeno objeto de análisis, grado de control bajo	

Fuente: Arnau (1990, citado en Cubo, 2011:237)

Quizás lo más importante en la elección del diseño de investigación, corresponde a la presencia de los siguientes requisitos: la validez, interna y externa; la fiabilidad o constancia para captar la relación entre variables; la simplicidad, que implica sencillez y claridad; y el grado de significación o la asignación de un nivel de incertidumbre o significación para aceptar o rechazar las hipótesis en función del nivel adoptado (Albert, 2007).

A la hora de diseñar la investigación cuantitativa hay que crear un equilibrio entre la validez interna o capacidad de establecer relaciones causales, y la validez externa, referida a la posibilidad de generalizar los resultados a otras personas o ambientes (Hernández, 1998; McMillan y Schumacher, 2005). Es decir, estamos hablando de “validez en términos de calidad, de garantías científicas en los resultados encontrados” (Cubo, 2011:156).

Basándonos en todas estas aportaciones, el presente estudio se caracteriza por, la opción metodológica, empírico-analítica/cuantitativa; orientada hacia las características de la metodología no experimental; con un diseño de tipo descriptivo, transversal y de encuesta. ¿Qué razones justifican esta decisión?:

- El objetivo principal de nuestra investigación, es definir: “hechos, situaciones, elementos o características de forma sistemática para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda” (Martín, 2011:375).
- Hemos recogido los datos de la muestra en un único momento temporal, por medio de la metodología tipo encuesta, concretamente, utilizando el cuestionario o escala de actitudes como el instrumento para este fin.
- Al mismo tiempo, describimos lo que se investiga, seleccionando una serie de cuestiones, y medimos cada una de ellas, independientemente. Es decir, la descripción está basada en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito. Hernández, Fernández y Baptista (1991).

¿Cómo llevaremos a cabo todo este proceso?

Primero comenzamos estableciendo una serie de hipótesis o suposiciones de la realidad, derivadas de la revisión bibliográfica. En fases sucesivas, serán contrastadas con los datos obtenidos del cuestionario o escala de actitudes. Mediremos las afirmaciones y conceptos incluidos en las mismas, y transformaremos esas mediciones, en valores numéricos. En efecto, todo este proceso nos lleva “a cuantificar y aportar evidencia a una teoría que se tiene para explicar algo; la teoría se mantiene hasta que se refute o se alcance una mejor explicación” (Hernández et al., 1991:10). Para ello, se llevará a efecto, los análisis estadísticos de la información extraída a partir del instrumento de recogida de datos. Los resultados de dicha información quedarán reflejados en gráficos y tablas, que complementaremos, con la descripción e interpretación de los resultados obtenidos, contrastando y verificando las hipótesis y aquellos aspectos más relevantes de la investigación.

Como uno de los primeros pasos en el diseño de la investigación es la elección de los sujetos, describimos, a continuación, el procedimiento seguido.

5.4.6. Muestreo y elección de la muestra de estudio

La elección de los sujetos que van a participar en este estudio es uno de los pasos previos para seleccionar el diseño de investigación que vamos a realizar, determinados

también por los objetivos específicos del estudio y la naturaleza del mismo. Para elegir a los sujetos que componen la muestra, o subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada, hemos partido de una población o universo (Ruiz, Martín, Montero y Uriz, 1995).

La población “es un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación” (McMillan y Schumacher, 2005:135). Si entendemos por población, el conjunto de todos los individuos, en los que se quiere estudiar un fenómeno, la muestra representativa de esa población serán el conjunto de individuos, personas, objetos, acontecimientos, extraídos de esa población, mediante algún método de muestreo (Latorre et al., 2005). Ahora bien, ¿cuál debe ser el tamaño de la muestra para garantizar la representatividad de la misma y ofrezca cierto grado de confiabilidad? Investigadores como Van Dalen y Meyer (1983:325), señalan tres factores, de los cuales va a depender el tamaño de una muestra adecuada: “la naturaleza de la población, el tipo de diseño de la muestra y el grado de precisión que se desee obtener”. Obtener una muestra representativa implica que, todos los miembros de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados, para formar parte de esa muestra y evitar así muestras sesgadas (Buendía, 1998).

Fox (1981), en la selección de la muestra, propone un ciclo de muestro de cinco etapas, que presentamos, de forma esquemática, en la figura 5.6. El desarrollo de las etapas comienza con la labor del investigador, para determinar el universo adecuado para su problema de investigación. Seguidamente, se determina la población, o parte de ese universo a la que tenemos acceso, para decidir, aplicando técnicas de muestreo, la muestra que necesitamos. Según el diseño, el método y las técnicas de recogida de datos, podemos distinguir diferentes tipos de muestras: *muestra invitada*, todos los elementos de la población a quienes se les invita a participar en la investigación; *muestra aceptante*, parte de la muestra invitada que acepta participar, y por último, la *muestra productora de datos*, o muestra real.

En nuestro caso, los sujetos que forman parte del estudio, *muestra aceptante*, son, los alumnos en formación, de cuarto curso de la titulación de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, que incluye, los estudiantes de la Facultad

de Educación de Badajoz (BA) y los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (CC).

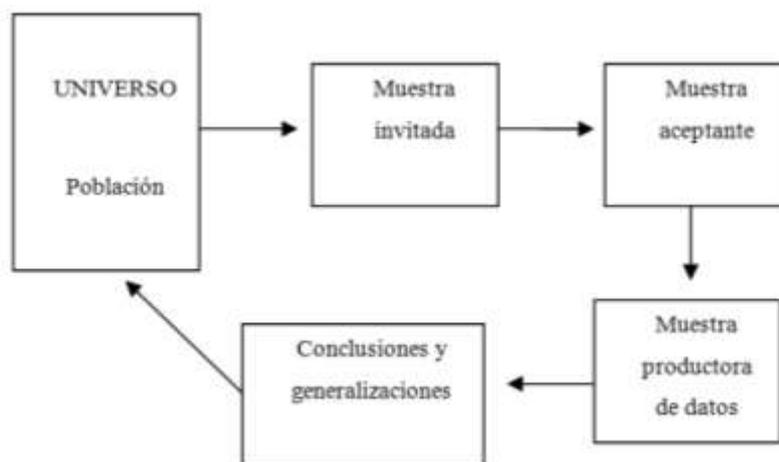


FIGURA 5.2 Ciclo de muestreo según Fox (1981:369)

Entonces, ¿qué procedimiento utilizaremos para la selección de la muestra?

Para saber el tipo de diseño muestral o procedimiento a utilizar en este estudio, partimos del conocimiento de dos tipos diferentes de técnicas de muestreos. El muestreo probabilístico y el muestreo no probabilístico. La característica que diferencia uno de otro diseño, primordialmente, es la utilización, en al menos alguna de sus etapas, de un procedimiento aleatorio para la obtención de las muestras (Cubo, 2011). En las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos; en las muestras no probabilísticas, la elección de los casos, no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino del criterio del investigador. Elegir entre uno u otro, se determina con base en “los objetivos del estudio, el esquema de la investigación y el alcance de sus contribuciones” (Hernández et al., 1991:209). Además, son cuatro, los procedimientos más comunes de muestreo probabilístico: muestreo aleatorio simple, muestreo sistemático, muestreo estratificado y muestreo por conglomerados. Por otro lado, las técnicas de muestreo no probabilístico más aplicadas, son tres: por conveniencia, intencional y por cuotas (McMillan y Schumacher, 2005).

En esta investigación, nos detendremos en los tipos de muestreo no probabilísticos, para justificar la selección del grupo de población objeto de estudio.

Optar por este tipo de muestreo implica que, en ninguna de sus fases hemos utilizado un procedimiento aleatorio, además de saber que, los resultados no podrán ser generalizados a población alguna, implicando que la investigación carece de validez externa (Cubo, 2011). Asimismo, empleamos este tipo de muestreo porque los sujetos resultaban accesibles, necesidad determinante, dadas las circunstancias de trabajo que tenemos. A fin de seleccionar, cual es la técnica de muestreo no probabilístico que vamos a llevar a cabo para la elección de la muestra, seguimos la ampliación que realiza Martínez (1995, citado en Cubo, 2011:130), cuyas características quedan resumidas en la tabla 5.6.

TABLA 5.6 Clasificación de los tipos de muestreo no probabilístico

TIPOS DE MUESTREO	
Muestreo por cuotas	El investigador establece unos criterios de interés para tener seguridad de la muestra, desconociéndose las probabilidades de selección de los elementos
Muestreos cuasiprobabilístico	Los criterios de selección se van a determinar de forma aleatoria desconociéndose las probabilidades de selección de los elementos
Muestras de conveniencia	Se seleccionan los casos disponibles
Muestras de juicio	La selección se realiza en base a los criterios de un experto
Muestras de poblaciones de difícil localización	Para este tipo de muestras el procedimiento a seguir es el llamado “bola de nieve”, caracterizado porque se identifican de la muestra sólo los casos iniciales

Fuente: Martínez (1995, citado en Cubo, 2011)

Tras profundizar en las diversas técnicas de muestreo, llegamos a la siguiente conclusión, para la selección de los sujetos que van a integrar la muestra de este estudio, debemos aplicar el *muestreo por conveniencia*. Uno de los criterios que cimienta esta decisión, son los sujetos de la población objeto de estudio, porque han sido seleccionados en base a la accesibilidad y adecuación de los mismos. Buscamos que la accesibilidad de la muestra fuera fácil, por problemas de tiempo y de trabajo, y que las

características de los sujetos coincidieran con las de la población. Otro de los criterios, admite que la muestra no ha sido elegida de forma aleatoria, siendo el proceso de muestreo menos lento, menos costoso y de fácil administración. Esta técnica de muestreo por conveniencia facilita llevar a cabo la investigación con estas condiciones.

Justificada la elección, hemos tenido en cuenta, las limitaciones, a cerca del muestreo por conveniencia: dificultad en generalizar los resultados a otros sujetos que no sean similares; la muestra es menos representativa de una población identificada; los resultados dependen de las características particulares de la muestra; la probabilidad de error es mayor, debido a los sesgos del investigador o de los sujetos. Por ello, vamos a ser cautos a la hora de generalizar los resultados. No quiere decir, que los resultados obtenidos no sean útiles (McMillan y Schumacher, 2005).

En el curso académico 2014/15, cuando se realizó el estudio, la muestra total de estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria (tabla 5.7), estuvo formada por un total 439 sujetos, que están realizando sus estudios en la Universidad de Extremadura. De ellos, 273 son de la Facultad de Educación (BA), y 166 sujetos de la Facultad de Formación del Profesorado (CC).

TABLA 5.7 Muestra invitada, estudiantes matriculados en cuarto curso de Grado en Educación Primaria, Universidad de Extremadura. Curso académico 2014/15

Muestra Facultad de Educación (BA)	273
Muestra Facultad de Formación del Profesorado (CC)	166
Muestra Total	439

Para saber el tamaño de la muestra invitada, en los distintos itinerarios cursados, recurrimos a solicitar la información, atendiendo al alumnado matriculado en el Practicum o periodo de prácticas, porque la elección del itinerario no se realiza junto con la matrícula del curso correspondiente, sino que optan al mismo, en el último cuatrimestre, del último curso académico. El total de sujetos (tabla 5.8), corresponden a los distintos itinerarios que se ofertan, en cada una de las facultades de formación de la Universidad de Extremadura. De este modo, en la Facultad de Educación (BA), se pueden cursar todos los itinerarios que aparecen, mientras que en la Facultad de

Formación del Profesorado (CC), sólo pueden optar a realizar, tres de ellos, I.I. en Lenguas Extranjeras, I.I. de Educación Física, I.I. en Educación Musical. En ambas, tienen la opción de elegir, ningún itinerario.

*TABLA 5.8 Muestra invitada según el itinerario. Universidad de Extremadura
Curso académico 2014/15*

ITINERARIOS	Facultad de Educación (BA)	Facultad de Formación del Profesorado (CC)
I.I. en Lenguas Extranjeras	50	41
I.I. de Educación Física	95	73
I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	74	-
I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje	50	-
I.I. en Educación Musical	-	52
Ninguno	4	-
Muestra Total	273	166

5.4.6.1. Características de la muestra

Pasamos a detallar, las características de los sujetos que forman la muestra real del estudio, analizando las distintas variables: edad, sexo, itinerario cursado y centro donde realizan su formación. Para llegar a los datos que a continuación se presentan, se realizan cruces entre las distintas variables, a través de tablas de contingencia, cuyos resultados pueden consultarse en el anexo 5.1.

SEXO:

El tamaño de la muestra participante ha sido de 303 sujetos. Aunque aparecen 2 casos perdidos (0,7%) que no identificaron su sexo, contestaron al cuestionario 108 hombres (35,6%), y 193 mujeres (63,7%), resultado esperado ya que tras años de experiencia, la docencia, en la etapa de Educación Primaria, es prioritariamente una opción del sexo femenino (tabla 5.9). Dato que confirmamos al detallar la distribución del sexo, en los distintos itinerarios cursados, comprobando, que en su mayoría son

mujeres, a excepción del I.I. de Educación Física, que sigue siendo prioridad de los hombres (tabla 5.10).

TABLA 5.9 Distribución de la muestra por sexo

SEXO	Frecuencia	Porcentaje %
Hombre	108	35,6
Mujer	193	63,7
Perdidos	2	0,7
TOTAL	303	100,0

TABLA 5.10 Distribución de la muestra por sexo e itinerario cursado

SEXO	ITINERARIOS					
	I.I. Lenguas Extranjeras	I.I. Educación Física	I.I. Necesidades Específicas Apoyo Educativo	I.I. Dificultades Comunicación Lenguaje	I.I. Educación Musical	Ninguno
Hombre	20	61	9	1	9	8
Mujer	48	37	51	37	8	12
TOTAL	68	98	60	38	17	20

Como podemos valorar, en la tabla anterior, a fin de obtener datos detallados de los sujetos, comprobamos que: 68 estudiantes (22,4%), están realizando el I.I. en Lenguas Extranjeras, de ellos, 48 son mujeres y 20 hombres; 98 estudiantes (32,6%), realizan el I.I. de Educación Física, 37 mujeres y 61 hombres; en el I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, 51 sujetos son mujeres y 9 son hombres, de un total de 60 sujetos que realizan este itinerario. Por su parte, el I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, sólo participa un sujeto varón, frente a 37 mujeres,

representando el 12,5% del total, en este itinerario; por último, 20 estudiantes (6,6%), no optan por itinerario alguno, son 12 mujeres y 8 hombres.

EDAD:

En relación a la edad de los sujetos (tabla 5.11), 253 sujetos (83,5%) son “menores de 24 años” (83 hombres y 168 mujeres); 39 sujetos (12,95%), “entre 25 y 30 años” (21 hombres y 18 mujeres); 6 sujetos (2,0%), “entre 31 y 40 años” (3 hombres y 3 mujeres). Los sujetos con “más de 41 años”, son 5, 1 hombre y 4 mujeres.

TABLA 5.11 Distribución de la muestra por edad

<i>EDAD</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje %</i>
Menor de 24 años	253	83,5
Entre 25-30 años	39	12,9
Entre 31-40 años	6	2,0
Más de 41 años	5	1,7
TOTAL	303	100,0

ITINERARIO:

En cuanto al itinerario que está cursando el estudiante, en el momento de la realización de la prueba, el número de sujetos por itinerario presenta una distribución bastante heterogénea, como podemos comprobar en la tabla 5.12.

En I.I. Lenguas Extranjeras han participado 68 sujetos (22,4%), 36 son de la Facultad de Educación (BA), y 32 de la Facultad de Formación del Profesorado (CC); en I.I. Educación Física, respondieron 100 sujetos (33,0%), 51 de la Facultad de Educación (BA) y 49 eran de la Facultad de Formación del Profesorado (CC); I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, eran un total de 60 sujetos (19,8%) pertenecientes a la Facultad de Educación (BA), ya que en la Facultad de Formación de Cáceres, no se imparte este itinerario formativo, al igual que ocurre con el I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, que participaron 38 sujetos (12,5%) de la misma facultad. Del I.I. en Educación Musical, exclusivo de la facultad de Cáceres,

eran 17 sujetos (5,6%). Por último, al existir la posibilidad de no cursar ninguno de los itinerarios mencionados, los sujetos que respondieron al test y no estaban cursando ningún itinerario fueron 20 (6,6%), 4 de la Facultad de Educación (BA) y 16 de la Facultad de Formación del Profesorado (CC).

TABLA 5.12 Distribución de la muestra por itinerarios

<i>ITINERARIO</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje %</i>
I.I. Lenguas Extranjeras	68	22,4
I.I. Educación Física	100	33,0
I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	60	19,8
I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje	38	12,5
I.I. Educación Musical	17	5,6
Ninguno	20	6,6
TOTAL	303	100,0

La mayor concentración de estudiantes se produce en el I.I. de Educación Física, seguido del I.I. en Lenguas Extranjeras y I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, marcando diferencias en relación al resto de las opciones.

FACULTAD DE ESTUDIO:

Por último, queda conocer las características de la muestra en relación al centro donde realizan la formación docente, por la Universidad de Extremadura (tabla 5.13). En la tabla, apreciamos que de los 303 sujetos que componen la muestra, han participado 189 (62,4%) estudiantes de la Facultad de Educación (BA) y 114 (37,6%) estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado (CC).

TABLA 5.13 Distribución de la muestra real por Lugar de estudios

<i>LUGAR</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje %</i>
Facultad de Educación (BA)	189	62,4
Facultad de Formación del Profesorado (CC)	114	37,6
TOTAL	303	100,0

A modo de resumen:

La muestra definitiva de los estudiantes que respondieron al cuestionario o escala de actitudes elaborada, estuvo integrada por un total de 303 sujetos, de los cuales, hay dos sujetos que no identifica su sexo. El resto, 193 eran mujeres y 108 hombres, con edades que oscilan desde, “menor de 24 años” participaron el 83,5% (253 estudiantes), “entre 25 y 30 años”, el 12,9% (39); “entre 31 y 40 años”, el 2,0% (6); y con “más de 41 años”, el 1,7% (5). Los futuros docentes que han participado se forman, en la Universidad de Extremadura, en dos facultades, el 62,4% (189 estudiantes), eran de la Facultad de Educación (BA); y el 37,6% (114), de la Facultad de Formación del Profesorado (CC). De ellos, 68 sujetos (22,4%), cursan el I.I. en Lenguas Extranjeras; 100 (33,0%), el I.I. de Educación Física; 60 (19,8%), el I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; 38 estudiantes (12,5%), el I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje; 17 (5,6%), el I.I. en Educación Musical; y 20 (6,6%), no cursa ningún itinerario.

Tras exponer las características de la muestra real que participó en el estudio, detallamos la técnica de recogida de datos que hemos utilizado.

5.4.7. Instrumento de recogida de datos

En el presente apartado nos interesa abordar, las mismas cuestiones, ya planteadas por Hernández (1998), afines a la descripción del proceso de investigación educativa: ¿cuándo, dónde, con qué frecuencia, quién y con qué instrumentos se recogerá la información? Las respuestas a estas preguntas, quedan recogidas en la tabla 5.14.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, el sistema de recogida de datos elegido para la comprobación de las hipótesis, ha sido la escala de actitudes. Best (1978), confirma que este tipo de formulario de encuesta se conoce con el nombre de *opinionnaires* o escalas de actitudes, cuando el propósito del estudio consiste en recoger opiniones más que hechos. Según este mismo autor, se han empleado diversos métodos, para conocer la opinión y actitud de un individuo. Los mismos son: preguntar directamente al sujeto, obteniendo la respuesta de forma verbal; señalar, en una lista de afirmaciones, aquella con las que se halle conforme; y también, “pidiéndole que indique el grado de conformidad o disconformidad con una serie de afirmaciones acerca de un

tema sometido a discusión” (1978:109). Con la explicación, aportada por este autor, a la escala de actitudes también podemos darle el nombre de cuestionario de opiniones.

TABLA 5.14 Respuestas que garantizan la calidad de los datos de la investigación

CUÁNDO	Antes de marcharse los estudiantes a realizar las prácticas en los centros escolares Antes de finalizar el periodo vacacional de las fiestas navideñas
DÓNDE	En sus respectivos domicilios En las aulas de la Facultad de Educación de Badajoz y en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres de la Universidad de Extremadura
CON QUÉ FRECUENCIA	Los alumnos deberán dar su información en dos momentos puntuales: <ul style="list-style-type: none"> - En la prueba piloto - En la construcción definitiva del instrumento de recogida de los datos
QUIÉN	La propia investigadora Profesores de las distintas facultades de formación, en ausencia de la investigadora
CON QUÉ INSTRUMENTOS	Se aplicará un cuestionario o escala de actitudes que podrán contestar: <ul style="list-style-type: none"> - Con su ordenador, a través de la plataforma universitaria, <i>Campus virtual</i> - Rellenado los cuestionarios en papel impreso

Fuente: elaboración propia

Tres son los métodos más conocidos para medir, por escalas, las variables que constituyen actitudes: el método de escalamiento Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman. De ellos tres, el método utilizado, en este estudio, ha sido el desarrollado por Rensis Likert en 1932: escalonamiento tipo Likert. Este tipo de método consiste en presentar, a los sujetos, un conjunto de ítems, en forma de afirmaciones, a fin de medir su reacción, eligiendo una, de las cinco categorías de la escala, previamente establecidas. A cada respuesta, se le va asignando un valor numérico, de tal forma que, las puntuaciones totales se obtienen, sumando los valores alcanzados respecto a cada una de las afirmaciones. En este sentido, también se le denomina a esta prueba, escala

aditiva (Hernández et al., 2010). En las escalas aditivas, cuando hay cinco posibles respuestas, como es nuestro caso, la valoración de las mismas se establece entre 1 y 5. Los ítems, han de tener un grado de correlación con los demás, y el sujeto, “no señala si está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo” (Morales, 1972, citado en Colás y Buendía, 1998: 316).

Esta elección nos llevó a creer, en la posibilidad de elaborar el instrumento de recogida de datos, frente a utilizar los instrumentos ya existentes, con el fin de buscar la mejor opción de ajuste a las peculiaridades de la investigación. Sin embargo, nos ha parecido oportuno, el hecho de indagar en algunos instrumentos de recogida de datos, ya validados en otras investigaciones (Calvo, 1993,1997; Campo et al., 2005; Defensor del Pueblo, 2003; Jordán, 1994; León et al., 2007; Palomero, 2005; Rodríguez, 2005; Sales y García, 1997; Sánchez y Mesa, 1997).

A la hora de diseñar el instrumento de nuestra investigación, partimos de otras investigaciones realizadas en España que empleaban, como instrumento de recogida de datos las escalas de actitudes, para conocer las opiniones y actitudes de la sociedad española, hacia aquellos colectivos que pertenecían a otras culturas. Sus intereses se centran, en analizar, detectar, formar o mejorar, las actitudes hacia la inmigración en las escuelas. Para ello, las líneas de investigación, son variadas: las actitudes hacia la tolerancia, la cooperación y la posibilidad de modificarlas a través de la intervención educativa (Sánchez y Mesa, 1997); opiniones de los maestros en activo de la etapa de Educación Primaria acerca de la integración del alumnado inmigrante (Campo et al., 2005); actitudes y conductas de solidaridad, racismo, xenofobia e intolerancia (Calvo, 1993,1997); opiniones del profesorado sobre la educación multicultural (Jordán, 1994); actitudes y creencias hacia la diversidad cultural del futuro docente de magisterio (Rodríguez, 2005); formación de actitudes a través de programas de educación intercultural (Sales y García, 1997); actitudes que presenta el profesorado de los centros educativos con respecto a la escolarización de alumnado inmigrante (Defensor del Pueblo, 2003); mejorar el proceso de integración, tanto del alumnado como sus familias, en la sociedad española (Palomero, 2005); y León et al. (2007), que evalúan las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. De entre ellas, seleccionamos algunos ítems que nos parecieron adecuados y relacionados, con la temática de esta Tesis.

Los estudios de investigación que mayor información aportaron, y por consiguiente, hemos analizado con detalle, los exponemos a continuación.

Comenzamos con el informe del Defensor del Pueblo (2003), que lleva por título, *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*.

La investigación surgió de la necesidad de conocer, las condiciones reales del alumnado de origen inmigrante, en relación a su escolarización en el sistema educativo español, junto con las condiciones y consecuencias derivadas de dicha incorporación. Se realizó en colaboración con Unicef-Comité Español en noviembre de 2001. La investigación proporciona datos, a nivel estatal y por comunidades autónomas, sobre cuáles son las condiciones de escolarización del alumnado inmigrante. Concretamente, se centra en cinco comunidades autónomas, por considerar, que eran las que escolarizaban mayor número de alumnado inmigrante (Madrid, Cataluña, Andalucía, Valencia y Murcia). Centrada en los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, impartidos, tanto en centros sostenidos con fondos públicos, como en los centros reconocidos a conciertos educativos.

El estudio se llevó a cabo a través de cuestionarios (metodología cuantitativa), de encuestas y entrevistas directas (metodología cualitativa). La muestra estuvo formada por 181 centros de Educación Primaria y Secundaria; 1.270 alumnos y alumnas inmigrantes, 10.936 alumnos autóctonos, 2.222 profesores y profesoras, 275 familias inmigrantes y 5.123 familias autóctonas (Defensor del Pueblo, 2003:6). Nuestro interés, en esta investigación, se centra en la elaboración de distintos cuestionarios, que fueron proporcionados a los distintos integrantes de la comunidad educativa: equipos directivos, profesorado, padres y madres, y los propios alumnos y alumnas escolarizados. Concretamente hacemos referencia al cuestionario elaborado para el profesorado (anexo 5.2).

En el cuestionario figuran dos partes: la primera incluye, *los datos de identificación*: etapa en la que imparte docencia, tareas que desempeña, números de alumnos/as de origen inmigrante a los que imparte clase, y la zona geográfica de procedencia de los mismos. En la segunda parte se incluyen, 50 preguntas de contenido

diverso. Las nueve primeras están orientadas a, analizar el impacto de la presencia del alumnado de origen extranjero en los centros educativos españoles. La pregunta 10 y 11, tratan de obtener información acerca de los factores que pueden incidir en la integración del alumnado extranjero. Desde la pregunta 12 a la 16, se valora el grado de satisfacción, con los aspectos del programa educativo previsto en su comunidad autónoma, para atender a la población escolar inmigrante. El resto de preguntas pretenden obtener información sobre, las actitudes y percepciones que presenta el profesorado, en relación con, la posibilidad de que, los centros educativos ofrezcan un modelo educativo, que sea capaz de respetar las diferencias y potenciar, el desarrollo de todos y cada uno de su alumnado. (Defensor del Pueblo, 2003: 38-39).

De las 50 cuestiones que componen el cuestionario del profesorado, han servido de referencia para nuestro estudio, los ítems: 1, 4, 8, 10, 35, 44, 49 y 50, reformulados y ajustados a esta investigación. Asimismo, nos interesó saber, cuáles fueron las conclusiones más relevantes, en relación a las opiniones del profesorado, que nos ofrecía este informe. Destacamos:

- La mayoría de los profesores/as opinan que, la presencia de estudiantes extranjeros no afecta, significativamente, al rendimiento académico del grupo.
- El profesorado afirma que, la materia más difícil para el alumnado de origen inmigrante es la lengua.
- La mayoría del profesorado muestra actitudes positivas hacia la inmigración y hacia la integración de este alumnado en los centros educativos, argumentando, que es una experiencia positiva y enriquecedora para el centro.
- El profesorado reconoce su falta de conocimiento hacia las culturas de las que procede su alumnado.

Otro estudio de investigación, que también atrajo nuestro interés, lleva por título: *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Coordinado por Palomero (2005), se lleva a cabo por la Organización S.O.S. Racismo-Aragón, durante el curso 2004/2005. (Anexo 5.3).

La finalidad del mismo es mejorar, en el proceso de integración de los inmigrantes y de sus respectivas familias en nuestra sociedad, creando y reconociendo una verdadera sociedad intercultural. Para ello, se intentó valorar la situación del alumnado de origen inmigrante en las aulas; conocer las actitudes de los principales agentes de la comunidad educativa ante la diversidad; detectar la necesidad de formación del profesorado frente a la diversidad; y se realizaron propuestas, para favorecer la integración del colectivo inmigrante y fomentar, las actitudes positivas de la comunidad educativa hacia la diversidad.

La investigación se llevó a cabo, a nivel de centros escolares de la ciudad de Zaragoza, mediante técnicas cualitativas (análisis documental, entrevistas en profundidad, cuestionarios Delphi), y cuantitativas (cuestionarios). El estudio centra la investigación en los niveles educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en centros sostenidos con fondos públicos. Concretamente, fueron seleccionadas las aulas de 6º de Primaria y 2º de ESO, por considerarse, estos niveles, donde mayores problemas se habían detectado a la hora de llevar a cabo la integración del alumnado inmigrante.

Como herramientas metodológicas se elaboraron tres tipos de cuestionarios: uno dirigido al alumnado de 6º curso de Primaria, y el otro, para el alumnado de 2º curso de ESO. El último de los cuestionarios elaborados, fue para el profesorado-tutor de los anteriores alumnos. La muestra del estudio estuvo formada por: 64 centros de Educación Primaria y Secundaria; 251 alumnos inmigrantes, 1.096 alumnos autóctonos, y 56 profesores-tutores del grupo-clase.

Nuestro interés se centró en algunas de las variables analizadas en el cuestionario del profesorado, en relación con: *Factores que influyen en el aula con presencia de alumnado inmigrante* (rendimiento, material, contenidos y clima del aula); *Conocimiento y formación ante la diversidad*; y *Demandas del profesorado ante la diversidad* (Palomero, 2005:28).

De las 18 cuestiones formuladas al profesorado del cuestionario SOS Racismo-Aragón, las preguntas tomadas como referencia, para elaborar nuestro cuestionario o escala de actitudes, fueron: 1, 4.5, 6.1, 8, 12.4, 13.4, 14.15, 15.3, y 15.4, reformuladas y adaptadas a nuestra investigación. Igualmente, nos interesó saber cuáles fueron las

conclusiones más relevantes, en relación a las tres variables que motivaron nuestro *interés*:

- *Factores que influyen en el aula con presencia de alumnado inmigrante*: en relación al rendimiento académico, el 58% considera que, la presencia de alumnado inmigrante no influye, de forma significativa, en el rendimiento del grupo. El 20%, muestra actitudes positivas hacia la diversidad cultural, valorando la riqueza cultural que aporta este colectivo. El 29% valora que, la presencia de este colectivo influye, de manera positiva, en el ambiente de la clase. La conclusión general del estudio es: la mayoría del profesorado considera que, la organización, los contenidos y los materiales deben ser readaptados para favorecer la integración de estos alumnos.
- *Conocimiento y formación ante la diversidad*: el 94,6% del profesorado considera que, para mejorar la integración y comprender mejor el comportamiento del alumnado minoritario, hay que partir del conocimiento de otras culturas, incluyendo el conocimiento de los sistemas educativos de otros países. Desconocimiento que presentaba el 73% del total del profesorado.
- *Demandas del profesorado ante la diversidad*: un 64% del profesorado opina que, la ayuda que se recibe de la Administración Educativa es insuficiente. El 70% considera que, la presencia de alumnado inmigrante supone más trabajo añadido a su práctica educativa. El 44% de los profesores no se sienten suficientemente preparados, para atender adecuadamente a este colectivo. En relación a la mejora de la integración de estos alumnos, el 24% de los profesores demandan profesorado de apoyo, en formación específica, para atender a este alumnado; más orientadores y trabajadores sociales (18%), y una mayor coordinación con las familias (14%).

Y por último, mencionamos el cuestionario sobre las opiniones del profesorado acerca de la educación multicultural, de Jordán Sierra (1994:173-185), elaborado para conocer, las opiniones de los maestros en activo que ya tienen, en sus aulas, alumnado de otros países. (Anexo 5.4).

Es un cuestionario que consta de 80 cuestiones diferentes, con opciones de respuesta cerrada y de triple elección, distribuidas en seis secciones o bloques temáticos (I: Información acerca de la escuela; II: Papel de la escuela; III: La problemática de la realidad multicultural escolar; IV: El fracaso de los niños minoritarios; V: Formación del Profesorado; VI: Otras opiniones complementarias del profesorado). Al final de cada sección, se añade una pregunta abierta donde, el encuestado, podrá opinar y matizar espontáneamente, acerca de cualquier cuestión incluida en cada sección. En relación a la muestra, estaba compuesta por 30 profesores de diferentes centros escolares de Cataluña, cuyo requisito, era tener alumnado inmigrante-extranjero en el aula.

Los aspectos relacionados con la escuela, la formación y con las opiniones del profesorado en ejercicio, nos han aportado ideas para trabajar y elaborar nuestro instrumento de recogida de datos. Las cuestiones, que hemos reformulado y adaptado a este trabajo de investigación, han sido: Sección II: *Papel de la escuela*: cuestiones A, B, D, J; Sección III: *La problemática de la realidad multicultural escolar*: d.6 y d.7; Sección IV: *El fracaso de los niños minoritarios*: cuestiones c.3, E; Sección V: *Formación del Profesorado*: A, B, g.3, g.4, g.5, h.4, y h.7; Sección VI: *Otras opiniones complementarias del profesorado*: B, D, y l.2.

Las conclusiones más relevantes frecuentaron las siguientes ideas: se encontraron diferencias entre los profesores que habían recibido formación en temática intercultural con respecto a los que no la habían recibido, mostrándose más sensibles y críticos, los docentes con formación en educación intercultural. La mayoría opinaba que hay que integrar a este colectivo en nuestra sociedad desde la mirada de nuestra cultura. Les parece bien que mantengan su cultura y la lengua original, pero que lo hagan fuera del contexto escolar. La inmensa mayoría está de acuerdo en la necesidad de formación cualificada en educación intercultural, partiendo de las características, problemas y necesidades de cada centro escolar, en particular.

Recapitulando, analizar los anteriores estudios e investigaciones (Defensor del Pueblo, 2003; Jordán, 1994; Palomero, 2005), para centrarnos en las aportaciones obtenidas, por medio de los instrumentos utilizados en las mismas, nos han servido para comenzar a elaborar, el cuestionario o escala de actitudes, nuestro instrumento de

recogida de datos que pasamos a detallar, describiendo, las distintas fases que seguimos en su preparación.

5.4.7.1. Construcción, validación y aplicación del instrumento

Las fases que hemos seguido para diseñar, validar y aplicar el instrumento de recogida de datos sobre: las actitudes de los futuros docentes en formación, de cuarto curso de Grado en Educación Primaria, de la Facultad de Educación (BA), y de la Facultad de Formación del Profesorado (CC), por la Universidad de Extremadura, hacia la educación intercultural y la diversidad desde la identidad de género, etnia y cultura, han sido las siguientes:

1. Búsqueda de información y revisión de otras escalas de actitudes, ya utilizadas en estudios e investigaciones previas, sobre las actitudes hacia el colectivo de otras culturas y la interculturalidad.
2. Definir las variables, sus valores y determinar la forma cómo se van a medir.
3. Recopilación y selección de ítems que tengan relación con las actitudes hacia la interculturalidad, inmigración, diversidad cultural y étnica, grupos minoritarios.
4. Consulta grupo de profesores.
5. Elaboración de la primera versión del instrumento, integrada por 30 ítems.
6. Validación mediante la consulta a grupo de expertos.
7. Construcción de la segunda versión del instrumento con 48 ítems y veinte afirmaciones.
8. Valoración y consenso con los tutores de la Tesis.
9. Transformación y elaboración de la tercera versión del instrumento, compuesta por 49 ítems y 20 afirmaciones.
10. Validación de la escala por el grupo de expertos.
11. Confección de la escala piloto, ajustada a 45 ítems.

12. Aplicación a la población objeto de estudio. El estudio piloto se realizó vía internet, a través de la plataforma universitaria *Campus Virtual*, de la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2013/2014.
13. Refinamiento del instrumento definitivo tras la aplicación de la escala piloto.
14. Administración del cuestionario definitivo, formado por 34 ítems, durante el curso académico 2014/2015, a los estudiantes en formación de cuarto curso de Grado de Educación Primaria por la Universidad de Extremadura.

Tras la revisión bibliográfica realizada, empezamos a obtener nuestros primeros ítems, que sirvieron para iniciar el borrador del instrumento, durante el primer trimestre de 2013. Construimos un listado de 50 ítems que incluía el constructo a estudiar, la educación intercultural. Después, y partiendo de los pilares que justifican esta tesis, ya expuestos en el marco teórico, definimos las distintas variables, determinando que elegiríamos, la escala de estimaciones sumatorias, para nuestra investigación, siendo las escalas tipo Likert, una de las más utilizadas en la investigación de las actitudes, por ser en su aplicación, rápidas y fáciles en contestar, no ser demasiado costosas y, si están bien construidas, el grado de fiabilidad y validez es elevado (Hernández et al., 2010).

De este modo, las variables que pretendemos medir a través del instrumento son:

- | |
|--|
| V ₁ : Edad |
| V ₂ : Sexo |
| V ₃ : Lugar donde realizas tus estudios |
| V ₄ : Itinerario que estás cursando |

Posteriormente, llevamos a cabo, un proceso preliminar de depuración, eligiendo aquellos ítems que entendimos hacían referencia a opiniones, creencias del estudiante en formación, ante cuestiones de educación intercultural, y la diversidad, cultural, étnica y de los grupos minoritarios. En este primer paso de depuración, solicitamos la colaboración a un grupo de profesores de la Facultad de Educación (BA), con los que teníamos afinidad, pidiendo por favor la participación voluntaria en este cometido. Los profesores participantes, compañeros de trabajo y del Departamento de Didáctica de las

Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas, aconsejaron, reducir el número de ítems, por considerar tediosa su ejecución, y determinaron que algunos de ellos, no se presentaban claros y concisos, porque incluían varias opciones de respuestas. Teniendo presentes estas aportaciones, realizamos las modificaciones oportunas.

En el mes de marzo ya teníamos la primera versión del instrumento (anexo 5.5). Al mismo tiempo, durante este proceso de construcción, se fueron organizando los contactos previos, con el grupo de expertos que iba a validar el cuestionario en su primera fase. Solicitando su interés y colaboración, a través del correo electrónico, precedida de la explicación del contenido y la finalidad de este trabajo, agradeciendo de antemano, la colaboración prestada.

En este primer borrador, la escala estaba quedó compuesta por 30 ítems, que se respondían sujetos a cinco intervalos de respuestas, representados en un continuo que va desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Nada de acuerdo”. Además incluía el apartado de los *Datos de identificación del alumnado encuestado*: Edad: “Menor de 20 años”, “Entre 20-25”, “Entre 25-30”, “Más de 30”; Sexo: “Hombre”, “Mujer”; Titulado/a Grado (a rellenar por el alumnado). Se envió al grupo de expertos constituido por: Dña. Inés Rodríguez Sánchez, experta en estudios de género, Profesora en Didáctica de las Ciencias Sociales; Dña. Prudencia Gutiérrez Esteban, Dra. en Ciencias de la Educación y experta en estudios de género; Dña. Encarnación Masot Martínez, Profesora en Didáctica de las Ciencias Sociales; y D. Alejandro Pachón Ramírez, Dr. en Didáctica de las Ciencias Sociales.

De forma incondicional, aportaron las siguiente valoraciones y sugerencias: modificar el título que presentaba el cuestionario por ser excesivamente largo; cambiar el formato de presentación, porque para su lectura, no era adecuado presentar los ítems en franjas de color grisáceo; la formulación de los mismos era adecuada y el número de ítems, quizás, quedaba insuficiente. Nos propusieron que, al reducir la escala a 30 ítems, podíamos introducir una serie de afirmaciones que tuvieran analogía con opiniones sobre actitudes, estereotipos, prejuicios.

A finales de abril, ya teníamos redactada la segunda versión del cuestionario (anexo 5.6). Desde el principio nos pareció una escala larga, con enunciados muy similares en su contenido y con opciones de varias respuestas. Introdujimos las

sugerencias del grupo de expertos: 20 afirmaciones que se respondían con la valoración, “Estar de acuerdo”, y aumentamos el número de ítems a 48. Además, se consideraron aspectos relativos, al formato de la presentación; la redacción del contenido de los enunciados, incluido el título del instrumento; la eliminación y adición de algunos ítems, y la modificación en la valoración de la escala, quedando representada en un continuo que iba desde, “Muy en desacuerdo” hasta “Muy de acuerdo”.

Sin embargo, esta segunda versión del cuestionario, no terminaba de convencer. En colaboración con los tutores de esta Tesis, llevamos a cabo revisiones a nivel sintáctico y semántico, con el fin de conseguir enunciados claros, breves, concretos y que fueran formulados en una sola dirección. Conjuntamente, llegamos a plantear, ¿por qué no distribuir el conjunto de ítems en distintos bloques temáticos, parejos de contenido? Y así se hizo. Desde el ítem 1 al ítem 9, podrían agruparse en un conjunto, que llevara por título, “el alumnado inmigrante y la escuela”; desde el ítem 23 al ítem 27 corresponderían al bloque de contenido, “educación intercultural”; del ítem 28 al ítem 35, quedaron incluidos en el bloque de “formación docente”; y el resto, del ítem 43 al ítem 48, eran los que trataban sobre, “actividades, recursos y metodología empleada en el aula”. Algunos de los ítems quedaban fuera de rango, porque no apreciábamos en el enunciado qué pretendíamos obtener con ellos.

Estábamos reelaborando la versión anterior y produciendo otra versión nueva de la escala. La tercera (anexo 5.7). Finalizado el consenso, se diseñó la nueva presentación y estructura interna del instrumento. Se mantuvo las 20 afirmaciones y reformulamos los ítems. La tercera escala constaba de 49 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones o bloques de contenido:

Primera dimensión: *Actitudes para trabajar con alumnado culturalmente diverso*

Segunda dimensión: *Actitudes hacia la educación intercultural*

Tercera dimensión: *La educación intercultural en los planes de estudio*

Cuarta dimensión: *Tras la finalización del Practicum*

Con vistas a futuras revisiones del instrumento, contábamos con una dificultad: las fechas no eran las más apropiadas para requerir la colaboración de los profesionales, puesto que muchos de los componentes del grupo de expertos, tenían tareas añadidas

(exámenes finales, trabajos de Máster, reuniones de Departamentos...). A pesar de ello, decidimos llevar a cabo la presentación de la tercera versión, enviándola al mismo grupo de expertos, por el mismo procedimiento. Quedamos a la espera de obtener sus argumentos y consideraciones para la validación del instrumento. Mientras recogíamos las últimas aportaciones del grupo de expertos, y antes de la llegada del periodo vacacional, creímos oportuno establecer los contactos previos, para la realización del estudio piloto, en ambas facultades de formación del profesorado de la Universidad de Extremadura.

Llegados a este punto, es el momento de comenzar el desarrollo de la tercera fase que estructura el proceso de esta investigación, correspondiente, al trabajo de campo, donde profundizaremos, cómo se aplicó el cuestionario al grupo piloto.

5.5. TERCERA FASE: TRABAJO DE CAMPO

5.5.1. Procedimiento

Con la valoración y consideraciones del contenido de los ítems de la escala, por el grupo de expertos, construimos la escala piloto, compuesta por 45 ítems. Tras establecer los contactos previos, a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos, desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas, obtuvimos la aprobación. Podíamos pasar la escala de actitudes, a comienzos del próximo curso académico 2013/2014.

La versión del instrumento que elaboramos para el grupo piloto, llevaba por título: *Cuestionario de los maestros/as en formación*, (anexo 5.8). Estaba estructurado de la siguiente manera: en la cabecera y a continuación del título, se plantea el propósito de la prueba y la solicitud de la participación del estudiante. Seguidamente, aparecen tanto, los datos personales, edad y sexo, como los datos formativos, lugar donde realizas tus estudios e itinerario que están cursando. Además, se dan las instrucciones para su cumplimentación y se expone, la escala de valoración que han de seguir, para responder las afirmaciones de cada uno de los ítems. La escala de valoración presenta cinco valores:

1. “Muy de acuerdo”
2. “De acuerdo”
3. “Indiferente”
4. “En desacuerdo”
5. “Muy en desacuerdo”

La prueba piloto fue aplicada, a través de la plataforma universitaria on-line *Campus Virtual*, a la muestra compuesta por los estudiantes del último curso de Grado en Educación Primaria, de la Facultad de Educación (BA), y de la Facultad de Formación del Profesorado (CC), de la Universidad de Extremadura. Con anterioridad, habían recibido, en la plataforma, la siguiente notificación:

“En el Grupo de investigación Serena Augusta (GISA) estamos realizando un estudio sobre, el tratamiento de la multiculturalidad en los planes de estudio de formación del profesorado, así como las actitudes y preconcepciones del alumnado. Por ello, necesitamos tu colaboración, y nos gustaría que participaras rellenando este cuestionario. No te llevará más de 5 minutos. Debes pinchar en el enlace, y al finalizar, dar en la opción, enviar. Muchas gracias”.

https://docs.google.com/forms/d/1I-PACWJawvzhfHajbjAGQ9_8z-ljbYqG2PMGU2EVuhE/viewform?embedded=true

La realización de la prueba tuvo lugar durante el curso académico 2013/14, concretamente desde finales del mes de noviembre, hasta mediados del mes de febrero del año siguiente. Los cuestionarios, on-line, obtenidos fueron un total de 84. Cantidad que consideramos adecuada basándonos en las palabras de Hernández (1998:35), quien afirma que, “el estudio piloto se realiza siempre con un número reducido de sujetos que tienen las mismas características que los sujetos de la población de la que posteriormente se extraerá la muestra”. Su finalidad es, tratar de comprobar la solidez y consistencia del instrumento como tal. Es decir, debe avisar sobre cuáles son los ítems o proposiciones más idóneas, en relación a la claridad del enunciado, sencillez, extensión, duración, etc. También, debemos comprobar que reúne los requisitos de fiabilidad y

validez, para garantizar, que el instrumento elaborado es adecuado a los objetivos planteados. Además, va a permitir hacer una selección de cuáles son los mejores ítems para construir la escala definitiva, que creemos, quedará reducida, al eliminar aquellos ítems que posibilitan aumentar la fiabilidad del instrumento (López, 1995).

Con los datos obtenidos, vamos a conocer las características de la muestra del estudio piloto, describiendo las distintas variables: sexo, edad, itinerario que están cursando y el centro donde realizan sus estudios.

5.5.2. Estudio piloto

5.5.2.1. Características de la muestra

Del total de estudiantes que participaron, 61 estudiantes (72,6%) eran mujeres y 23 (27,4%) hombres. De ellos, 5 sujetos (6,0%) eran de la Facultad de Formación del Profesorado (CC), y 79 sujetos (94,0%), de la Facultad de Educación (BA). Atendiendo al rango de edad establecido, 2 sujetos (2,4%) son “mayores de 41”; 7 estudiantes (8,3%) “entre 31-40 años”; “entre 23-30 años” participaron 15 (17,9%), y 60 son “menores de 24 años”, que suponen el 71,4% del total de la muestra, resultando ser el rango de edad de los sujetos con más participación.

Otra identificación corresponde, al itinerario que estaban cursando a fecha de la realización de la prueba piloto (2013/14). Obtuvimos la misma participación en el I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y en el I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, un total de 8 estudiantes (9,5%); en el I.I. de Educación Física fueron 9 (10,7%); en el I.I. en Lenguas Extranjeras, 20 los sujetos participantes. El 23,8%, y terminamos apuntando los estudiantes que no están cursando ningún itinerario, son 39 sujetos que suponen el 46,4% del total de los participantes. No obtuvimos ningún estudiante que participara cursando el I.I. en Educación Musical, que sólo se desarrolla en la Facultad de Formación del Profesorado (CC).

De forma resumida, la distribución de la muestra del estudio, queda visible en la tabla 5.15.

TABLA 5.15 Distribución de la muestra del estudio piloto

		<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE</i> %
EDAD	Menor de 24 años	60	71,4
	Entre 25-30 años	15	17,9
	Entre 31-40 años	7	8,3
	Más de 41 años	2	2,4
SEXO	Hombre	23	27,4
	Mujer	61	72,6
LUGAR DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS	Facultad de Educación (BA)	79	94,0
	Facultad de Formación del Profesorado (CC)	5	6,0
ITINERARIO QUE ESTÁS CURSANDO	I.I. Lenguas Extranjeras	20	23,8
	I.I. Educación Física	9	10,7
	I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	8	9,5
	I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje	8	9,5
	I.I. Educación Musical	0	0
	Ninguno	39	46,4
TOTAL		84	100,0

Relacionando las variables, sexo y centro de estudios, concretamos que, 60 mujeres estaban matriculadas en la Facultad de Educación (BA), y una, en la Facultad de Formación del Profesorado (CC). Entre los varones, 19 realizaban sus estudios en la Facultad de Educación (BA), y cuatro, lo hacían en la Facultad de Formación del Profesorado (CC), como podemos ver en la figura 5.3.

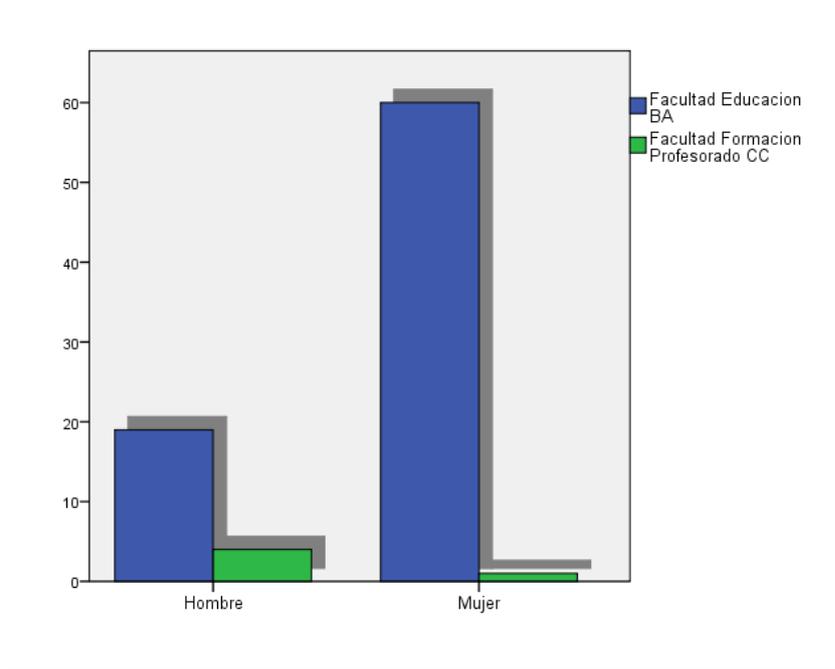


FIGURA 5.3 Distribución de la muestra piloto por sexo y centro de estudios

De ellas, 12 mujeres estaban cursando el I.I. Lenguas Extranjeras; tres, el I.I. en Educación Física; ocho, el I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, siete, el I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje; y 31 mujeres, no cursaban ningún itinerario. De ellos, ocho varones, estaban cursando el I.I. en Lenguas Extranjeras; seis, el I.I. en Educación Física; uno, el I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje; y ocho, no cursaban ningún itinerario.

Datos que representamos en el gráfico de barras en la figura 5.4

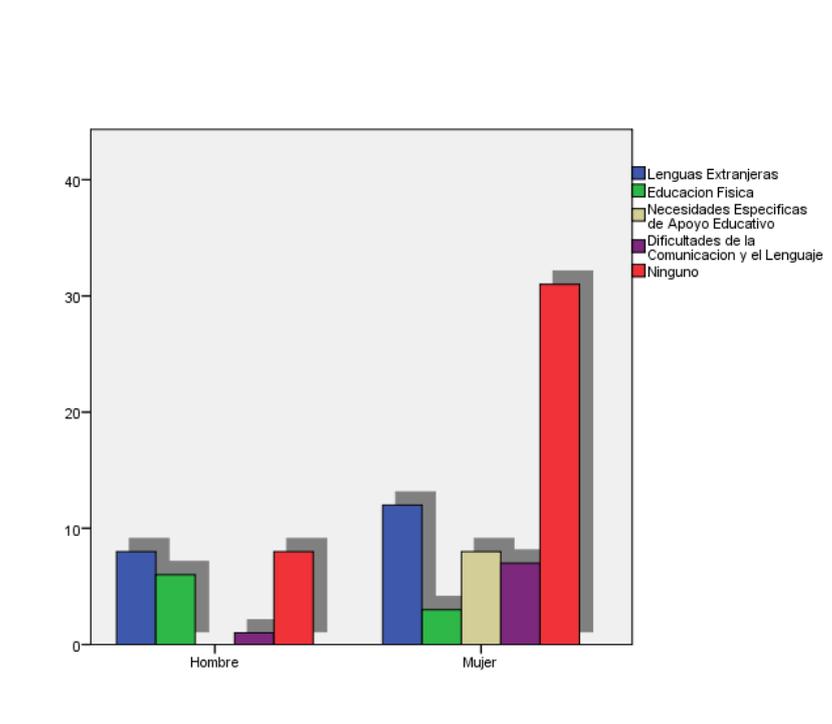


FIGURA 5.4 Distribución de la muestra piloto por sexo e itinerario

Por último, aportamos el recuento de los datos que relaciona, la edad con los itinerarios cursados, descubriendo: de los sujetos “menores de 24 años”, 60 en total, 14 estaban cursando el I.I. en Lenguas Extranjeras; seis, el I.I. en Educación Física; siete estudiantes, el I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; siete también, el I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, y 26 no cursan ningún itinerario. “Entre 25 y 30 años” (15 en total), cinco, el I.I. en Lenguas Extranjeras; dos, el I.I. en Educación Física, uno, el I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, y siete ninguno. “Entre 31 y 40 años” (7 en total), tenemos representación de uno cursando el I.I. en Lenguas Extranjeras; uno, el I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, y cinco ningún itinerario. Por último, en el rango de edad correspondiente a “mayor de 41 años” (2 en total), un sujeto pertenecía al I.I. en Educación Física y otro, no tenía itinerario alguno. De forma gráfica, los datos quedan representados en el gráfico de barras, en la figura 5.5.

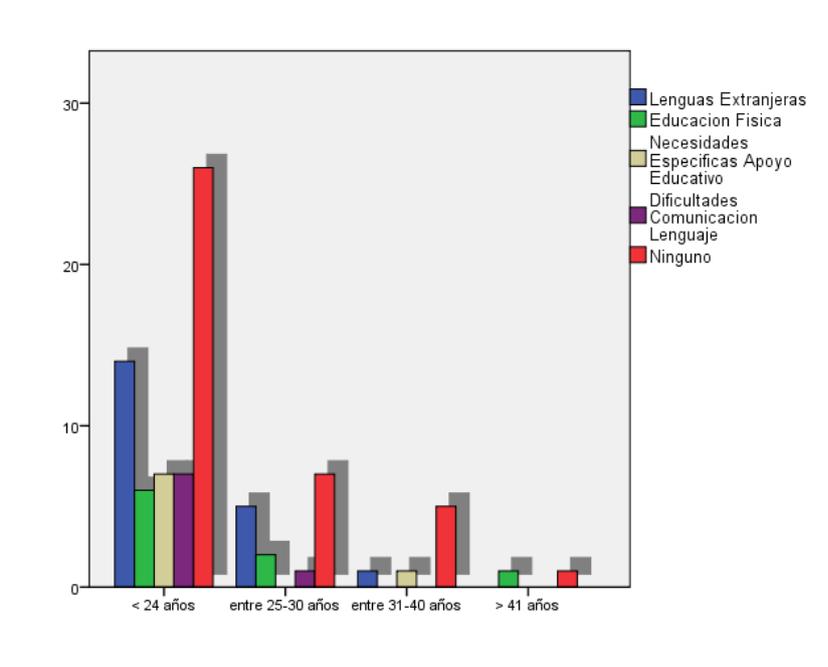


FIGURA 5.5 Distribución de la muestra piloto por edad e itinerarios

A modo de resumen, de los 84 sujetos que respondieron a la encuesta piloto, realizada de forma on-line en la Universidad de Extremadura, la mayoría eran estudiantes que cursaban sus estudios en la Facultad de Educación de Badajoz (94%). El porcentaje de participación de las mujeres (72,6%), ha sido bastante mayor que el de los hombres (27,4%), resultado que empieza a indicar la feminización que caracteriza la profesión docente. Además, y en relación con la edad, la muestra es relativamente joven, ya que la inmensa mayoría de los sujetos, el 71,4% del total, son menores de 24 años. En relación a la elección del itinerario, destacar que el 46,4%, no tiene decisión a la hora de optar por uno u otro de los itinerarios ofertados en la titulación de Grado en Educación Primaria, aunque los más decididos, se inclinan por el I.I. en Lenguas Extranjeras, el 23,8%.

Ante estos resultados, en la prueba de pilotaje, nos cuestionamos, por un lado, si se parecerán a los resultados que vayamos a obtener, después de la aplicación del cuestionario definitivo, con una muestra mayor; si preceden o no demandas en materia de formación inicial, para hacer frente a la diversidad cultural; nos ayudarán a conocer las opiniones que presenta el futuro aspirante a maestro hacia la diversidad, fenómeno que desde nuestra práctica docente, sabemos que está vigente en entornos escolares. Por

otro lado, si obtendremos información suficiente para investigar, si los actuales planes de estudio, incluyen en la formación inicial, la perspectiva intercultural.

Al realizar los análisis nuestro interés, recaía en comprobar que, el instrumento de obtención de los datos era fiable.

5.5.2.2. Análisis de los datos escala piloto

Con los datos obtenidos en la prueba de pilotaje, vamos a realizar los análisis estadísticos de tipo descriptivo, utilizando el paquete estadístico SPSS 17.0 (*Statistical Package Social Sciences*) y la Hoja de cálculo Excel, para este fin. En primer lugar, en el programa SPSS, se codifican y configuran las distintas variables e ítems, con su etiqueta, valores y los niveles de medición correspondientes:

A la variable edad, de tipo nominal, se le conceden cuatro valores:

Valor 1= “menor de 24 años”

Valor 2= “entre 25-30 años”

Valor 3= “entre 31-40 años”

Valor 4= “más de 41 años”

A la variable sexo, de tipo nominal, se le conceden dos valores:

Valor 1= “hombre”

Valor 2= “mujer”

A la variable centro de estudios, de tipo escala, se le conceden dos valores:

Valor 1= “Facultad de Educación (BA)”

Valor 2= “Facultad de Formación (CC)”

A la variable itinerarios, de tipo escala, se le conceden seis valores:

Valor 1= "I.I. Lenguas Extranjeras"

Valor 2= "I.I. Educación Física"

Valor 3= "I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo"

Valor 4= "I.I. Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje"

Valor 5= "I.I Educación Musical"

Valor 6= "Ninguno"

Con este análisis pretendemos saber, las distribuciones de frecuencias; contrastar las puntuaciones dadas en cada ítem con las variables, a fin de conocer el número de casos válidos y perdidos; las medias estadísticas de cada uno de los ítems; así como el porcentaje de los mismos.

Comenzamos con el análisis de los datos que nos ofrece el *estadístico de los elementos*, en relación a las puntuaciones de la media y la desviación típica (DT), de cada uno de los 45 ítems que construyen el cuestionario piloto, distribuidos en cuatro dimensiones, como presentan las tablas 5.16, 5.17, 5.18 y 5.19:

TABLA 5.16 Variables del instrumento, ítems primera dimensión, puntuaciones de la media y desviación típica

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA	DT
<p><i>1ª DIMENSIÓN</i></p> <p><i>IDEAS PREVIAS Y ACTITUDES DEL FUTURO DOCENTE ACERCA DEL ALUMNADO DE OTRAS CULTURAS</i></p> <p>(1-12)</p>	1-Si vivo en otro país, no cambiaría mis costumbres ni la manera de vivir que tengo ahora	3,26	1,22346
	2-Defendería a un niño/a de otra cultura si alguien se burlara de él/ella	1,28	,73749
	3-El alumnado de otras culturas debería ir a colegios especiales	4,61	,87681
	4-Me molestaría impartir la docencia a alumnos/as de diferentes culturas	4,65	,85720
	5-La diversidad cultural del alumnado, enriquece el aprendizaje del grupo clase	1,75	,94263
	6-Prefiero que el alumnado de otras culturas conserve costumbres y culturas de su país de origen	2,52	,92458
	7-La presencia de alumnado de otras culturas influye en el clima de convivencia del centro escolar y/o del grupo clase	2,67	1,11218
	8-La presencia de alumnado de otra culturas influye en el rendimiento académico del grupo clase	3,58	1,21445
	9-Alumnos/as de otras culturas puedan llevar al centro escolar la vestimenta propia de su cultura	2,71	1,15718
	10-Alumnos/as de otras culturas deberían quedarse en su país de origen	4,63	,83276
	11-Alumnos/as de otra culturas tienen que aprender la lengua española para facilitar su integración	1,65	,88487
	12-Alumnos/as de otras culturas tienen que aceptar las costumbres y la culturas de su país de acogida	2,17	1,02773

TABLA 5.17 Variables del instrumento, ítems segunda dimensión, puntuaciones de la media y desviación típica

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA	DT
<p><i>2ª DIMENSIÓN</i></p> <p><i>CONOCIMIENTO QUE PRESENTAN LOS FUTUROS DOCENTES HACIA EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL</i></p> <p>(13-22)</p>	13-La educación intercultural defiende educar en valores por encima de lo académico	1,93	1,02717
	14-la educación intercultural consiste en celebrar las llamadas “semanas interculturales”, “día de la paz”, etc.	2,08	,98431
	15-La educación intercultural facilita el trabajo en equipo	2,49	1,13535
	16-La educación intercultural implica cambios en la organización de los centros escolares	2,43	1,17490
	17-La educación intercultural clasifica al alumnado en función de la cultura de origen	2,19	1,15619
	18-La educación intercultural implica cambios curriculares y educativos	1,88	1,01084
	19-La educación intercultural responde a las necesidades de los grupos heterogéneos	4,32	,88032
	20-La educación intercultural favorece la convivencia con minorías culturales	2,94	1,26445
	21-La educación intercultural solo es necesaria en aquellos centros que acogen a minoría culturales	2,74	1,21357
	22-La educación intercultural respeta las diferencias individuales	2,59	1,211357

TABLA 5.18 Variables del instrumento, ítems tercera dimensión, puntuaciones de la media y desviación típica

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA	DT
<p><i>3ª DIMENSIÓN</i></p> <p><i>LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO DOCENTE EN ESTRATEGIAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA TRABAJAR CON ALUMNADO CULTURALMENTE DIVERSO</i></p> <p><i>(23-32 y 38)</i></p>	23-Durante mi formación como maestro/a he aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales	2,64	1,33211
	24-He analizado de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual entre ellas, la interculturalidad	2,28	1,27602
	25- He analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la discriminación racial	2,23	1,31122
	26-He aprendido a trabajar la educación democrática de la ciudadanía	3,00	1,18220
	27-He adquirido competencias básicas para llevar a cabo la práctica del pensamiento crítico	3,08	1,24386
	28- He adquirido competencias básicas para trabajar la educación en valores	3,01	1,29405
	29-Tengo un repertorio de estrategias educativas para trabajar cuestiones que afectan a las familias	2,84	1,26581
	30-Tengo un repertorio de estrategias educativas para atender las dificultades de aprendizaje de minorías culturales	2,91	1,20449
	31- He aprendido estrategias educativas para que el alumnado autóctono conozca las costumbres y culturas de otros países	2,44	1,19589
	32- He aprendido estrategias educativas para trabajar los conflictos que puedan surgir en el grupo clase cuando hay alumnado de culturas diferentes	1,87	1,05030
38-No tengo la formación adecuada para trabajar en escuelas multiculturales	2,08	1,16379	

TABLA 5.19 Variables del instrumento, ítems cuarta dimensión, puntuaciones de la media y desviación típica

DIMENSIONES	ÍTEMS	MEDIA	DT
<p><i>4ª DIMENSIÓN</i></p> <p><i>DISTINTOS FACTORES QUE INFLUYEN QUE INFLUYEN EN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CULTURALMENTE DIVERSO</i></p> <p><i>(33-37 y 39-45)</i></p>	33-Los planes de estudio de Grado de Maestro/a en Educación Primaria contemplan una educación intercultural que atienda al alumnado diverso	2,27	1,21587
	34-Los planes de estudio incluyen competencias para desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales	2,27	1,12315
	35-Necesito un repertorio de estrategias educativas para trabajar con alumnado diverso	2,98	1,32607
	36-He aprendido que apoyar a las familias de minorías culturales es fundamental para garantizar el éxito escolar	3,50	1,22720
	37-He aprendido que una de las materias que presenta mayor dificultad para el alumnado de otras culturas es el lenguaje	2,28	1,29477
	39-Tengo conocimiento del Programa Educativo previsto en la Comunidad Autónoma de Extremadura para atender a la población escolar culturalmente diversa	2,19	1,26564
	40-Considero que el factor “disminución de los alumnos/as por grupo” influiría para atender al alumnado de otras culturas	2,02	1,09738
	41-Considero que el factor “existencia del profesorado de apoyo” influiría para atender al alumnado de otras culturas	1,76	1,08238
	42-Considero que el factor “material didáctico adaptado” influiría para atender al alumnado de otras culturas	3,73	1,49175
	43-Considero que el factor “actividades extraescolares de apoyo” influiría para atender al alumnado de otras culturas	3,43	1,32888
44-Considero que la educación intercultural debería estar explícita en el Proyecto Educativo de todos los centros (PEC)	3,84	1,1675	
45-Considero que deberían desarrollar la educación intercultural solo los centros escolares que tengan alumnado de otras culturas	1,73	,94870	

La finalidad es fijarnos en las medias y desviaciones típicas para ver donde se encuentran los valores más extremos. La puntuación media más alta, la tiene el ítem nº 4, con un valor de 4,65; y la más baja la presentan los ítems: 2(1,28); 5(1,75); 11(1,65); 13(1,93); 18(1,88); 32(1,87); 41(1,76); y 45(1,73). Teniendo en cuenta que, los valores se sitúan entre 1 y 5, está indicando, una posición más bien de acuerdo y positiva hacia aquello que estamos midiendo. Por otro lado, los distintos valores de las desviaciones típicas que encontramos, se sitúan entre 0,74 y 1,49. La desviación típica más pequeña corresponde al ítem 2 (*Defendería a un niño/a de otra cultura si alguien se burlara de él/ella*), indicando mayor unanimidad en las opiniones. El valor de la más alta corresponde al ítem 42 (*Considero que el factor material didáctico adaptado influiría para atender al alumnado de otras culturas*), destacando el interés del futuro docente hacia lo que refleja esta afirmación.

Estos resultados de la tabla de *estadísticos descriptivos de los elementos*, indican que si el valor promedio en una escala Likert es de 2,5; y nos fijamos en todos los valores de la media, de todos los ítems, observamos que la mayoría están por encima de la media. Podemos decir que esta escala es adecuada para medir lo que pretendemos medir. Otra de las pruebas que realizamos para demostrar que el instrumento era adecuado, fue calcular el estadístico de fiabilidad del mismo.

5.5.2.3. Estadístico de fiabilidad de la escala piloto

¿Qué hay que realizar para conocer la fiabilidad de cualquier instrumento de medida? En este proceso es necesario evaluar la consistencia interna del test, a partir de la consistencia interna de los ítems que conforman la prueba. Es decir, queremos saber el grado en que los ítems del test correlacionan entre sí. Para conocer la fiabilidad del instrumento existen varios procedimientos: *test-retest*, *formas paralelas* y el *coeficiente alfa (α) de Cronbach*. Para hallar la fiabilidad mediante los dos procedimientos anteriores (*test-retest*, *formas paralelas*) se utiliza la *correlación de Pearson* (McMillan y Schumacher, 2005). En este estudio, para hallar la consistencia interna del test, hemos optado por el tercer procedimiento, el *alfa de Cronbach*. Sabiendo que, el valor del coeficiente de fiabilidad varía entre 0 y 1, si su valor es 1, está indicando máxima estabilidad o consistencia de las puntuaciones (Hernández, 1996). Es decir, cuanto más se acerque el valor al extremo 1, mejor es la fiabilidad del conjunto de los ítems.

Comenzamos realizando el análisis de fiabilidad, con los 45 ítems o elementos que componían la escala, marcando además las correlaciones, en el programa estadístico SPSS. De esta forma obtuvimos las medias, las desviaciones típicas de cada ítem, junto con la matriz de correlaciones entre los elementos. En el total de la escala, obtuvimos un estadístico de fiabilidad *alfa* de 0,760.

Buscábamos un valor de *alfa* más alto, a fin de asegurarnos la fiabilidad de la escala construida. Fuimos examinando los resultados que nos ofrecía la tabla del *estadístico total del elemento*, en relación a: la puntuación media de la escala si se elimina el elemento; a la varianza del test si se elimina el ítem; la correlación del ítem con el resto de los elementos que componen la escala, y el aumento del *alfa de Cronbach* si se elimina el elemento. Observamos que se producían correlaciones negativas, y que si reducíamos el número de ítems, aumentaba el valor del estadístico. Así, se aseguraba la fiabilidad de la escala. Llegados a este punto, se decide medir cada una de las distintas dimensiones de la escala piloto, porque consideramos que con este procedimiento, se examina el test con mayor claridad y detalle. ¿Qué fue lo que hallamos?

En el estadístico de fiabilidad de la primera dimensión, *Ideas previas y actitudes del futuro docente acerca del alumnado de otras culturas*, compuesta por 12 ítems, el coeficiente *alfa* nos dio un valor negativo (-0,69). Comprobamos la matriz de correlación entre los elementos. Aparecían correlaciones negativas. Comprobamos la codificación de los ítems, era la correcta. Acto seguido, se fueron eliminando, progresivamente, los ítems con correlaciones negativas, apreciando, que el coeficiente de fiabilidad, aumentaba su valor, apareciendo valores positivos si se eliminaba el ítem correspondiente. Y así, eliminando los ítems números 1 (*Si vivo en otro país no cambiaría mis costumbres ni la manera de vivir que tengo ahora*), 2 (*Defendería a un niño/a de otra cultura si alguien se burlara de él/ella*), 5 (*La diversidad cultural del alumnado: árabes, marroquíes, gitanos..., enriquece el aprendizaje del grupo clase*), 6 (*Prefiero que el alumnado de otras culturas conserve costumbres y culturas de su país de origen*), y 9 (*Alumnos/as de otras culturas puedan llevar al centro escolar la vestimenta propia de su cultura*), el valor del *alfa* era 0,531. No convenció este resultado, aunque había mejorado bastante. La dimensión quedaba constituida por siete elementos.

Decidimos seguir con el análisis y comprobar si en las restantes dimensiones obteníamos datos semejantes.

La segunda dimensión, *Conocimiento que presentan los futuros docentes hacia el concepto de educación intercultural*, contaba con 10 elementos. Se decide eliminar los ítems número: 16 (*La educación intercultural implica cambios en la organización de los centros escolares*), y 19 (*La educación intercultural responde a las necesidades de los grupos heterogéneos*), por ser los ítems, que la tabla estadísticos total del elemento, indica que provocarían el aumento del valor del *alfa*, si se eliminan. El valor de *alfa* aumentó a 0,746. Considerado admisible, la dimensión quedaba con ocho elementos.

En la tercera dimensión, *La formación inicial del futuro docente en estrategias y competencias básicas para trabajar con alumnado culturalmente diverso*, con 12 elementos, realizamos el mismo procedimiento. Eliminando el ítem número 35 (*Necesito un repertorio de estrategias educativas para trabajar con alumnado diverso*), el valor del estadístico de fiabilidad aumentaba a 0,814. Valor estimado bastante alto. La tercera dimensión se quedaba con 11 elementos.

Por último, y referente a la cuarta dimensión, *Distintos factores que influyen que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso*, con 11 elementos, se decide eliminar los ítems número 42 (*Considero que el factor “material didáctico adaptado” influiría para atender al alumnado de otras culturas*), 43 (*Considero que el factor “actividades extraescolares de apoyo” influiría para atender al alumnado de otras culturas*), y 44 (*Considero que la educación intercultural debería estar explícita en el Proyecto Educativo de todos los centros*), quedándose la dimensión con ocho elementos y el valor de *alfa* en 0,702.

Aunque los elementos que cimentaban la primera dimensión del instrumento, con un valor de fiabilidad considerado bajo, decidimos incluir los ítems en el cuestionario definitivo, por el interés de las respuestas que los sujetos podían ofrecer, al realizar el test. Acordamos, que los resultados obtenidos parecían adecuados para continuar con el desarrollo de la investigación. En definitiva, los ítems eliminados fueron 11 en total (tabla 5.20), y los resultados del valor del estadístico de fiabilidad, de las cuatro dimensiones analizadas de la escala piloto, quedan expuestos en la tabla 5.21.

TABLA 5.20 Ítems o elementos eliminados en las distintas dimensiones

DIMENSIONES	ÍTEMS
1ª DIMENSIÓN	1, 2, 5, 6 y 9
2ª DIMENSIÓN	16 y 19
3ª DIMENSIÓN	35
4ª DIMENSIÓN	42, 43 y 44

TABLA 5.21 Resultados del valor de Alfa de Cronbach por dimensiones

DIMENSIONES	VALOR α
1ª DIMENSIÓN	0,531
2ª DIMENSIÓN	0,746
3ª DIMENSIÓN	0,814
4ª DIMENSIÓN	0,702

Una vez reducida la escala a 34 ítems, se realiza el estadístico de fiabilidad de la nueva escala (tabla 5.22). El índice de consistencia interna del instrumento, $\alpha = 0,829$; asegura que se trata de un instrumento fiable, y las mediciones que se realicen en el presente estudio también serán estables y consistentes.

TABLA 5.22 Estadístico de fiabilidad de la escala definitiva

ESTADÍSTICO DE FIABILIDAD		
<i>alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados</i>	N de elementos
0,829	0,812	34

Con los resultados obtenidos del análisis de la prueba piloto, las distintas reuniones de discusión con los tutores, valoraciones del grupo de expertos, y comprobando que la fiabilidad y correlación de los ítems era la adecuada, se procedió a la elaboración de la versión definitiva del instrumento utilizado en esta investigación.

5.5.3. Versión definitiva de la escala de actitudes

Para la construcción definitiva del instrumento se tuvieron en cuenta todas y cada una de las distintas aportaciones, revisiones, sugerencias e inconvenientes que se presentaron en anteriores valoraciones. El cuestionario definitivo (anexo 5.9), arranca con el siguiente encabezado: *Cuestionario sobre las actitudes de los futuros docentes en Educación Primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género*. Se cambió la explicación del texto informativo, resultando ser abreviada y con mención a su interés, por tratarse de nuestra comunidad autónoma:

“Con el presente cuestionario pretendemos investigar aspectos relacionados con la Educación Intercultural en nuestra región, que podrían ser abordados en los contenidos de los Planes de Estudio y nos interesa saber tu opinión con la finalidad de mejorar la formación de los futuros maestros/as”.

A fin de no generar excesivo rechazo en el estudiante, la escala, escrita y ajustada a dos folios tamaño A4, la presentamos en papel escrito por ambas caras, a excepción de la presentación y los *Datos de identificación del estudiante encuestado*.

Consta de dos partes bien diferenciadas.

En la primera parte, junto a la explicación de la finalidad del instrumento, y la norma necesaria para responder a las distintas cuestiones planteadas, se registran los *Datos de identificación del estudiante encuestado*, que hacen referencia, tanto a los datos personales como académicos de la muestra y a las distintas variables, con sus opciones de respuesta:

- EDAD: Menor de 24 años, Entre 25-30 años, Entre 31-40 años, Más de 41 años.
- SEXO: Hombre, Mujer.
- LUGAR DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS: Facultad de Educación (BA), Facultad de Formación del Profesorado (CC).
- ITINERARIO QUE ESTÁS CURSANDO: I.I. en Lenguas Extranjeras, I.I. en Educación Física, I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, I.I. en Educación Musical, Ninguno.

En la segunda parte, localizamos la encuesta en su totalidad, incluyendo normas sencillas para la realización de la misma, donde el encuestado debe posicionarse y tendrá que seleccionar, con un círculo, una sola respuesta. Respuesta que atiende a una escala de valoración, con cinco grados para realizarla:

1. “Totalmente en desacuerdo”
2. “En desacuerdo”
3. “Indiferente”
4. “De acuerdo”
5. “Totalmente de acuerdo”

El instrumento concluyente consistió en una escala sumativa, de respuesta tipo Likert, que nos va a permitir medir actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Consta de 34 ítems, de respuesta múltiple, que miden una idea, opinión o actitud. Estos 34 ítems se organizan en torno a cuatro dimensiones o bloques de contenido.

La primera dimensión, *Opiniones del futuro docente acerca del alumnado de otras culturas*, alude a la opinión del futuro docente en cuestiones sobre costumbres, valores, convivencia y actitudes para trabajar con alumnado culturalmente diverso en contextos interculturales. Comprende desde el ítem uno, al ítem siete (tabla 5.23).

TABLA 5.23 Enunciados ítems primera dimensión

1	El alumnado de otras culturas debería ir a colegios especiales
2	Me molestaría impartir la docencia al alumnado de otras culturas
3	La presencia de alumnado de otras culturas influye en el clima de convivencia del centro escolar y/o del grupo clase
4	La presencia de alumnado de otras culturas influye en el rendimiento académico del grupo clase
5	Alumnos/as de otras culturas deberían quedarse en su país de origen
6	Alumnos/as de otras culturas tienen que aprender lengua española para facilitar su integración
7	Alumnos/as de otras culturas tienen que aceptar las costumbres y la cultura de su país de acogida

La segunda dimensión, *Conocimiento que presentan los futuros docentes hacia el concepto de educación intercultural*, abarca desde el ítem 8 al ítem 15, y registra los

conocimientos que tienen los futuros docentes en formación acerca del significado que implican los términos de educación intercultural (tabla 5.24)

TABLA 5.24 Enunciados ítems segunda dimensión

8	La educación intercultural defiende educar en valores por encima de lo académico
9	La educación intercultural consiste en celebrar las llamadas "semanas interculturales", "día de paz", etc.
10	La educación intercultural facilita el trabajo en equipo
11	La educación intercultural clasifica al alumnado en función de la cultura de origen
12	La educación intercultural implica cambios curriculares y educativos
13	La educación intercultural favorece la convivencia con minorías culturales
14	La educación intercultural solo es necesaria en aquellos centros que acogen a minorías culturales
15	La educación intercultural respeta las diferencias individuales

La tercera dimensión que hemos denominado, *La formación inicial del futuro docente en estrategias y competencias básicas para trabajar con alumnado culturalmente diverso*, incluye el análisis de aquellos componentes relacionados con las estrategias y competencias adquiridas que creemos necesarias para trabajar con este tipo de alumnado destacando para su posterior análisis, cuestiones relacionadas con la educación en valores, resolución de conflictos, el trabajo con las familias, o el desarrollo del pensamiento crítico, indagando las posibles competencias básicas adquiridas para el desempeño de su futura labor como docentes. Esta dimensión queda distribuida desde el ítem 16 al ítem 25 y el ítem 30 (tabla 5.25).

La cuarta y última dimensión: *Distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso*, comprende desde el ítem 26 al 29, y del ítem 31-34 y hace referencia a la posibilidad de conocer alternativas que contemplan los Planes de Estudio de Grado de Maestro en Educación Primaria en competencias interculturales, y aquellas que los centros escolares consideran necesarias para mejorar la educación e integración de este colectivo y analizar que han sido adquiridas por los futuros docentes, tras la formación inicial y la realización del Practicum en los centros educativos (tabla 5.26).

TABLA 5.25 Enunciados ítems tercera dimensión

16	Durante mi formación docente he aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales
17	He analizado de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual, entre ellas, el fenómeno intercultural
18	He analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la discriminación racial
19	He aprendido a trabajar la educación democrática de la ciudadanía
20	He adquirido competencias básicas para llevar a cabo la práctica del pensamiento crítico
21	He adquirido competencias básicas para trabajar la educación en valores
22	Tengo un repertorio de estrategias educativas para trabajar cuestiones que afectan a las familias de otras culturas
23	Tengo un repertorio de estrategias educativas para atender las dificultades de aprendizaje de las minorías culturales
24	He aprendido estrategias educativas para que el alumnado autóctono conozca las costumbres y culturas de otros países
25	He aprendido estrategias educativas para trabajar los conflictos que puedan surgir en el grupo clase cuando conviven culturas diferentes
30	No tengo la formación adecuada para trabajar en escuelas multiculturales

TABLA 5.26 Enunciados ítems cuarta dimensión

26	Los Planes de Estudio de Grado en Educación Primaria contemplan una educación intercultural que atienda al alumnado diverso
27	Los Planes de Estudio de Grado en Educación Primaria incluyen competencias para desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales
28	He aprendido que apoyar a las familias de minorías culturales es fundamental para garantizar el éxito escolar
29	He aprendido que una de las materias que presenta mayor dificultad para el alumnado de otras culturas es el lenguaje
31	Tengo conocimiento de las medidas de atención educativa previstas en la Comunidad Autónoma de Extremadura para atender a la población escolar culturalmente diversa
32	Considero que el factor “ <i>disminución de los alumnos/as por grupo</i> ” influye para trabajar y mejorar la integración del alumnado de otras culturas
33	Considero que el factor “ <i>existencia de profesorado de apoyo</i> ” influye para trabajar y mejorar la integración del alumnado de otras culturas.
34	Considero que se debería desarrollar la educación intercultural solo en centros escolares que tengan alumnado de otras culturas

Resumiendo, la distribución de los ítems que forman la escala definitiva, formada por cuatro dimensiones, quedan expuestos en la tabla 5.27.

TABLA 5.27 Ítems de todas las dimensiones de la escala

<i>DIMENSIONES O BLOQUES DE CONTENIDO</i>	<i>ÍTEMS</i>
<i>A. Ideas previas y actitudes del futuro docente acerca del alumnado de otras culturas</i>	1-7
<i>B. Conocimiento que presentan los futuros docentes hacia el concepto de educación intercultural</i>	8-15
<i>C. La formación inicial del futuro docente en estrategias y competencias básicas para trabajar con alumnado culturalmente diverso</i>	16-25 y 30
<i>D. Distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso</i>	26-29, 31-34

Al mismo tiempo que concluye la revisión de la versión definitiva de la escala, teníamos los horarios de los distintos grupos de estudiantes, que queríamos participaran en nuestro estudio, junto con los profesores universitarios que impartían clases, a los distintos grupos. Se contactó personalmente con el profesorado de la Facultad de Educación (BA), y por teléfono, con el profesorado de la Facultad de Formación (CC). Aceptada su participación, concretamos el día y hora (preferiblemente cuando mayor número de alumnado asistiera), para realizar el test.

La administración del instrumento definitivo, se realizó durante los meses de octubre y noviembre del curso académico 2014/2015, atendiendo al horario del estudiante en formación. Sobre todo, cuanto tenía el Seminario correspondiente a la asignatura de Conocimiento del Medio Natural. Decidimos pasar el test, en las sesiones que era impartida esta asignatura, por ser el momento de mayor concentración de alumnado para la realización de la prueba. Los cuestionarios fueron realizados, de forma individual, en las distintas aulas donde el profesorado impartía sus clases. Teníamos que esperar la finalización de las mismas, para formalizar los test. En aquellas ocasiones, que la asistencia del alumnado era escasa, o no se pudo pasar la prueba de forma presencial, por cuestiones de trabajo, se dejan los cuestionarios, a voluntad del profesorado universitario, para que ellos pasen la prueba, en el momento oportuno, en relación con el mayor número de sujetos presenciales y el desarrollo de sus clases. Pasamos a recogerlos, transcurridos unos días.

Terminada esta fase, que incumbe al procedimiento y análisis del instrumento de recogida de datos, para garantizar la fiabilidad y consistencia interna de la escala de actitudes definitiva, se inicia, la cuarta fase del proceso de la investigación. Hablamos del análisis de los datos de la investigación que desplegamos en el capítulo siguiente.

CUARTA FASE
ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 6
ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1. INTRODUCCIÓN

Clave en el proceso de investigación, es la fase del análisis de la información proveniente de los datos obtenidos, a través del instrumento de recogida de los mismos, analizado en el capítulo anterior. Tras el análisis, efectuar el estudio y tratamiento de los datos de esta investigación, tiene como objetivo, dar respuesta a la hipótesis principal de la misma:

Existen diferencias significativas en las actitudes, opiniones e ideas previas, de los futuros docentes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, hacia la educación intercultural y la diversidad de género, etnia y cultura, en función de su formación inicial, para trabajar en contextos de diversidad cultural y educativa.

Para ello, se elaboró la escala de actitudes, que fue aplicada, a los sujetos que satisfacen la muestra de este estudio: el alumnado de cuarto curso de Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación (BA), y de la Facultad de Formación del Profesorado (CC), de la Universidad de Extremadura.

A lo largo de este capítulo, detallamos, los resultados obtenidos, utilizando la metodología cuantitativa. Con ella, abordamos el análisis de los datos, por medio de dos técnicas estadísticas: la descriptiva y la inferencial.

La estadística descriptiva nos permite transformar un conjunto de números en datos, y describir esos datos, valores o puntuaciones obtenidas por cada variable. Esto se logra, al describir las frecuencias (puntuaciones de cada variable acompañada de los porcentajes), la media (promedio aritmético de una distribución), y las medidas de variabilidad o dispersión de los datos en una escala de medición (desviación típica). Análisis descriptivo que apoyaremos con tablas, donde aparece el resumen de los resultados, y gráficas, para visualizar las tendencias de los resultados obtenidos. Además, hemos estimado relevante realizar cruces de diferentes variables, al objeto de conocer, la existencia de relaciones de dependencia que se pueden establecer entre ellas, que de forma hipotética, puede resultar estadísticamente significativas.

Nuestro propósito, no es solamente describir las variables. Pretendemos, contrastar las hipótesis planteadas en este estudio y realizar deducciones o predicciones, sobre la similitud de la muestra con la población de la que se ha extraído (McMillan y Schumacher, 2005). Para comprobar las hipótesis bajo estudio y la estimación de los parámetros (resultados estadísticos de la población), llevaremos a cabo la estadística inferencial (Hernández, 1998). A su vez, este tipo de estadística se realiza a través del análisis paramétrico y del análisis no paramétrico. Creemos conveniente puntualizar que, durante el proceso de análisis de los datos, hemos ido realizado las pruebas estadísticas pertinentes, para averiguar cuándo era acertado optar por utilizar una técnica estadística paramétrica o una no paramétrica.

La estadística paramétrica, es útil, cuando podemos asumir que “la población se distribuye normalmente, que existe homogeneidad de varianzas entre los diferentes grupos y posee los datos de intervalo o razón de una escala” (McMillan y Schumacher, 2005:385). Si no se cumplen estas condiciones, es decir, si los datos no son de intervalo o razón o no tienen una distribución normal, estaríamos hablando de considerar utilizar pruebas no paramétricas. A un procedimiento paramétrico, le corresponde una prueba análoga no paramétrica, como se puede apreciar, en la tabla 6.1.

En relación con el análisis de los datos de nuestra investigación, vamos a presentar sólo aquellos específicos y acordes con los objetivos de la tesis. El resto de los análisis realizados, quedan recogidos en el anexo 6, para su posible consulta.

TABLA 6.1 Pruebas paramétricas equivalentes a las pruebas no paramétricas

<i>PRUEBAS PARAMÉTRICAS</i>	<i>PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS</i>
Prueba t para muestras independientes	Prueba de la mediana Prueba U de Mann-Whitney
Prueba t para muestras dependientes	Prueba de los signos Prueba de Kruskal-Wallis
ANOVA de una vía	Prueba de la mediana Prueba de los rangos signados para datos pareados o prueba de Wilcoxon

Fuente: McMillan y Schumacher, 2005:386

Recordar, que para el análisis de la información, el procedimiento estadístico se hizo con el programa SPSS (versión 17.0), programa informático que elimina automáticamente, en la fase de procesamiento, los cuestionarios incompletos o las series de respuesta en las que se omite alguno de los datos que se están procesando.

6.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES

Con la recogida de los datos, procedimos a la codificación de los mismos, asignando un número a cada categoría de respuesta. Esto facilitaría el proceso de reducción de los datos, y poder realizar el correspondiente análisis.

Tras el proceso de codificación, tanto para identificar a los sujetos que integran la muestra, como para las diferentes respuestas del instrumento, se vacía la información

en el programa estadístico, originando una plantilla, con todos los datos de las respuestas de la muestra, extraídos previamente de los cuestionarios. Cuestionarios que, a su vez, fueron enumerados, para optimizar la extracción de los datos, frente a posibles errores durante el volcado en el programa estadístico.

Como ya hemos apuntado, se ha generado una estadística descriptiva, de todas las variables analizadas, para conocer la frecuencia de cada valor, medias y desviaciones típicas de las puntuaciones, así como, las tablas de contingencia que nos han permitido saber el número de casos válidos y perdidos, y el porcentaje de cada uno de los grupos participantes. Después, estos datos han sido contrastados empíricamente, con el análisis inferencial de los resultados, mediante la comparación de las medias estadísticas de cada una de las variables.

Con la estadística inferencial, pretendemos verificar las hipótesis del estudio, trabajando con un nivel de confianza del 95%. Los modelos estadísticos aplicados para el contraste de las hipótesis, han sido: las pruebas paramétricas para muestras independientes, *T de Student* (dos grupos), y la prueba de ANOVA de 1 factor (más de dos grupos); y las pruebas no paramétricas para muestras independientes, *U de Mann-Whitney* (dos grupos), y la prueba *H de Kruskal-Wallis* (más de dos grupos), para datos que cumplan los contrastes del supuesto de normalidad (prueba de *Kolmogorov-Smirnov*), aleatorización (prueba de *Rachas*), y homocedasticidad (prueba de *Levene*).

Para facilitar la comprensión y exposición de los resultados de los análisis realizados, hemos seguido la disposición y el orden de los mismos, tal y como aparecen en el instrumento de recogida de los datos. Los resultados serán presentados, de manera ordenada, partiendo del análisis de la primera parte de la escala, en relación con los datos personales de identificación de los sujetos encuestados, sexo, edad, itinerario cursado y facultad de estudios. Posteriormente, se analiza la segunda parte del instrumento, relativa a los 34 elementos que lo componen, teniendo presentes, su distribución por dimensiones.

6.2.1. Análisis descriptivos

6.2.1.1. Primera parte de la escala: identificación de la muestra

En este apartado se describe la muestra según las variables sexo, edad, lugar de estudios e itinerario que están cursando, para conocer las características de los sujetos que han participado en el estudio. Hemos realizado tablas de contingencia para hallar la distribución, en términos de porcentajes, de las frecuencias de dos variables nominales y medir, la fuerza de la asociación entre ambas.

- Sexo:

Tabla 6.2 Distribución de la muestra por sexo

<i>SEXO</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE %</i>
Mujeres	193	63,7
Hombres	108	35,6
Perdidos	2	0,7
TOTAL	303	100,0

Como se puede apreciar en la tabla 6.2, el número de mujeres que ha participado en el estudio es claramente superior al número de hombres. De un total de 303 estudiantes que participaron, tenemos dos casos que no identificaron el sexo. Por ello, el total del cual vamos a partir, para describir la variable sexo, será de 301 sujetos. De esta forma, 193 (63,7%) son mujeres y 108 (35,6%) son hombres. Dato que no nos sorprende, pues refleja la feminización de la docencia en la Educación Primaria. De forma gráfica (figura 6.1), presentamos la proporción de mujeres y hombres que forman parte de la muestra, apreciando de forma visual, que la mayoría son mujeres:

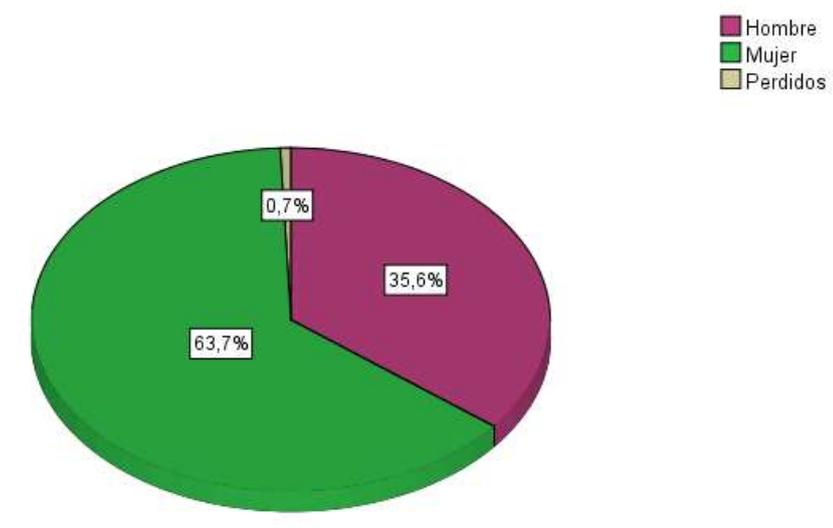


Figura 6.1: Distribución en porcentajes de la muestra por sexo

A continuación, se describe la distribución de la muestra, relacionando la variable sexo con edad (tabla 6.3), y seguidamente, con el centro donde realizan su formación (tabla 6.4).

TABLA 6.3 Distribución de la muestra por sexo y edad

<i>EDAD</i>	<i>SEXO</i>		<i>TOTAL</i>
	Mujeres	Hombres	
Menor de 24 años	169	84	253
Entre 25-30 años	18	21	39
Entre 31-40 años	3	3	6
Más de 41 años	4	1	5
TOTAL	194	109	303

Observamos en la tabla anterior, que la mayoría de las mujeres que participan son “menores de 24 años” (169), frente a 84 hombres, en el mismo rango de edad. “Entre 25-30 años”, colaboran 18 mujeres y 21 hombres. La muestra es muy escasa en relación con el resto de intervalos de edad establecidos. Estos resultados nos sugieren que la edad, con la que comienza sus estudios el alumnado universitario, es la reglada en relación a su proceso formativo.

TABLA 6.4 Distribución de la muestra por sexo y centro de estudio

<i>CENTRO DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS</i>	<i>SEXO</i>		<i>TOTAL</i>
	Mujeres	Hombres	
Facultad de Educación (BA)	135	54	189
Facultad de Formación del Profesorado (CC)	59	55	114
TOTAL	194	109	303

Podemos apreciar, en la tabla anterior, que el centro de estudios, donde hemos obtenido mayor número de participantes, ha sido la Facultad de Educación de Badajoz. De un total de 303 sujetos, 189 estudian en la Facultad de Educación (BA), de ellos, 135 son mujeres y 54 hombres; y 114 estudian en la Facultad de Formación del Profesorado (CC), concretamente 59 mujeres y 55 hombres.

Por último, describimos la relación entre el sexo y el itinerario que están cursando los sujetos, en el momento del estudio (tabla 6.5).

TABLA 6.5 Distribución de la muestra por sexo e itinerario

<i>ITINERARIO</i>	<i>SEXO</i>		<i>TOTAL</i>
	Mujeres	Hombres	
I.I. Lenguas Extranjeras	48	20	68
I.I. Educación Física	38	62	100
I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	51	9	60
I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje	37	1	38
I.I. Educación Musical	8	9	17
Ninguno	12	8	20
TOTAL	194	109	303

Una vez más, del total de sujetos participantes en esta investigación, que matriculados en cuarto curso de Grado de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura, la mayoría son mujeres, predominio que se mantiene entre los distintos itinerarios de intensificación ofertados por esta Universidad, a excepción del I.I. en

Educación Física, donde el número de mujeres (38), disminuye a favor de los varones (62). Lo mismo ocurre en el I.I. de Educación Musical, ya que de un total de 17 participantes, 8 son mujeres y 9 son hombres, itinerario que recoge una muestra más mezclada, en relación al sexo.

- **Edad:**

En la tabla 6.6, mostramos la distribución por edad del alumnado:

TABLA 6.6 Distribución de la muestra por intervalos de edad

<i>EDAD</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE %</i>
Menor de 24 años	253	83,5
Entre 25-30 años	39	12,9
Entre 31-40 años	6	2,0
Más de 41 años	5	1,7
TOTAL	303	100,0

Tal y como se presenta en la figura 6.2, en relación con la edad de los sujetos, el 83,5% son “menores de 24 años”, suponiendo el intervalo de edad más participativo. El siguiente intervalo de edad, con mayor frecuencia, es “entre 25 y 30 años”, el 12,9%. También es interesante la realización de este Grado de Educación Primaria para los estudiantes “entre 31 y 40 años”, el 2,0%; y finalmente, para los “mayores de 41 años” con el 1,7%.

Si relacionamos la edad con el centro de estudios del alumnado (tabla 6.7), la mayoría de los estudiantes que participan son menores de 24 años, 158 sujetos de la Facultad de Educación (BA) frente a los 95 estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado (CC). El siguiente tramo de edad, que aparece con mayor frecuencia, sigue siendo “entre 25 y 30 años” (23 sujetos), con mayor participación de los estudiantes matriculados en la Facultad de Educación (BA), en relación a este intervalo de edad.

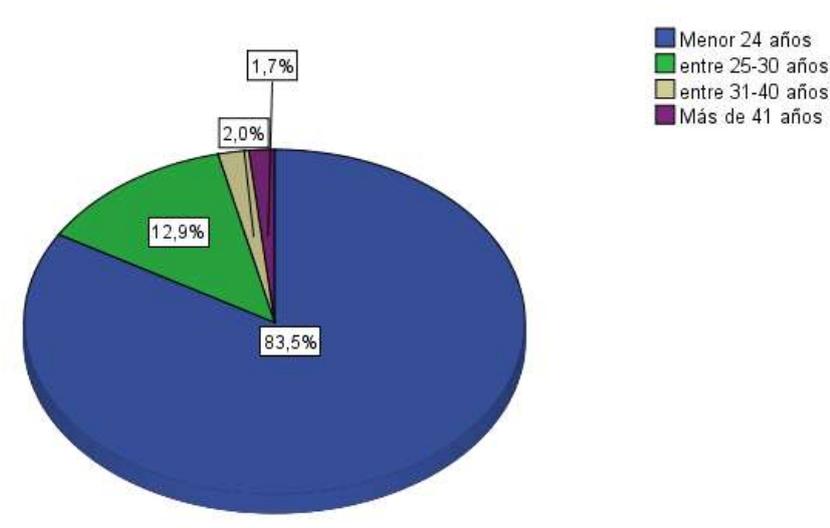


Figura 6.2: Distribución en porcentajes de la muestra por intervalos de edad

TABLA 6.7 Distribución de la muestra por intervalos de edad y facultad de estudio

EDAD	LUGAR DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS		TOTAL
	Facultad de Educación (BA)	Facultad de Formación del Profesorado (CC)	
Menor de 24 años	158	95	253
Entre 25-30 años	23	16	39
Entre 31-40 años	4	2	6
Más de 41 años	4	1	5
TOTAL	189	114	303

Por último, vamos a describir la relación entre la variable edad y el itinerario que están cursando los estudiantes en el momento del estudio (tabla 6.8).

TABLA 6.8 Distribución de la muestra por edad e itinerario

<i>ITINERARIOS</i>	<i>EDAD</i>				<i>TOTAL</i>
	Menor de 24 años	Entre 25-30 años	Entre 31-40 años	Más de 41 años	
I.I. Lenguas Extranjeras	59	7	2	0	68
I.I. Educación Física	83	15	1	1	100
I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	49	8	1	2	60
I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje	33	4	1	0	38
I.I. Educación Musical	14	3	0	0	17
Ninguno	15	2	1	2	20
TOTAL	253	39	6	5	303

Apreciamos que, el I.I. en Educación Física aparece como el más solicitado por los estudiantes “menores de 24 años” (83 sujetos), junto con el intervalo de edad “entre los 25 y 30 años” (15 sujetos).

- Centro donde realizas tus estudios

En este estudio, han participado 303 sujetos, de ellos, 189 (62,4%) pertenecen a la Facultad de Educación en Badajoz, y 114 (37,6%), son de la Facultad de Formación del Profesorado, en Cáceres (tabla 6.9).

TABLA 6.9 Distribución de la muestra por centro de estudio

CENTRO DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE %</i>
Facultad de Educación (BA)	189	62,4
Facultad de Formación del Profesorado (CC)	114	37,6
TOTAL	303	100,0

Veamos en la figura 6.3, la representación de esta variable

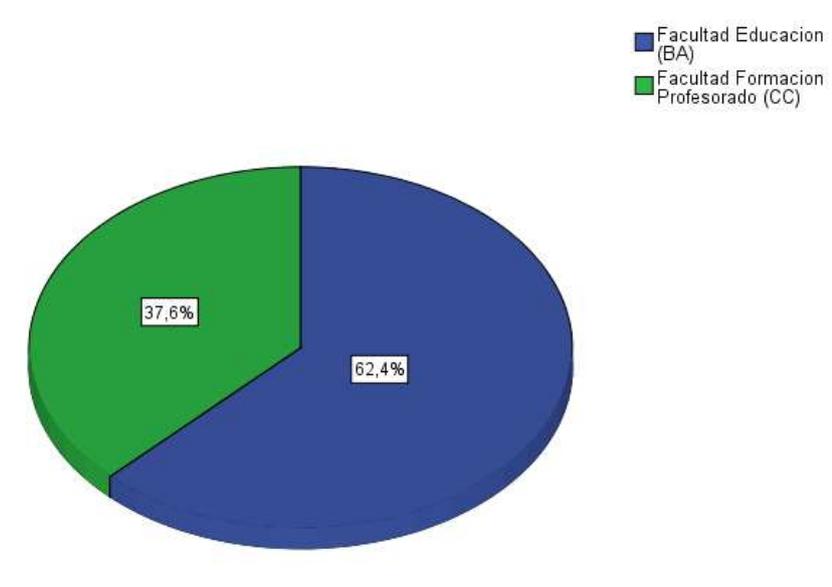


Figura 6.3: Distribución de la muestra por centro de estudios

Por último, nos queda describir la relación entre la variable centro donde realizas tus estudios y el tipo de itinerario cursado, por los estudiantes, en su respectivo centro formativo (tabla 6.10).

TABLA 6.10 Distribución de la muestra por centro de estudio e itinerario

ITINERARIOS	CENTRO DONDE REALIZAS TUS ESTUDIOS		TOTAL
	Facultad de Educación (BA)	Facultad de Formación del Profesorado (CC)	
I.I. Lenguas Extranjeras	36	32	68
I.I. Educación Física	51	49	100
I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	60	-	60
I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje	38	-	38
I.I. Educación Musical	-	17	17
Ninguno	4	16	20
TOTAL	189	114	303

Como se observa en la tabla anterior, detallar que, el I.I. en Educación Musical sólo puede cursarse en la Facultad de Formación del Profesorado (CC), mientras que los I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Dificultades de Comunicación y Lenguaje, se cursan en la Facultad de Educación (BA). El resto de itinerarios formativos son comunes en ambas facultades de la Universidad de Extremadura.

- Itinerario que estás cursando

Como se puede apreciar en la tabla 6.11, en el último curso de la titulación de Grado en Educación Primaria, la mayoría de los estudiantes (33,0%) eligen el I.I. en Educación Física. Llama la atención que, sólo el 22,4% de los sujetos se decidan por la formación del I.I. en Lenguas Extranjeras, cuando los centros educativos de titularidad pública, están solicitando ser centros con competencias bilingües. Al mismo tiempo podemos observar que el I.I. en Educación Musical es el menor demandado por los estudiantes (5,6%). Destacar que, hay un 6,6% de los sujetos que deciden no cursar itinerarios de intensificación ofertados en la misma Universidad.

TABLA 6.11 Distribución de la muestra por itinerario

<i>ITINERARIO</i>	<i>FRECUENCIA</i>	<i>PORCENTAJE %</i>
I.I. Lenguas Extranjeras	68	22,4
I.I. Educación Física	100	33,0
I.I. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	60	19,8
I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje	38	12,5
I.I. Educación Musical	17	5,6
Ninguno	20	6,6
TOTAL	303	100,0

En la figura 6.4, queda representado el itinerario de los estudiantes de la muestra, en el momento de la realización de esta investigación.

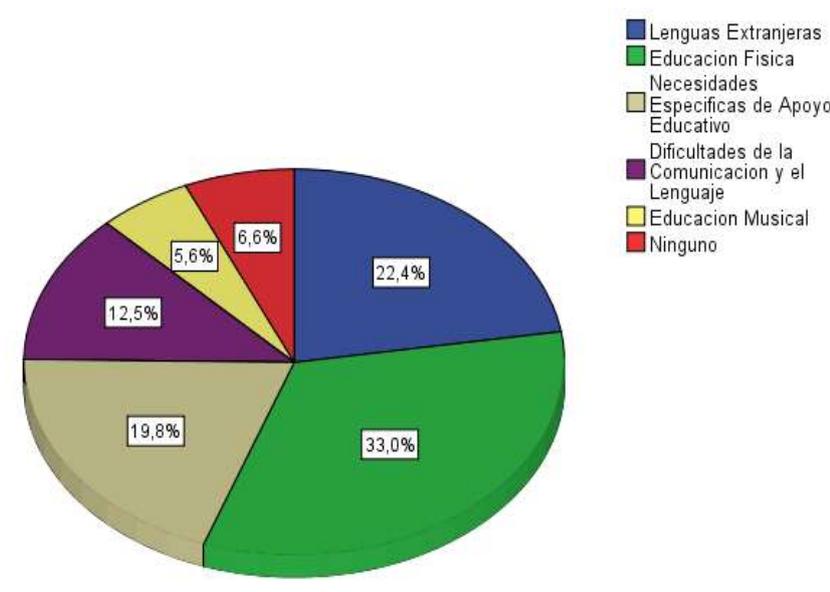


Figura 6.4: Distribución en porcentajes de la muestra por itinerario

A modo de resumen, la muestra definitiva de los estudiantes, que participó en la realización de la escala de actitudes, estuvo integrada por un total de 303 sujetos, matriculados en la Universidad de Extremadura, 189 estudiantes (62,9%), procedentes de la Facultad de Educación (BA), y 114 (37,6%), de la Facultad de Formación del Profesorado (CC); 194 eran mujeres y 109 hombres, de los cuales, 253 estudiantes (83,5%), son menores de 24 años. Añadir que, el itinerario de intensificación que obtiene mayor participación es el I.I. en Educación Física, con un 33,00%, seguido del I.I. en Lenguas Extranjeras (22,4%), e I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (19,8%).

Realizada la descripción de los datos de identificación de los sujetos que integran la muestra, pasamos al análisis de los datos obtenidos, en la segunda parte de la escala de actitudes. Iremos enunciando y describiendo cada uno de los ítems, simultáneamente con tablas y figuras que recogen, las frecuencias y porcentajes correspondientes.

6.2.1.2. Segunda parte del instrumento: los ítems

Seguidamente, procederemos al análisis descriptivo de los datos atendiendo a cada uno de los ítems, distribuidos por dimensiones. En primer lugar, comentamos el estadístico descriptivo de las variables medidas en escala (anexo 6.1); en segundo lugar, describimos los estadísticos de frecuencia de los ítems (anexo 6.2, 6.3, 6.4 y 6.5); y el

último lugar, describimos las tablas de contingencia (anexo 6.6, 6.7, 6.8 y 6.9), de cada uno de los elementos que configuran el instrumento de recogida de los datos en relación con las mismas variables. Iremos analizando, reflexionando y exponiendo los datos extraídos, a fin de conocer las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria en relación con la educación intercultural y la diversidad.

Recordar, que la versión definitiva del instrumento, es una escala sumativa tipo Likert compuesta por 34 elementos, agrupados en cuatro dimensiones de respuesta múltiple, con cinco grados de valoración siendo 1: Totalmente en desacuerdo (TED), 2: En desacuerdo, 3: Indiferente (I), 4: De acuerdo (DA), y 5: Totalmente de acuerdo (TDA). Los valores atribuidos a los distintos elementos del cuestionario se establecen en el fichero estadístico SPSS.

Comenzamos a describir, cada uno de los elementos que configuran la primera dimensión. Estos y otros datos podrán consultarse en los anexos correspondientes al capítulo 6.

6.2.1.2.1 Primera dimensión: ítems 1 a 7

Al aplicar, en el programa estadístico, las distintas opciones para el análisis de las variables medidas en escala, los resultados obtenidos, en la tabla de *estadísticos descriptivos*, en relación a la muestra (N), medias y desviación típica (DT), de cada ítem, en esta dimensión, figuran en la tabla 6.12.

Correspondiente a la primera dimensión (ítems 1-7), *Ideas previas y actitudes del futuro docente acerca del alumnado de otras culturas*, descubrimos que ocho sujetos no contestaron a todos los ítems. En relación a las puntuaciones obtenidas de las medias, comprobamos que es el ítem 6 (*Alumnos/as de otras culturas tienen que aprender lengua española para facilitar su integración*), el que obtiene la media más alta (4,15), suponiendo que los sujetos que han contestado, valoran dentro de la escala, estar “De acuerdo” (50,5%) con la necesidad de aprender la lengua española para favorecer la integración del alumnado de otras culturas.

Otro de los ítems que presenta la media alta (3,99), es el ítem 7 (*Alumnos/as de otras culturas tienen que aceptar las costumbres y la cultura de su país de acogida*) indicando que el grupo de sujetos al que se le ha pasado la escala se sitúan en el valor

“De acuerdo” (43,6%). Los estudiantes manifiestan sus ideas previas hacia la diversidad cultural, al posicionarse con esta respuesta y valorar positivamente que este alumnado, debe aceptar las costumbres y cultura del país de acogida a fin de favorecer su integración.

TABLA 6.12 Estadísticos descriptivo primera dimensión (ítems 1-7)

Ítem	N	Media	DT	Frecuencias%				
				TED	ED	I	DA	TDA
Ítem 1	302	1,30	0,738	79,2	15,2	2,6	0,7	2,0
Ítem 2	301	1,35	0,932	83,8	6,3	2,0	4,6	2,6
Ítem 3	300	3,17	1,167	9,9	20,1	22,1	36,6	10,2
Ítem 4	303	2,34	1,205	32,3	25,4	22,1	15,8	4,3
Ítem 5	302	1,38	0,888	78,5	11,2	5,6	1,3	3,0
Ítem 6	303	4,15	0,831	1,3	3,6	9,2	50,5	35,3
Ítem 7	302	3,99	0,957	1,7	7,3	14,5	43,6	32,7

Por otra parte, el ítem que representa la media más baja (1,30) es el ítem 1 (*El alumnado de otras culturas debería ir a colegios especiales*). En términos de porcentajes, indica que los estudiantes opinan estar “Totalmente en desacuerdo” (79,2%) con la marcha de este alumnado a colegios especiales para su formación. Además, este ítem aparece con la desviación típica más baja (0,738), donde las respuestas de los sujetos presentan menor variabilidad. Por el contrario, es el ítem 4 (*La presencia de alunando de otras culturas influye en el rendimiento académico del grupo clase*), el que presenta la desviación típica más alta (1,205), indicando la mayor variabilidad de todos.

A continuación, vamos a presentar los estadísticos descriptivos de frecuencia de cada uno de los ítems de esta dimensión para profundizar en las ideas previas y actitudes del futuro docente acerca del alumnado de otras culturas.

ÍTEM 1: *El alumnado de otras culturas debería ir a colegios especiales*

De un total de 302 estudiantes que contestaron al ítem 1, el 79,2% de los sujetos están “Totalmente en desacuerdo” al considerar que el alumnado de otras culturas tengan que ir a cursar sus estudios a colegios especiales, frente al 2,6 % se muestran “Indiferentes” o el 2,0% estarían “Totalmente de acuerdo” cuando se les pregunta por este ítem.

Analizando la tabla de contingencia, contestan “Totalmente en desacuerdo” 77 hombres (71,3%) y 161 mujeres (83,9%), de ellos, la mayoría son “menores de 24 años” (80,6%) y “entre 25-30 años”, (74,4%). Dependiendo del itinerario, el 23,3 % es de Lenguas Extranjeras, el 30,4% de Educación Física, el 21,7% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 12,1% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,8% de Educación Musical y el 6,7% de los sujetos no realiza itinerario. Estarían “Totalmente de acuerdo” sólo 6 sujetos del total (2,0%).

De forma gráfica, podemos ver con mayor claridad estas opiniones de los futuros docentes de Educación Primaria en la figura 6.5.

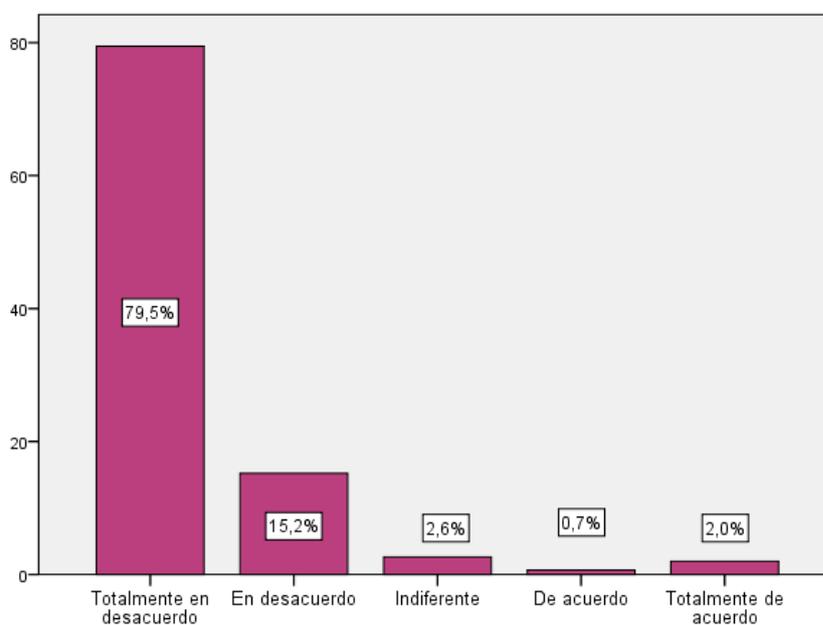


Figura 6.5 Frecuencias de respuestas al ítem 1

ÍTEM 2: *Me molestaría impartir la docencia al alumnado de diferentes culturas*

De los 301 sujetos que contestaron, al 83,8%, no les molestaría impartir docencia al alumnado culturalmente diverso, frente al 7,2% que sí les molestaría trabajar con ellos. De ellos, contestan “Totalmente en desacuerdo”, 81 hombres (75,7%) y 171 mujeres (89,1%). La mayoría son estudiantes “menores de 24 años” (84,3%).

Atendiendo al itinerario, el 23,2% es de Lenguas Extranjeras, el 29,5% de Educación Física, el 21,3% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 13,4% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,9% de Educación Musical, siendo el 6,7% de los sujetos del grupo sin itinerario. De forma gráfica estos son los resultados (figura 6.6):

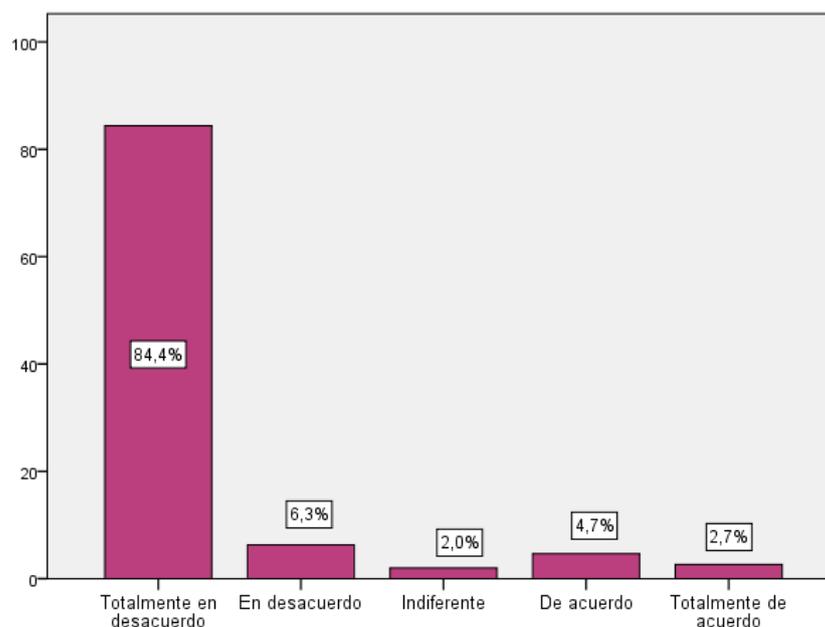


Figura 6.6 Frecuencias de respuestas al ítem 2

ÍTEM 3: *La presencia de alumnado de otras culturas influye en el clima de convivencia del centro escolar y/o del grupo clase*

El 36,6% (29 hombres y 81 mujeres) de los encuestados contestan “De acuerdo”, es decir, opinan que la presencia de alumnado de otras culturas influye en el clima de convivencia tanto del centro escolar como del grupo clase. Sin embargo, las respuestas

son más variadas en lo que respecta a este ítem, porque entre los estudiantes que muestran indiferencia (22,1%), 42 son mujeres y 25 hombres, y los que se posicionan “En desacuerdo” (20,1%), 34 mujeres y 27 hombres, sujetos que quizás necesitarían formarse en actitudes interculturales para no dudar en contestar a esta pregunta en positivo. En cuanto a la variable edad, la mayoría (84,0%), siguen siendo “menores de 24 años”, contestando “De acuerdo” 101 sujetos, “Indiferente” 51 sujetos y “En desacuerdo” 55 sujetos, de un total de 252 que responden al ítem.

Atendiendo al itinerario, se manifiestan “De acuerdo”, el 21,6% de Lenguas Extranjeras, el 36,9 % de Educación Física, el 13,5% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 16,2% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,5% de Educación Musical y el 7,2% en ningún itinerario.

Gráficamente este es el resultado del ítem 3 (figura 6.7):

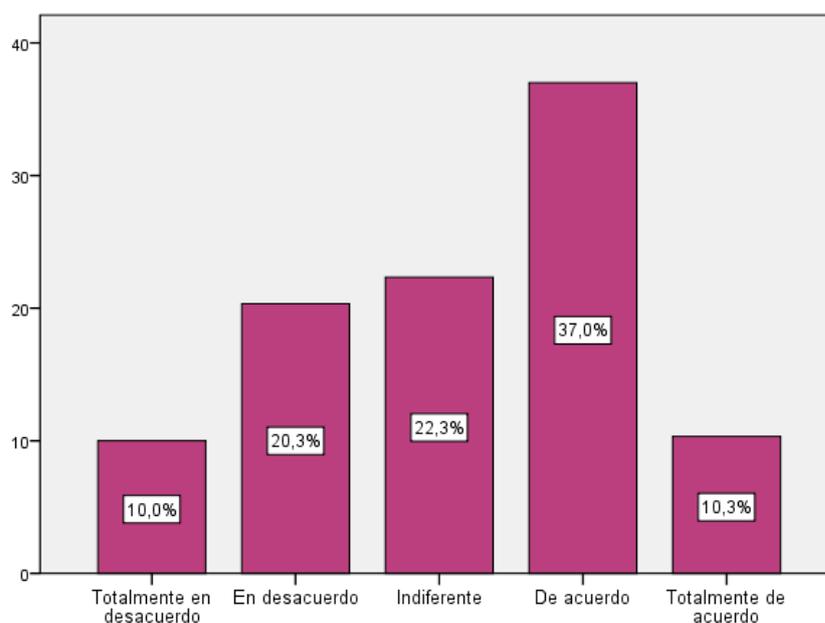


Figura 6.7 Frecuencias de respuestas al ítem 3

ÍTEM 4: *La presencia de alumnado de otras culturas influye en el rendimiento académico del grupo clase*

El 32,3 % de los encuestados consideran que la presencia de alumnado de otras culturas no influye en el rendimiento escolar del grupo al que pertenecen. Con esta opinión encontramos que 121 de los estudiantes son mujeres y 52 hombres. En relación a las edades, los valores oscilan entre los “menores de 24 años”, donde el 32,8% opinan estar “Totalmente en desacuerdo” frente al 35,9% del intervalo “entre 25 y 30 años”. Nos llama la atención que el un grupo “menores de 24 años” (22,5%), se posiciona en el valor “Indiferente” al responder al ítem (figura 6.8).

En relación al itinerario responden, por un lado, “Totalmente en desacuerdo” el 20,4% de Lenguas Extranjeras, el 27,6% de Educación Física, el 28,6% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 10,2% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 7,1% de Educación Musical y el 6,1% en ninguno de los anteriores.

De otro lado, opinan “En desacuerdo”, el 20,8% de Lenguas Extranjeras, el 35,1% de Educación Física, el 19,5% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 15,6% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 1,3% de Educación Musical y el 7,8% de ningún itinerario.

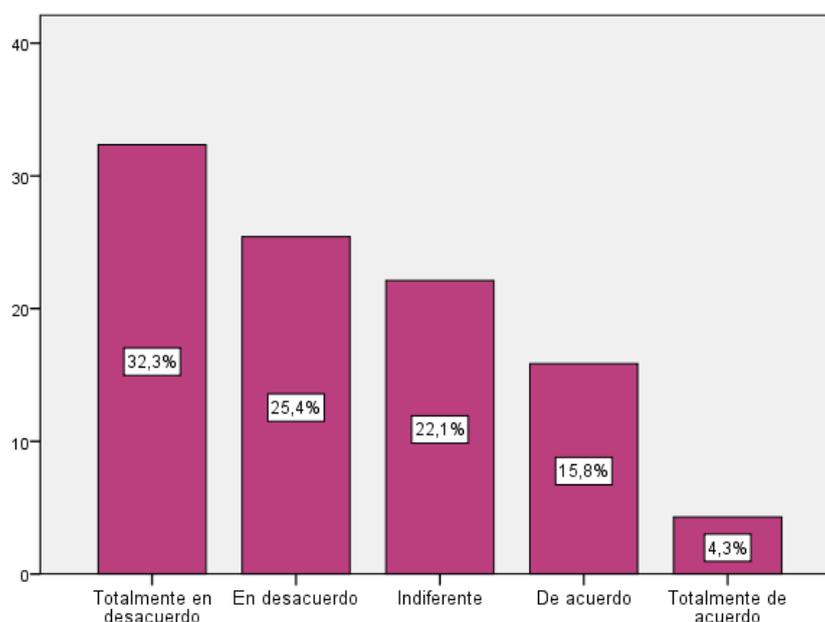


Figura 6.8 Frecuencias de respuestas al ítem 4

ÍTEM 5: *Alumnos/as de otras culturas deberían quedarse en su país de origen*

El ítem 5 hace referencia a la opinión de los futuros docentes de Educación Primaria acerca de si el alumnado de otras culturas debería quedarse en su país de origen. Respuesta que consideramos importante para poder indagar hacia dónde se inclinan sus opiniones, como futuros docentes que pueden encontrar en los centros escolares alumnado de otras culturas, ya que la ratio de este alumnado ha ido en aumento en los últimos años.

El 78,8% de los encuestados están “Totalmente en desacuerdo”, es decir, interpretamos en este ítem que, como futuros docentes que van a encontrar alumnado con estas características en sus centros, van a ser aceptados facilitándoles el proceso de integración dentro de su aula. En cuanto al sexo, el 74,1% de hombres y el 81,2% de mujeres opinan así. De ellos, 199 son “menores de 24 años” y “entre 25 y 30 años”, contestan 32 sujetos. Además, el 24,4% (58 sujetos) realizan el itinerario de Lenguas Extranjeras, el 30,7% (73 sujetos) Educación Física, el 21,4% (51 sujetos) Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 12,2%(29 sujetos) Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,6%(11 sujetos) Educación Musical y el 6,7% (16 sujetos) ningún itinerario (figura 6.9).

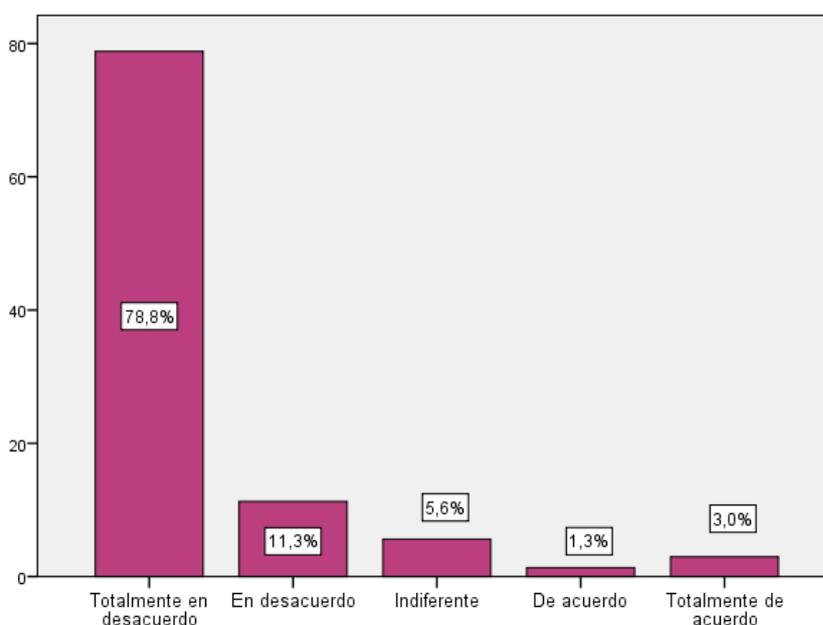


Figura 6.9 Frecuencias de respuestas al ítem 5

ÍTEM 6: *Alumnos/as de otras culturas tienen que aprender lengua española para facilitar su integración*

Las respuestas obtenidas en el ítem 6 son: el 50,5% de los encuestados (153 sujetos) dicen estar “De acuerdo” que, este tipo de alumnado debe aprender la lengua española para facilitarles su integración. De ellos, opinan de este modo, 103 mujeres y 50 hombres. Comprobamos que la proporción de mujeres que da esta valoración es mayor frente a los hombres, un 67,3% de las mujeres dan la valoración “De acuerdo” frente al 32,7% de los hombres. La mayoría, el 85,0% son “menores de 24 años” frente al 11,8% que tienen edades “entre 25 y 30 años”. De ellos, 199 son “menores de 24 años” y, “entre 25 y 30 años”, contestan 32 sujetos.

Además, el 23,5% (36 sujetos) realizan el itinerario de Lenguas Extranjeras, el 34,0% (52 sujetos) Educación Física, el 20,3% (31 sujetos) Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 13,1%(20 sujetos) Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 3,9%(6 sujetos) Educación Musical y el 5,2% (8 sujetos) ninguno.

En la representación gráfica podemos visualizarlo con claridad (figura 6.10).

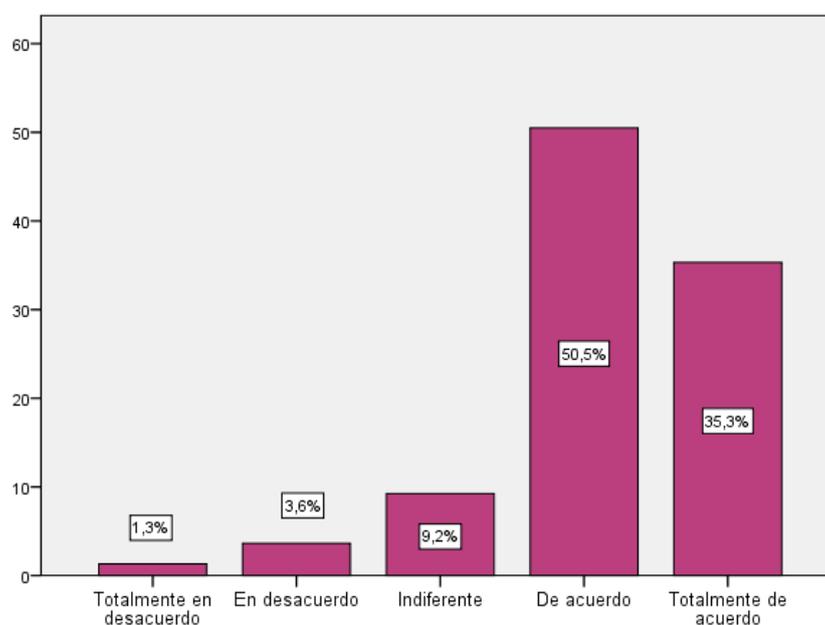


Figura 6.10 Frecuencias de respuestas al ítem 6

ÍTEM 7: *Alumnos/as de otras culturas tienen que aceptar las costumbres y la cultura de su país de acogida*

El 43,6%, 131 estudiantes (91 mujeres y 40 hombres), contestan la opción en la escala “De acuerdo” al valorar la aceptación de las costumbres y cultura del país de acogida por el alumnado culturalmente diverso. En relación a la valoración “Totalmente de acuerdo”, un 66,7% son mujeres y un 33,3% son hombres. Destacamos la indiferencia hacia este ítem que presentan el 14,5% (44) de los encuestados, de ellos, 23 son mujeres y 21 hombres. Con los mismos valores del ítem (“De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”), siguen siendo los “menores de 24 años”, el grupo más participativo. En relación al itinerario, opinan “De acuerdo”, el 21,2% de Lenguas Extranjeras, el 28,0% de Educación Física, el 22,7% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 15,9% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 6,1% de Educación Musical, lo mismo que en ningún itinerario. En relación a la valoración “Totalmente de acuerdo”, el 28,3% de Lenguas Extranjeras, el 30,3% de Educación Física, el 21,2% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 9,1% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,0% de Educación Musical, y el 7,1% en ningún itinerario (figura 6.11).

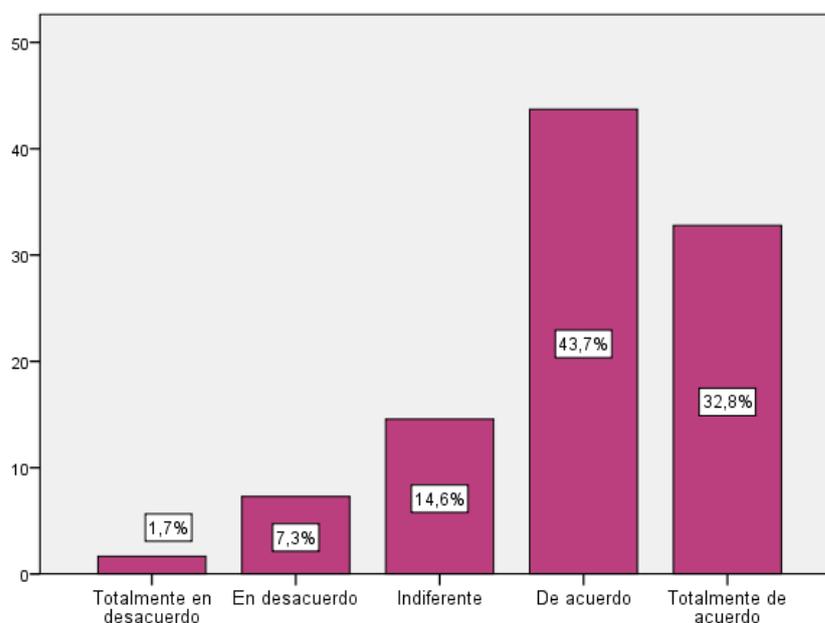


Figura 6.11 Frecuencias de respuestas al ítem 7

Procedemos a describir cada uno de los ítems o elementos que configuran la segunda dimensión: *Conocimiento que presentan los futuros docentes hacia el concepto de educación intercultural*.

6.2.1.2.2 Segunda dimensión: ítems 8 a 15

En la tabla 6.13, vemos las puntuaciones obtenidas de la segunda dimensión de la escala junto con las frecuencias de las respuestas.

TABLA 6.13 Estadísticos descriptivo segunda dimensión (ítems 8-15)

Ítem	N	Media	DT	TED	Frecuencias %			
					ED	I	DA	TDA
Ítem 8	303	3,92	0,934	2,0	5,6	18,6	45,2	28,6
Ítem 9	303	2,92	1,265	18,9	17,6	26,2	27,2	10,0
Ítem 10	303	3,96	0,850	1,0	3,3	22,4	45,5	27,7
Ítem 11	302	2,11	1,094	37,0	29,4	21,1	9,6	2,6
Ítem 12	302	3,11	1,111	10,6	17,5	29,4	35,0	7,3
Ítem 13	302	3,89	0,951	3,3	3,6	20,5	45,9	26,4
Ítem 14	302	1,83	1,041	49,2	30,4	10,2	7,6	2,3
Ítem 15	303	4,15	0,939	2,0	5,9	8,3	43,9	39,9

Como puede apreciarse en la tabla, nos encontramos que del total de sujetos de la muestra, cuatro no han respondido a alguno de los ítems de esta dimensión (ítems 11, 12, 13 y 14). En relación a las puntuaciones obtenidas de las medias, podemos ver que es el ítem 15 (*La educación intercultural respeta las diferencias individuales*), el que obtiene la media más alta (4,15), los sujetos que han respondido al mismo, valoran dentro de la escala estar “De acuerdo” con este ítem, al igual que ocurre con el ítem 8 (*La educación intercultural defiende educar en valores por encima de lo académico*), 3,92, ítem 10 (*La educación intercultural facilita el trabajo en equipo*), 3,96, e ítem 13 (*La educación intercultural favorece la convivencia con minorías culturales*), 3,89.

Por otra parte, el ítem que presenta la media más baja (1,83) es el número 14 (*La educación intercultural solo es necesaria en aquellos centros que acogen a minorías culturales*). Este valor revela que los estudiantes opinan estar “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo” con el desarrollo de una educación intercultural sólo en aquellos centros que acogen a este tipo de alumnado.

En relación a la desviación típica, la puntuación más baja (0,850) es para el ítem 10, y la puntuación más alta la obtiene el ítem 9 (1,265), indicando mayor variedad en las opiniones acerca de si la educación intercultural consiste o no en las celebraciones interculturales en momentos puntuales programados en el currículo escolar.

Seguidamente, pasamos a describir los estadísticos descriptivos de frecuencia de los ítems que forman la segunda dimensión a fin de profundizar en el conocimiento que presentan los estudiantes hacia el concepto de educación intercultural.

ÍTEM 8: *La educación intercultural defiende educar en valores por encima de lo académico*

Dos han sido los sujetos que no han respondido a este ítem. Del resto, el 45,2% de los encuestados, 47 hombres y 89 mujeres, están “De acuerdo”, es decir, interpretamos que los futuros docentes opinan que la educación intercultural educa en valores frente al academicismo; el 28,6% (25 hombres y 61 mujeres) se muestran “Totalmente de acuerdo; y el 18,6% de los estudiantes (28 hombres y 28 mujeres) se muestran “Indiferentes” ante este concepto.

En relación a la variable edad, la proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, son los “menores de 24 años”, el 83,2% (114 sujetos) y el 82,6% (71 sujetos) respectivamente.

En relación al itinerario, opinan “De acuerdo”, el 12,4% de Lenguas Extranjeras, el 35,0% de Educación Física, el 21,9% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 17,5% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,1% de Educación Musical, y el 8% ninguno. En relación a la valoración “Totalmente de acuerdo”, el 29,1% de Lenguas Extranjeras, el 23,3% de Educación Física, el 24,4% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 11,6% de Dificultades de la

Comunicación y el Lenguaje, el 5,8% tanto de Educación Musical como de ningún itinerario.

De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.12.

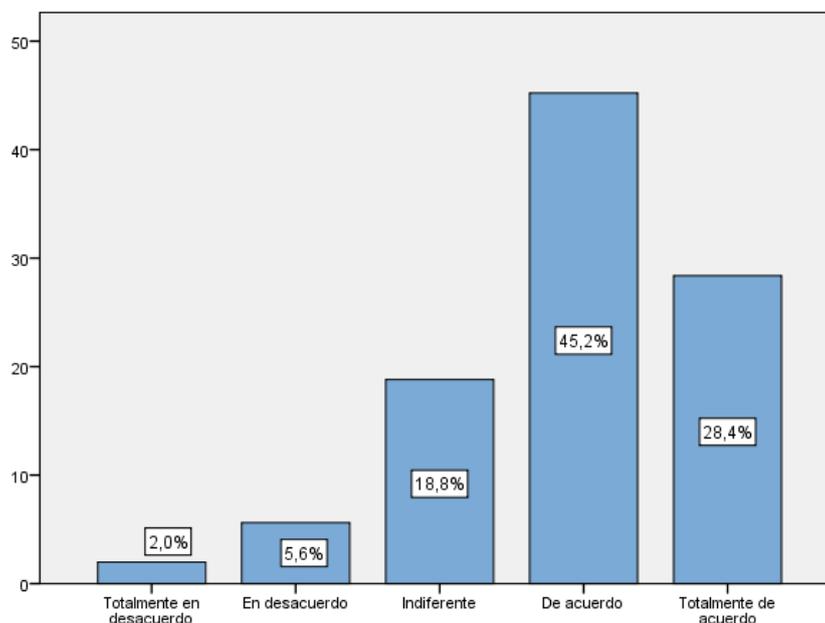


Figura 6.12 Frecuencias de respuestas al ítem 8

ÍTEM 9: *La educación intercultural consiste en celebrar las llamadas “semanas interculturales”, “día de la paz”, etc.*

Las respuestas a este ítem son muy variadas. De un total de 301 sujetos que responden, el 27,2% (24 hombres y 58 mujeres) están “De acuerdo”, frente al 17,6% (23 hombres y 30 mujeres) que están “En desacuerdo”. Podemos interpretar que no está definida la opinión de los futuros docentes masculinos al cuestionarse si la educación intercultural consiste en la celebración de semanas especiales y/o días concretos de celebraciones. Por otra parte, el 26,2% (27 hombres y 52 mujeres), expresan “Indiferencia” al responder al mismo.

En relación a la variable edad, el 72,2% son “menores de 24 años” y contestan con un amplio abanico de opciones. 44 estudiantes contestan estar “Totalmente en

desacuerdo” y 44 son también los que afirman estar “En desacuerdo”, “Indiferente” 65 estudiantes, “De acuerdo” 73 y “Totalmente de acuerdo”, 27.

En relación al itinerario, el 21,4% de Lenguas Extranjeras, el 36,9% de Educación Física, el 19,0% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 10,7% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,8% de Educación Musical, y el 7,1% ningún itinerario, responden “De acuerdo”. Por otro lado, destacar los 20 sujetos (de 68 que marcan esta opción) del itinerario de Lenguas Extranjeras que valoran “Totalmente en desacuerdo” que la educación intercultural resida en la celebración de semanas especiales y/o días concretos de celebración, junto con los 31 sujetos del itinerario de Educación Física, (de 100 que marcan esta opción), que se muestran “De acuerdo” e “Indiferentes” respectivamente.

De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.13

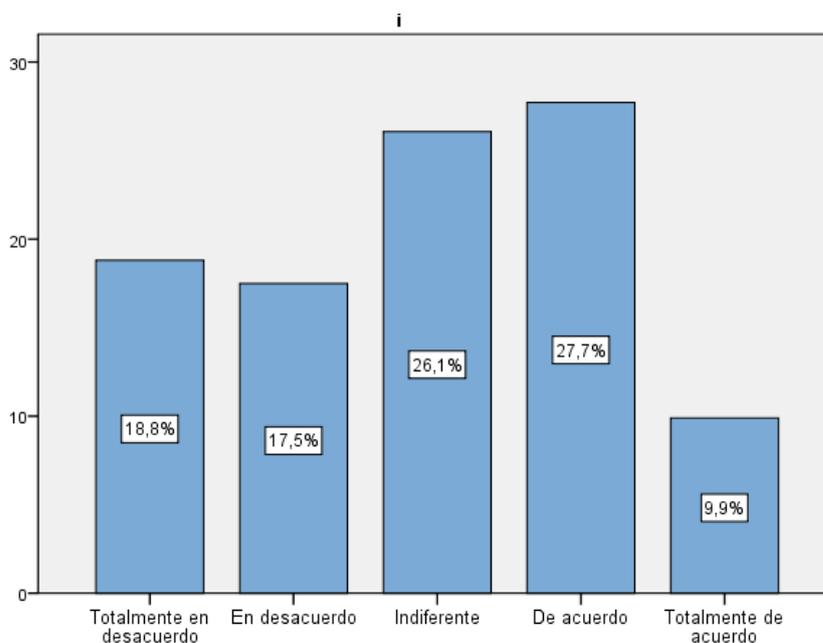


Figura 6.13 Frecuencias de respuestas al ítem 9

ÍTEM 10: *La educación intercultural facilita el trabajo en equipo*

El 45,5% (136 sujetos), 50 hombres y 86 mujeres, opinan “De acuerdo”, es decir, consideran que la educación intercultural facilita el trabajo en equipo. El 27,7% se

muestran “Totalmente de acuerdo” (24 hombres y 60 mujeres), e “Indiferente”, el 22,4%, que son 28 hombres y 40 mujeres.

La mayoría de los sujetos son “menores de 24 años” (83,5%) y opinan “De acuerdo” 116 (45,8%), “Totalmente de acuerdo” 69 (27,3%), y muestran “Indiferencia”, 58 sujetos (22,9%), al valorar el ítem.

Dependiendo del itinerario, de los 138 sujetos que contestan a la opción “De acuerdo”, son 29 (21,0%) de Lenguas Extranjeras, 49 (35,5%) de Educación Física, 23 (16,7%) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, 18 (13,0%) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, 5 (3,6%) de Educación Musical, y 14 (10,1%) de ninguno.

De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.14

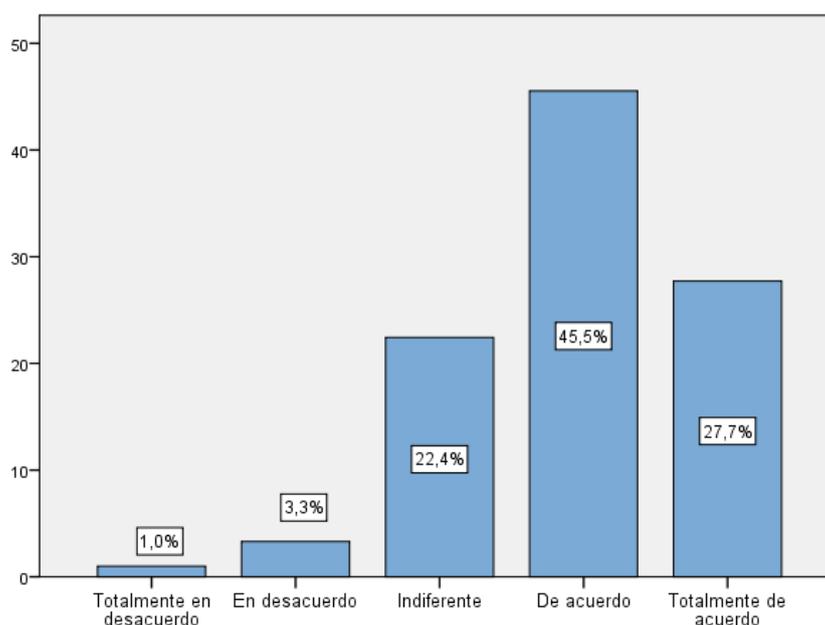


Figura 6.14 Frecuencias de respuestas al ítem 10

ÍTEM 11: *La educación intercultural clasifica al alumnado en función de la cultura de origen*

Este ítem hace referencia a la opinión de los futuros docentes sobre el concepto de educación intercultural en cuanto a si esta metodología clasifica al alumno en función de la cultura de origen. El 37,0% de los que responden (112 sujetos), 34 hombres y 78 mujeres, opinan estar “Totalmente en desacuerdo, y el 29,4%, 25 hombres y 64 mujeres (89 sujetos), esta, también “En desacuerdo”, mostrándose indiferentes, el 21,1%. En relación a la edad, son los “menores de 24 años” la proporción mayoritaria que opina con diferencia, en todos y cada uno de los valores de los ítems. Expresan estar “Totalmente en desacuerdo” el 35,2% (89 estudiantes),”En desacuerdo” el 30,4% (77 estudiantes), e “Indiferente”, se muestra el 22,5% (57 estudiantes). Analizando el itinerario, opinan en el valor del elemento “Totalmente en desacuerdo”, el 25,0% de Lenguas Extranjeras, el 25,9% de Educación Física, el 28,6% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 10,7% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 6,3% de Educación Musical, y el 3,6% ninguno. En relación al valor “En desacuerdo”, el itinerario que tiene la proporción mayor en esta respuesta es el itinerario de Educación Física, con el 31,5% (figura 6.15).

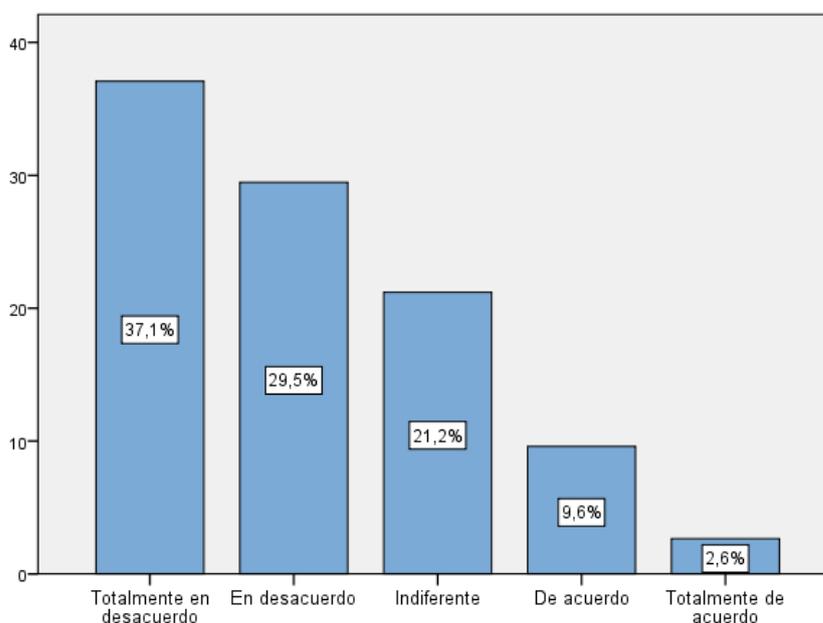


Figura 6.15 Frecuencias de respuestas al ítem 11

ÍTEM 12: *La educación intercultural implica cambios curriculares y educativos*

De las respuestas obtenidas en este ítem, el 35,0% de los encuestados (104 sujetos) dicen estar “De acuerdo” en el concepto de educación intercultural que implica cambios a nivel curricular y educativo. De ellos, opinan así, 38 hombres y 66 mujeres. Sin embargo, encontramos que responden “Indiferente” el 29,4% (89 sujetos). De ellos, 39 son hombres y 50 mujeres que interpretamos que no tienen claro este concepto intercultural. En relación a la variable edad, la proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” son los “menores de 24 años”, el 34,4% (87 sujetos); también contestan en mayoría a la opción de “Indiferente” el 28,1% (71 sujetos).

Por otro lado, el 27,4% del Itinerario de Lenguas Extranjeras, el 34,9% de Educación Física, el 15,1% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 9,4% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 7,5% de Educación Musical, y el 5,7% en ningún itinerario, opinan estar “De acuerdo” con los cambios curriculares y educativos que necesita la educación intercultural. La opción de “Indiferente” (contestan 89 sujetos), se valora de forma más homogénea en los distintos itinerarios, destacamos el 36,0% (32 sujetos) del Itinerario de Educación Física como el de respuesta mayoritaria frente al 4,5% (4 sujetos) del Itinerario de Educación Física (figura 6.16).

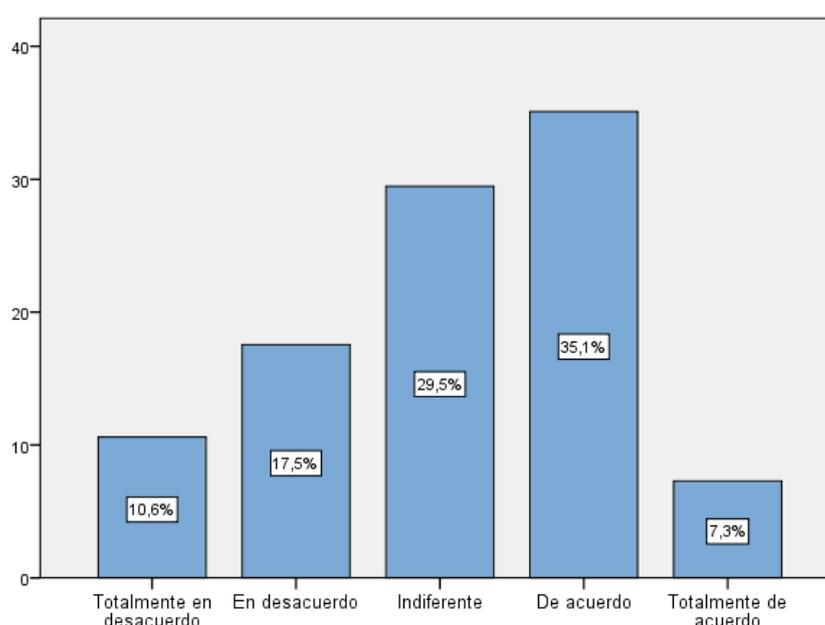


Figura 6.16 Frecuencias de respuestas al ítem 12

ÍTEM 13: *La educación intercultural favorece la convivencia con minorías culturales*

El 45,9% de los estudiantes, 44 hombres y 95 mujeres, contestan estar “De acuerdo” en el concepto de educación intercultural cuando defiende que favorece la convivencia con minorías culturales. Es más, un 26,4%, 31 hombres y 49 mujeres, expresan estar “Totalmente de acuerdo” con este ítem. Sólo el 20,5% (61 sujetos), se muestran indiferentes. En cuanto a la variable edad, la proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, son los “menores de 24 años”, el 84,9 % (118 sujetos) y el 78,8% (63 sujetos) respectivamente.

Por otro lado, analizando el itinerario, opinan “De acuerdo”, el 20,1% de Lenguas Extranjeras, el 33,8% de Educación Física, el 20,1% de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 16,5% de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,8% de Educación Musical, y el 3,6% ninguno. En total, 139 sujetos responden a favor de la educación intercultural para favorecer la convivencia de las minorías culturales junto a los 80 sujetos que dicen estar “Totalmente de acuerdo” con el concepto. De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.17

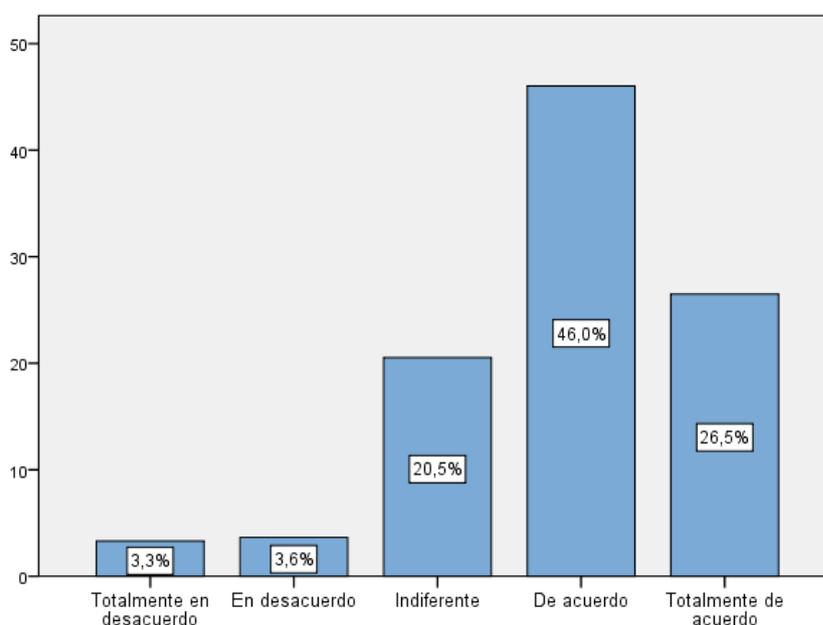


Figura 6.17 Frecuencias de respuestas al ítem 13

ÍTEM 14: *La educación intercultural solo es necesaria en aquellos centros que acogen a minorías culturales*

Como podemos apreciar, el 49,2% de los sujetos que contestaron a este ítem, 42 hombres y 107 mujeres, opinan estar “Totalmente en desacuerdo” cuando les planteamos que la educación intercultural sólo es necesaria en centros con predominio de este tipo de alumnado. Respuesta que nos permite interpretar actitudes positivas hacia el alumnado culturalmente diverso frente a las actitudes discriminatorias posibles. Además, se reafirman las respuestas anteriores cuando 91 sujetos (35 hombres y 56 mujeres), siguen expresando estar “En desacuerdo”. Siguen siendo los “menores de 24 años”, la proporción mayoritaria de participación. Al mismo tiempo opinan estar “Totalmente en desacuerdo” el 82,6% (123 sujetos), frente al 14,8% (22 sujetos) de entre 25-30 años. Además, 78 sujetos (84,8%) contestan “En desacuerdo” con el ítem. En relación al itinerario, las opiniones están muy repartidas. Opinan “Totalmente en desacuerdo”, el 27,5% (41 sujetos) de Lenguas Extranjeras, el 21,5% (32 sujetos) de Educación Física, el 24,2% (36 sujetos) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 13,4% (20 sujetos) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 6,7% (10 sujetos) de Educación Musical al igual que en ningún itinerario. De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.18.

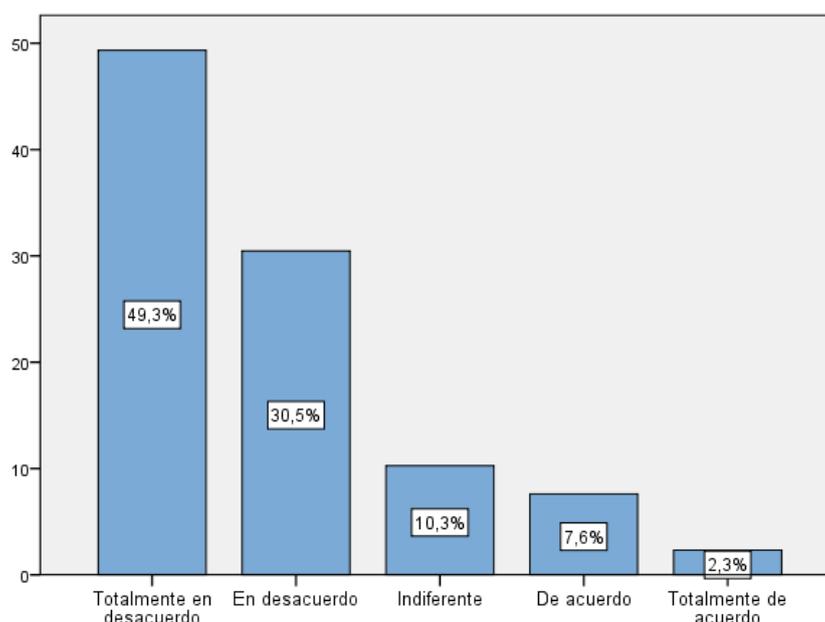


Figura 6.18 Frecuencias de respuestas al ítem 14

ÍTEM 15: *La educación intercultural respeta las diferencias individuales*

Con este ítem pretendemos conocer las opiniones del alumnado hacia el concepto de educación intercultural que desarrolla el respeto a las diferencias individuales. El 43,9% de los encuestados responde “De acuerdo”. De ellos, 46 son hombres y 86 mujeres. También, el 39,9%, opinan estar “Totalmente de acuerdo” con el concepto de este ítem. Son 36 hombres y 85 mujeres. La proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, siguen siendo los “menores de 24 años”, el 82,7% (110 sujetos) y el 84,3% (102 sujetos) respectivamente.

Dependiendo del itinerario, responden “De acuerdo”, el 24,1% (32) de Lenguas Extranjeras, el 33,8% (45) de Educación Física, el 14,3% (19) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 17,3% (23) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 3,8% (5) de Educación Musical, y el 6,8% (9) de ninguno. En relación a la valoración “Totalmente de acuerdo”, también están muy repartidas las proporciones de respuestas: el 26,4% (32) de Lenguas Extranjeras, el 22,3% (27) de Educación Física, el 32,2% (39) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 8,3% (10) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 6,6% (8) de Educación Musical y 4,1% (5) ningún itinerario. Gráficamente queda representada su opinión (figura 6.19).

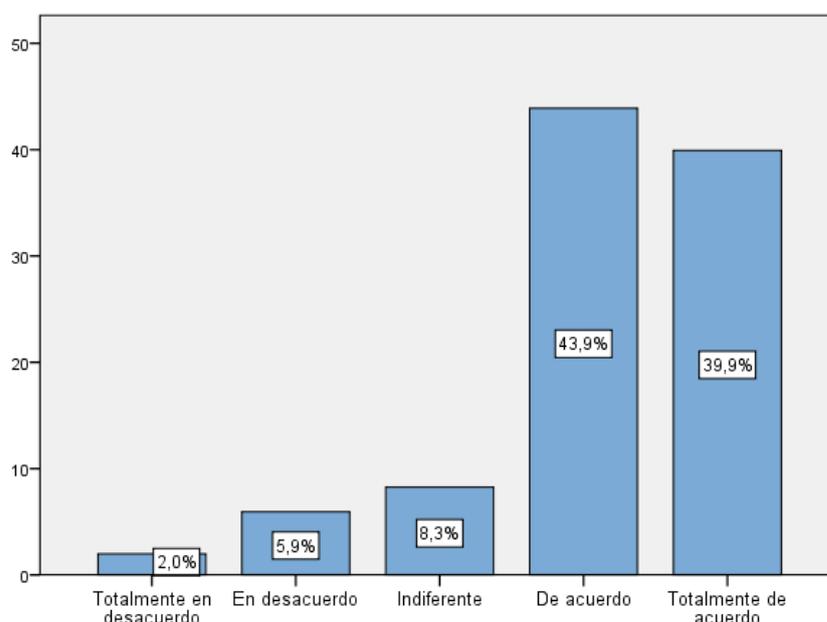


Figura 6.19 Frecuencias de respuestas al ítem 15

Continuamos con los elementos que configuran la tercera dimensión: *La formación inicial del futuro docente en estrategias y competencias básicas para trabajar con alumnado culturalmente diverso*.

6.2.1.2.3 Tercera dimensión: ítems 16 a 25 y 30

Las puntuaciones alcanzadas por esta dimensión en la escala de actitudes podemos verla en tabla 6.14 de estadísticos descriptivos.

TABLA 6.14 Estadísticos descriptivo tercera dimensión (ítems 16-25 y 30)

Ítem	N	Media	DT	Frecuencias %				
				TED	ED	I	DA	TDA
Ítem 16	303	3,28	1,280	9,9	23,4	14,2	34,0	18,5
Ítem 17	302	3,51	1,065	5,6	10,9	26,1	40,9	16,2
Ítem 18	302	3,60	1,098	6,3	10,6	18,8	45,5	18,5
Ítem 19	300	3,52	1,039	4,3	13,2	23,4	43,2	14,9
Ítem 20	302	3,84	,956	3,3	6,9	14,2	53,5	21,8
Ítem 21	302	3,92	1,010	4,3	5,9	11,6	49,8	28,1
Ítem 22	301	3,25	1,090	5,9	20,8	26,1	35,6	10,9
Ítem 23	302	3,04	1,090	7,6	27,1	26,1	31,7	7,3
Ítem 24	302	3,26	1,137	7,9	19,8	20,8	40,3	10,9
Ítem 25	302	3,29	1,168	7,9	20,5	19,1	38,9	13,2
Ítem 30	300	3,81	1,043	4,0	9,2	13,2	47,5	25,1

Observamos que 15 estudiantes, no han respondido a algunos de los ítems de la dimensión. En relación a las puntuaciones obtenidas de las medias, comprobamos que la dimensión en su globalidad, presenta puntuaciones que van desde la más baja 3,04 del ítem 23 (*Tengo un repertorio de estrategias educativas para atender las dificultades de aprendizaje de minorías culturales*), hasta la más alta 3,92 del ítem 21 (*He adquirido competencias básicas para trabajar la educación en valores*). Las puntuaciones medias obtenidas en los ítems son más homogéneas que en las otras dimensiones de la escala.

Podemos interpretar que los estudiantes que contestan a ella, la mayoría responde estar “De acuerdo” e “Indiferente” con las afirmaciones que les presenta el ítem.

En relación a la desviación típica, la puntuación más baja la presente el ítem 20 (*He adquirido competencias básica para llevar a cabo la práctica del pensamiento crítico*) con 0,956, e implica que muy pocos han sido los sujetos que en su opción de respuestas, se han desviado de la media que presenta este ítem (3,84). Es decir, la mayoría de los sujetos han valorado “De acuerdo”, al considerar que han adquirido competencias básicas para llevar a cabo la práctica del pensamiento crítico. De otra parte, la puntuación de la desviación típica más alta (1,280), la presenta el ítem 16 (*Durante mi formación docente he aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales*). Valor que indica mayor variedad en las opiniones acerca de si la formación inicial nos ha preparado o no en estrategias educativas para afrontar con éxito situaciones que puedan surgir en contextos multiculturales.

Pasamos a describir los *estadísticos descriptivos* de frecuencia de cada uno de los ítems que forman la tercera dimensión y profundizar en las opiniones de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, durante la formación inicial, en estrategias y competencias básicas necesarias para trabajar en contextos multiculturales.

ÍTEM 16: *Durante mi formación docente he aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales.*

Los datos nos indican que las opiniones son muy heterogéneas. El 34,0% de los estudiantes, 41 hombres y 61 mujeres, opinan estar “De acuerdo” que a lo largo de su formación inicial han aprendido estrategias para trabajar con el alumnado en contextos multiculturales, frente al 23,4%, 20 hombres y 50 mujeres, que se muestran “En desacuerdo”. Interpretamos que consideran que su formación inicial no ha sido suficiente para trabajar con este tipo de alumnado. Al mismo tiempo, muestran “Indiferencia” el 14,2% (43), 14 hombres y 29 mujeres.

La proporción mayoritaria que puntúa en este ítem, siguen siendo los “menores de 24 años” que opinan: “De acuerdo”, 86 sujetos de los 103sujetos que responden (83,5%); “En desacuerdo”, 59 sujetos de los 71 sujetos que responden (83,1%);

“Indiferente”, 38 sujetos de los 43 sujetos que responden (88,4%); “Totalmente de acuerdo”, 50 sujetos de los 56 sujetos que responden (89,3%), y “Totalmente en desacuerdo”, 20 sujetos de los 30 sujetos que responden (66,7%).

Dependiendo del itinerario, podemos encontrar que las respuestas más variadas las presenten el I.I. de Lenguas Extranjeras junto con el I.I. de Educación Física. Comenzamos por el I.I. de Lenguas Extranjeras: de un total de 68 sujetos que contestaron, el 36,6% (26 sujetos) están “En desacuerdo” frente al 14,6% (15) que se expresan “De acuerdo” y el 23,3% (10) contestan “Indiferente”. En cuanto al I.I. de Educación Física, que contestaron en total 100 sujetos, opinan que durante su formación inicial han sido instruidos para trabajar en contextos multiculturales 60 de ellos, frente a los 15 que se muestran “Indiferentes” o 16 que optan por sentirse “En desacuerdo”.

En el resto de los itinerarios, predomina la respuesta “De acuerdo” en sus opciones. La mayoría de los sujetos considera haber adquirido formación para trabajar en contextos de diversidad cultural.

De forma gráfica podemos ver el resultado del ítem en la figura 6.20

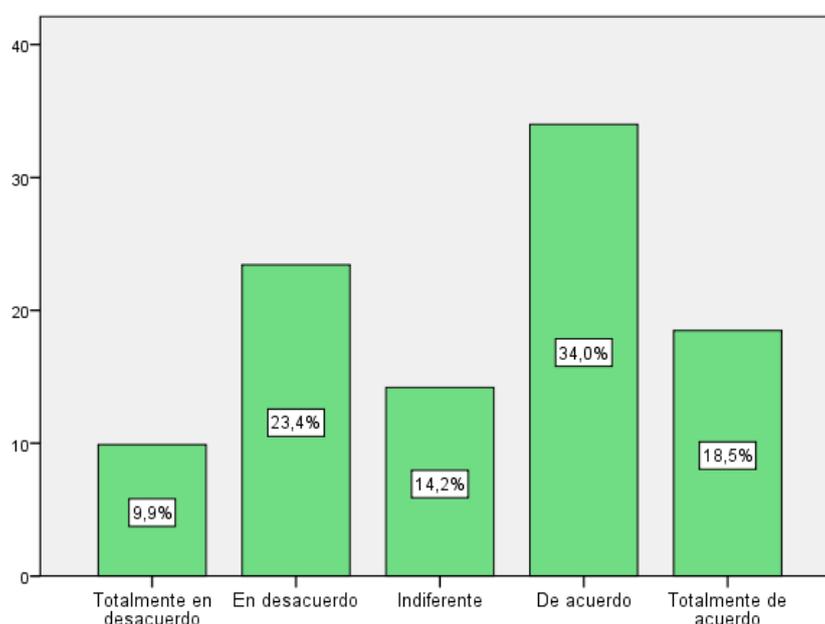


Figura 6.20 Frecuencias de respuestas al ítem 16

ÍTEM 17: *He analizado de forma crítica cuestiones relevantes de la sociedad actual, entre ellas, el fenómeno intercultural*

Del total, 124 sujetos (40,9%), 47 hombres y 77 mujeres, dicen haber analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la interculturalidad, frente al 26,1% que se muestran “Indiferentes” (27 hombres y 51 mujeres). Son los “menores de 24 años” los que opinan con mayor proporcionalidad, destacando 100 estudiantes que se muestran “De acuerdo” y 71 que responden “Indiferente”.

Dependiendo del itinerario, es el I.I. de Educación Física el que muestra mayor variedad en sus opciones, respondiendo, “Indiferente” 33 sujetos (41,8%), “De acuerdo” 39 sujetos (31,5%) y “Totalmente de acuerdo” 15 sujetos (30,65), frente a los 27 sujetos (21,8%) del I.I. de Lenguas Extranjeras y los 26 sujetos (21,0%) del I.I. en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que expresan “De acuerdo”.

De forma gráfica queda representado este resultado en la figura 6.21.

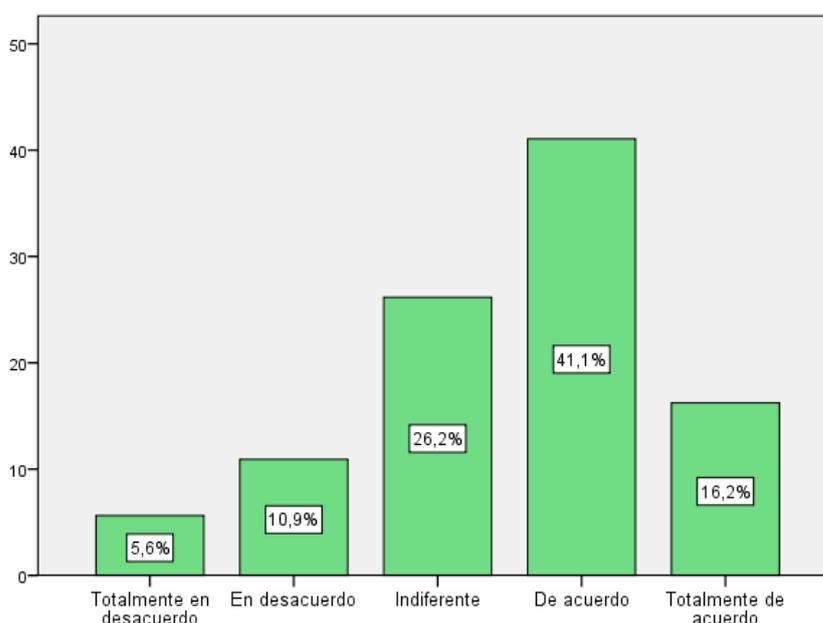


Figura 6.21 Frecuencias de respuestas al ítem 17

ÍTEM 18: *He analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la discriminación racial*

El 45,5 (138 estudiantes: 47 hombres y 91 mujeres), de los encuestados están “De acuerdo” con este ítem, es decir, consideran que durante su formación inicial han aprendido a analizar de forma crítica cuestiones relacionadas con la discriminación racial. Sin embargo, y en relación al sexo, 56 sujetos, (20 hombres y 36 mujeres) muestran indiferencia, y 56 sujetos (21 hombres y 35 mujeres), se decantan por la opción “Totalmente de acuerdo”.

Siguen siendo los “menores de 24 años” los sujetos que presentan la proporción mayor de respuestas. En este ítem, responden de manera muy similar en la escala de valoración la respuesta, “Indiferente” 45 sujetos (78,9%) y “Totalmente de acuerdo” 44 sujetos (78,6%). Sin embargo, el valor de respuesta mayor es “De acuerdo” con 125 sujetos que suponen el 90,6% de todos los que responden a este ítem.

Dependiendo del itinerario, el mayor porcentaje en la escala de valoración es la respuesta “De acuerdo” en todos y cada uno de los distintos itinerarios: el 21,7% (30) de Lenguas Extranjeras, el 33,3% (46) de Educación Física, el 16,7% (23) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 17,4% (24) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,3% (6) de Educación Musical, y el 6,5% (9) de ninguno. Destacamos también los 21 sujetos (36,8%) del I.I. de Educación Física, y los 16 sujetos del I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que responden “Indiferente”, en este ítem. Interpretamos que no tienen claro si han aprendido a analizar de forma crítica cuestiones relacionadas con la discriminación racial.

Respuestas que nos interesan conocer si nuestro interés consiste en desarrollar actitudes positivas hacia la educación intercultural en la formación inicial del profesorado, teniendo presente que, en nuestra región, seguimos luchando por la integración de la etnia gitana.

Gráficamente, este es el resultado (figura 6.22).

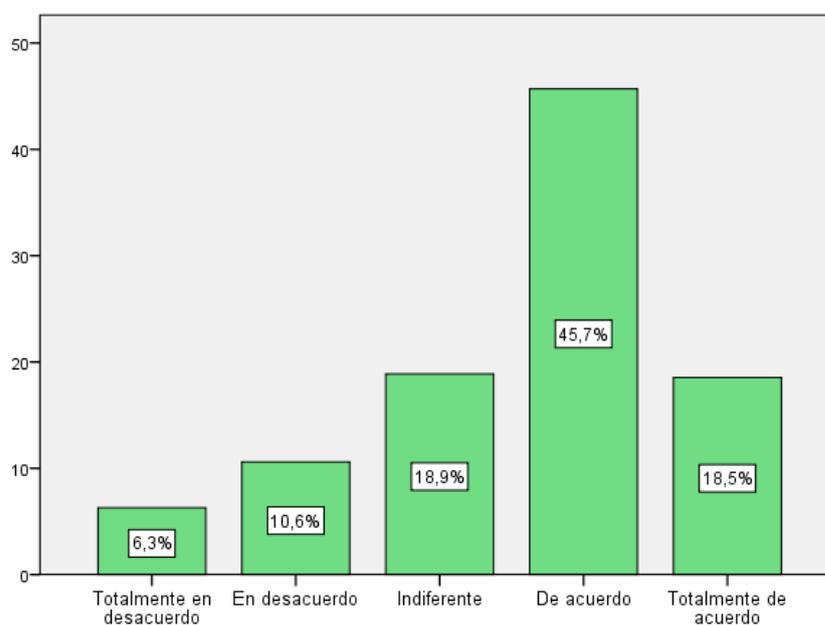


Figura 6.22 Frecuencias de respuestas al ítem 18

ÍTEM 19: *He aprendido a trabajar la educación democrática de la ciudadanía*

Las respuestas obtenidas en este ítem han sido: el 43,2% (131 estudiantes) dicen estar “De acuerdo” sobre la preparación en cuestiones relacionadas con la educación democrática de la ciudadanía llevadas a cabo durante su formación inicial. Sin embargo, el 23,4% se expresa “Indiferente” a esta afirmación.

En relación al sexo, opinan “De acuerdo” 45 hombres y 85 mujeres, e “Indiferentes” se muestran 22 hombres y 48 mujeres. Destacamos que hay 25 mujeres que dicen estar “En desacuerdo” con este ítem.

En relación a la variable edad, la proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” e “Indiferente”, son los “menores de 24 años”, el 84,0% (110 sujetos) y el 88,7% (63 sujetos) respectivamente. Destacamos los estudiantes, en este mismo rango de edad, expresan en la misma proporción, la escala de valoración “En desacuerdo” (33 sujetos) y “Totalmente de acuerdo” (36 sujetos).

Dependiendo del itinerario, el mayor porcentaje en la escala de valoración es la respuesta “De acuerdo” en todos y cada uno de los distintos itinerarios: el 20,6% (27) de

Lenguas Extranjeras, el 35,9% (47) de Educación Física, el 18,3% (24) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 14,5% (19) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,6% (6) de Educación Musical, y el 6,1% (8) de ninguno. Destacamos los 17 sujetos (42,5%) del I.I. Lenguas Extranjeras que opinan la opción “En desacuerdo” y los 13 sujetos (18,3%) del Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje que se muestran “Indiferentes”.

En la representación gráfica podemos percibir las frecuencias de respuestas de este ítem (figura 6.23).

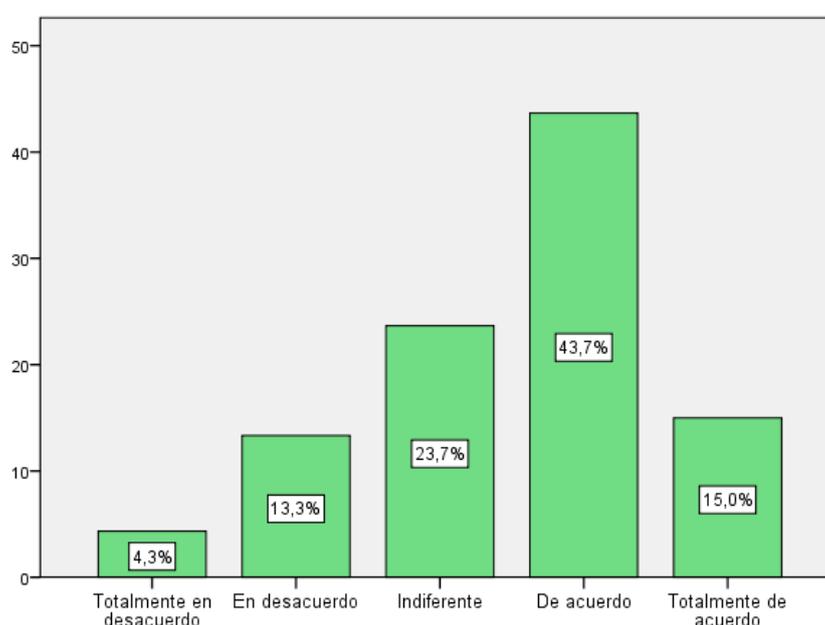


Figura 6.23 Frecuencias de respuestas al ítem 19

ÍTEM 20: *He adquirido competencias básicas para llevar a cabo la práctica del pensamiento crítico*

El 53,5% de los estudiantes, 59 hombres y 103 mujeres, contestan, en la escala de valores, la opción “De acuerdo” para expresar que en su formación inicial han adquirido competencias para lleva a cabo la práctica del pensamiento crítico. Respuesta que afianzamos al destacar que el 21,8% de los estudiantes valoran “Totalmente de acuerdo” la afirmación de este ítem. De ellos, 23 son hombres y 43 mujeres. Por otro

lado, hay un 14,2% que se identifica “Indiferente” hacia el mismo. Estamos hablando de 16 hombres y 27 mujeres. La proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”, siguen siendo los “menores de 24 años”, el 82,0% (141 sujetos) y el 78,8% (52 sujetos) comparativamente.

Dependiendo del itinerario, el mayor porcentaje en la escala de valoración vuelve a ser la respuesta “De acuerdo” en todos y cada uno de ellos: el 21,6% (35) de Lenguas Extranjeras, el 33,9% (50) de Educación Física, el 22,2% (36) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 13,6% (22) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,9% (8) de Educación Musical, y el 6,8% (11) de ninguno.

De forma gráfica queda representada su opinión en la figura 6.24.

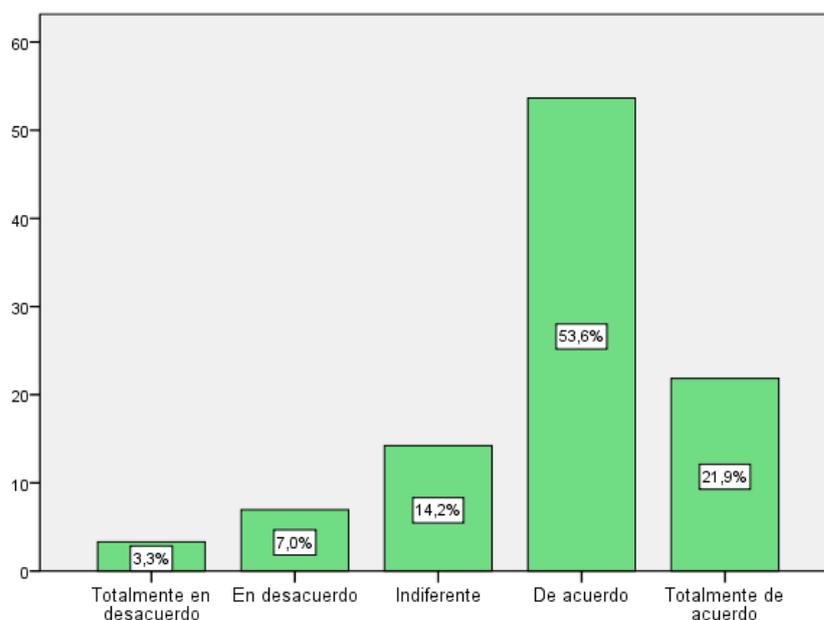


Figura 6.24 Frecuencias de respuestas al ítem 20

ÍTEM 21: *He adquirido competencias básicas para trabajar la educación en valores*

En este ítem, 151 sujetos (49,8%), de ellos, 52 hombres y 99 mujeres, contestan estar “De acuerdo” porque interpretamos que han adquirido competencias para trabajar la educación en valores en la formación inicial del profesorado. Reafirman esta

valoración, 85 sujetos (28,1%), 27 hombres y 58 mujeres, al expresar estar “Totalmente de acuerdo” con esta afirmación.

La proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” siguen siendo los menores de 24 años, concretamente el 87,4% (132 sujetos). El 81,2% (69 sujetos), en este mismo rango de edad, expresan estar “Totalmente de acuerdo” con el ítem.

Dependiendo del itinerario, la mayor proporción que han respondido en la escala de valor a la opción “De acuerdo”, de un total de 151 sujetos, han sido: el 23,8% (36) de Lenguas Extranjeras, el 31,1% (47) de Educación Física, el 17,2% (26) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 14,6% (22) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,3% (8) de Educación Musical, y el 7,9% (12) de ninguno. En relación a la valoración “Totalmente de acuerdo”, de los 85 sujetos que optan a esta respuesta, destacar, el 32,9% (28) de I.I. en Educación Física y e l 32,9% (28) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que interpretamos sí tienen competencias adquiridas durante su formación inicial para trabajar la educación en valores.

De forma gráfica, este resultado queda mostrado en la figura 6.25.

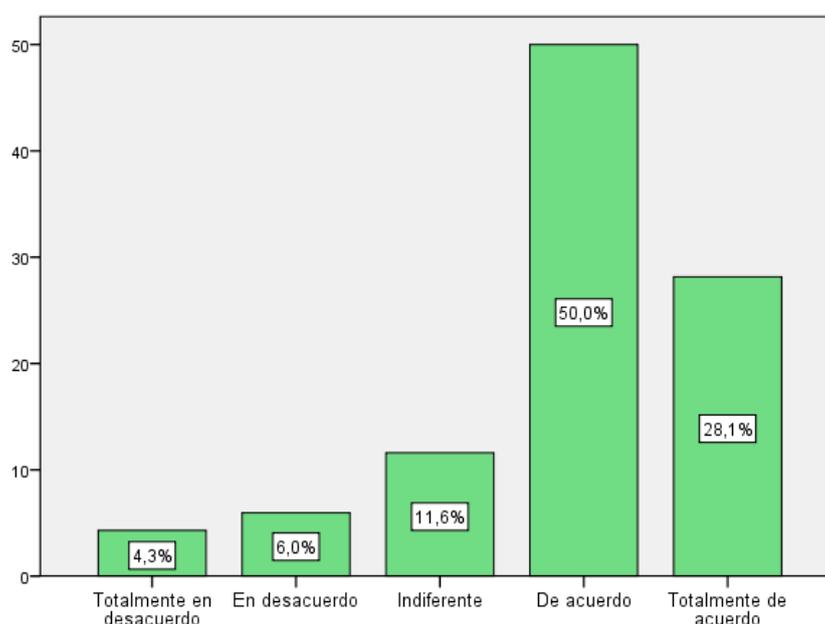


Figura 6.25 Frecuencias de respuestas al ítem 21

ÍTEM 22: *Tengo un repertorio de estrategias educativas para trabajar cuestiones que afectan a las familias de otras culturas*

Cuando se les pregunta si durante su formación inicial han adquirido estrategias educativas para trabajar las diversas cuestiones que afectan a las familias, el 35,6% (108 estudiantes) están “De acuerdo” frente al 26,1% (79 estudiantes) que muestran la respuesta de “Indiferente”, o el 20,8% (63 estudiantes) que expresan estar “En desacuerdo” con esta afirmación (figura 6.26).

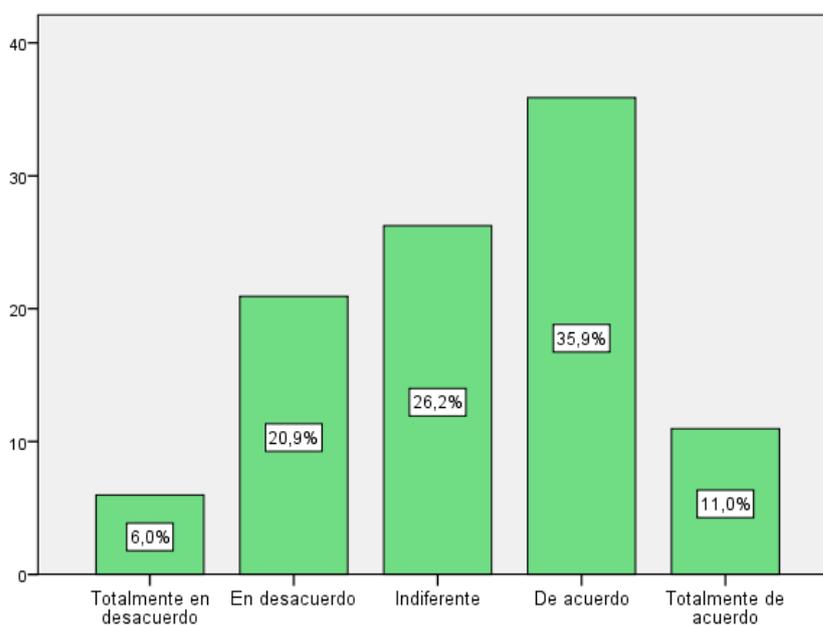


Figura 6.26 Frecuencias de respuestas al ítem 22

En cuanto al sexo, la mayoría de los sujetos que se posicionan en estas respuestas de la escala de valores son mujeres.

En relación a la variable edad, han respondido a este ítem, 301 sujetos de los que componen la muestra. La proporción mayoritaria que opina “De acuerdo” siguen siendo los menores de 24 años, frente al intervalo de edad, entre 25-30 años que es el segundo en mayor proporcionalidad. Las respuestas oscilan entre: “De acuerdo” 92 sujetos (85,2%), “Indiferente” 71 sujetos (89,9%), “En desacuerdo” 51 sujetos (81%), todos menores de 24 años.

Dependiendo del itinerario, la variedad en las respuestas va a depender de cada itinerario. Responden, “De acuerdo”, el 38,9% (42) de Educación Física, el 21,3% (23) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 8,3% (9) de Educación Musical, frente al I.I. en Lenguas Extranjeras que responden “En desacuerdo”, el 31,7% (20 sujetos), y frente al 19,0% (15 sujetos) en I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje que responden “Indiferente”.

ÍTEM 23: *Tengo un repertorio de estrategias educativas para atender las dificultades de aprendizaje de las minorías culturales.*

El 31,7% de los encuestados están “De acuerdo” porque consideran tener un repertorio de estrategias educativas que les van a servir para trabajar las dificultades de aprendizaje que presenta este tipo de alumnado. Podemos observar que la proporción de respuesta al valor de la escala “Indiferente” y “En desacuerdo” es muy similar. En cuanto al sexo, opinan “De acuerdo” 26 hombres y 69 mujeres (del total de 95); “Indiferentes” 33 hombres y 45 mujeres (del total de 78); “En desacuerdo” 25 hombres y 57 mujeres (del total de 82).

En relación a la variable edad, han respondido a este ítem, 96 sujetos (81 son menores de 24 años y 13 oscilan entre 25 y 30 años), la opción de respuesta “De acuerdo”; 82 sujetos (69 menores de 24 años y 10 entre 25 y 30 años), la opción de respuesta “En desacuerdo”; y 79 sujetos (68 menores de 24 años), la opción de respuesta “Indiferente”.

En cuanto al itinerario, la opción prioritaria es responder “De acuerdo”, en todos los itinerarios menos en el de Lenguas Extranjeras que se inclinan por la opción “En desacuerdo”. Destacar el I.I. en Educación Musical que no tiene bien definidas sus ideas con respecto a este ítem frente a la opción de ningún itinerario que sí considera no haber adquirido competencias para atender las dificultades de aprendizaje del alumnado minoritario durante su formación inicial. Los resultados quedan expresados de esta forma: piensan “De acuerdo”, el 35,4% (34) de Educación Física, el 27,1% (26) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 15,7% (15) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje.

Representamos de forma gráfica, las frecuencias de respuesta a este ítem en la figura 6.27.

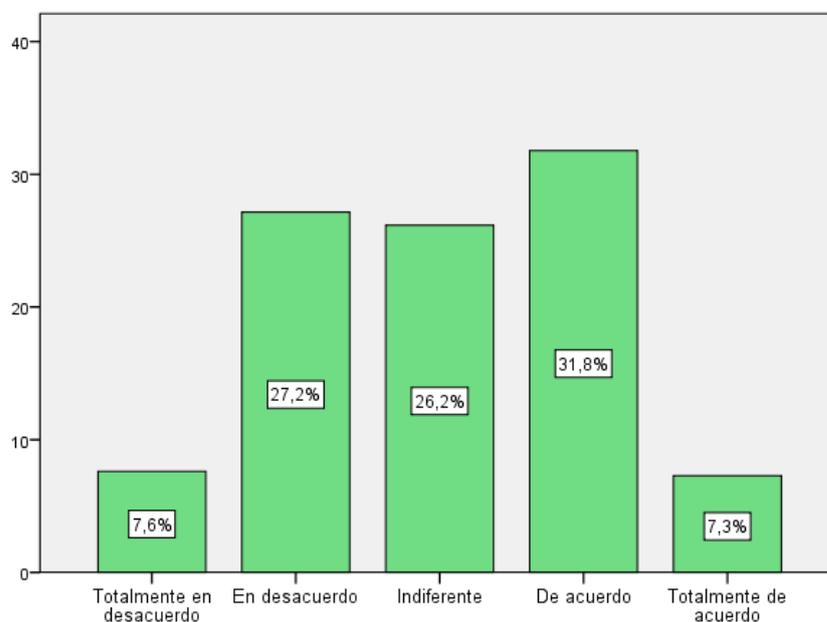


Figura 6.27 Frecuencias de respuestas al ítem 23

ÍTEM 24: *He aprendido estrategias educativas para que el alumnado autóctono conozca las costumbres y culturas de otros países*

Al preguntar a los estudiantes, a cerca de la adquisición de estrategias para trabajar con el alumnado autóctono el conocimiento de las costumbres y culturas de otros países, el 40,3% (121 sujetos: 47 hombres y 74 mujeres) opinan estar “De acuerdo” con la afirmación, frente al 20,8 % (63 sujetos: 17 hombres y 46 mujeres) que muestran “Indiferencia”, y al 19,8% (59 sujetos: 20 hombres y 39 mujeres), que responden “En desacuerdo”, lo cual interpretamos que hay bastantes sujetos que dudan de haber aprendido, durante su formación inicial, estrategias adecuadas para trabajar las costumbres y culturas de otros países con el alumnado autóctono.

En relación a la edad, el 84,4% (103 sujetos), menores de 24 años, dicen estar “De acuerdo” frente al 11,5% (14 sujetos) entre 25 y 30 años. Al mismo tiempo, siguiendo con los menores de 24 años, expresan indiferencia, 60 sujetos de 63 que

valoran esta ítem en esta escala de valor; o los 46 sujetos que se muestran “En desacuerdo, de los 60 sujetos que participan en esta escala de valoración del ítem.

En relación al itinerario, la mayoría responden estar “De acuerdo” con el enunciado del ítem: el 17,2% (21) de Lenguas Extranjeras, el 33,5% (47) de Educación Física, el 20,5% (25) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 9,8% (12) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 7,4% (9) de Educación Musical, y el 6,6% (8) de ninguno.

De forma gráfica, las frecuencias de respuestas del ítem, en la figura 6.28.

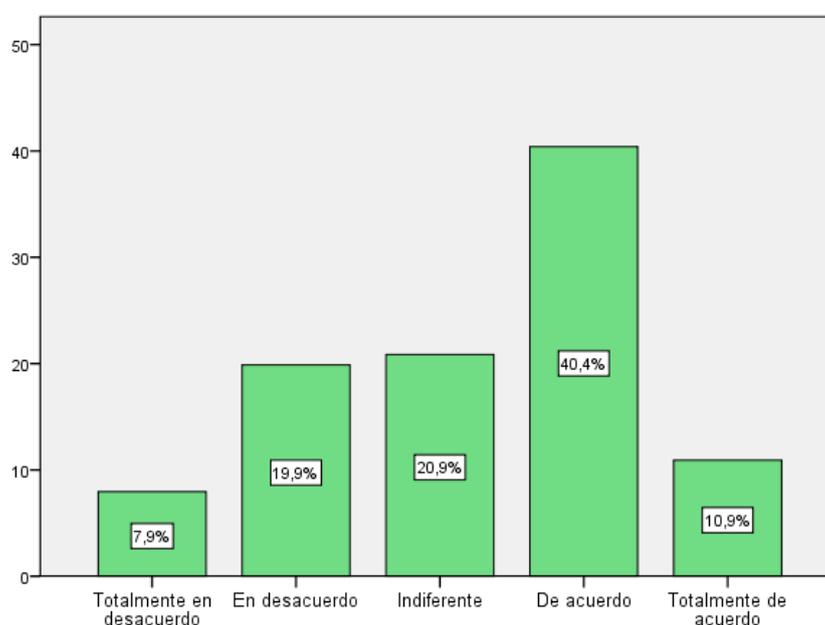


Figura 6.28 Frecuencias de respuestas al ítem 24

ÍTEM 25: *He aprendido estrategias educativas para trabajar los conflictos que puedan surgir en el grupo clase cuando conviven culturas diferentes*

Las respuestas obtenidas en este ítem han sido: el 38,9 de los sujetos (118) dicen estar “De acuerdo” con el enunciado de este ítem, frente al 20,5 (62 sujetos) que expresan “En desacuerdo” o el 19,1% (58 sujetos) que responden “Indiferente” en relación a la adquisición de estrategias educativas para trabajar los conflictos, adquiridas durante su formación inicial, a fin de atender las dificultades que puedan surgir en

contextos con alumnado de culturas diferentes. De ellos, opinan “De acuerdo” 38 hombres y 79 mujeres; “En desacuerdo” 19 hombres y 43 mujeres; e “Indiferente” 21 hombres y 36 mujeres (figura 6.29).

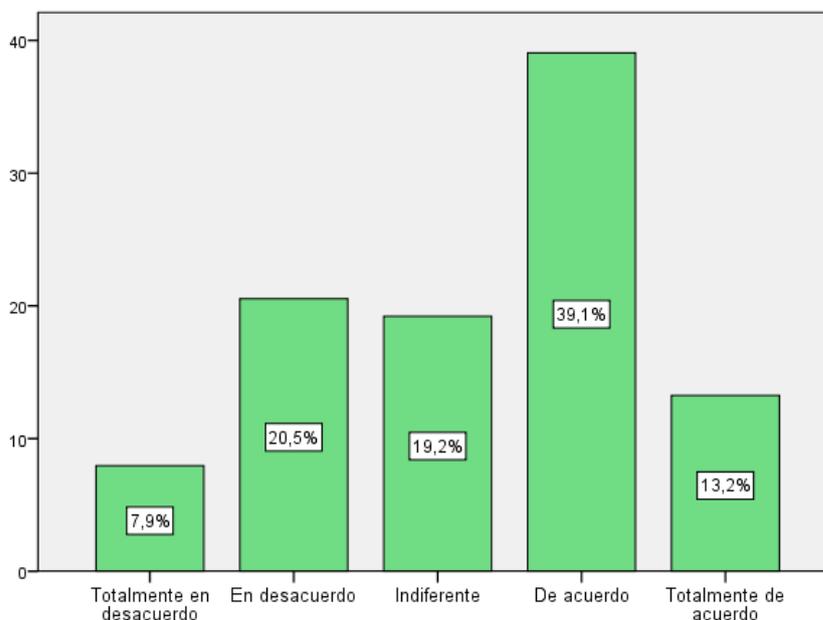


Figura 6.29 Frecuencias de respuestas al ítem 25

En relación a la variable edad, opinan “De acuerdo” 101 sujetos menores de 24 años, 12 sujetos entre 25 y 30 años; y 3 sujetos (de un total de 5), mayores de 41 años. El valor de “Indiferente” con un recuento de 51 sujetos, está muy igualado con el valor de “En desacuerdo”, con 48 sujetos, todos menores de 24 años.

En relación al itinerario, responden “De acuerdo”, el 17,8% (21) de Lenguas Extranjeras, el 37,3% (44) de Educación Física, el 25,4% (30) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 10,2% (12) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 5,1% (6) de Educación Musical. Desatacamos, por un lado, la misma proporción de los sujetos del I.I. en Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje cuando responden “En desacuerdo” a este ítem. Son 12 sujetos (19,4%). De otro lado, los sujetos que no realizan ningún itinerario que tienen unas respuestas bastante homogéneas entre ellos. De un total de 20 sujetos que no realizan itinerario, 5 sujetos

responden “En desacuerdo”, 5 sujetos se muestran indiferentes y 5 expresan “De acuerdo con este ítem.

ÍTEM 30: *No tengo formación adecuada para trabajar en escuelas multiculturales*

El 47,5% (144 sujetos), contestan la respuesta, en la escala de valores, “De acuerdo” porque consideran que no tienen formación adecuada para trabajar en contextos multiculturales. De ellos, 43 son hombres y 100 mujeres. Es más, el 25,1% (76 sujetos) dicen estar “Totalmente de acuerdo” con esta afirmación. De ellos, 26 son hombres y 50 mujeres (figura 6.30).

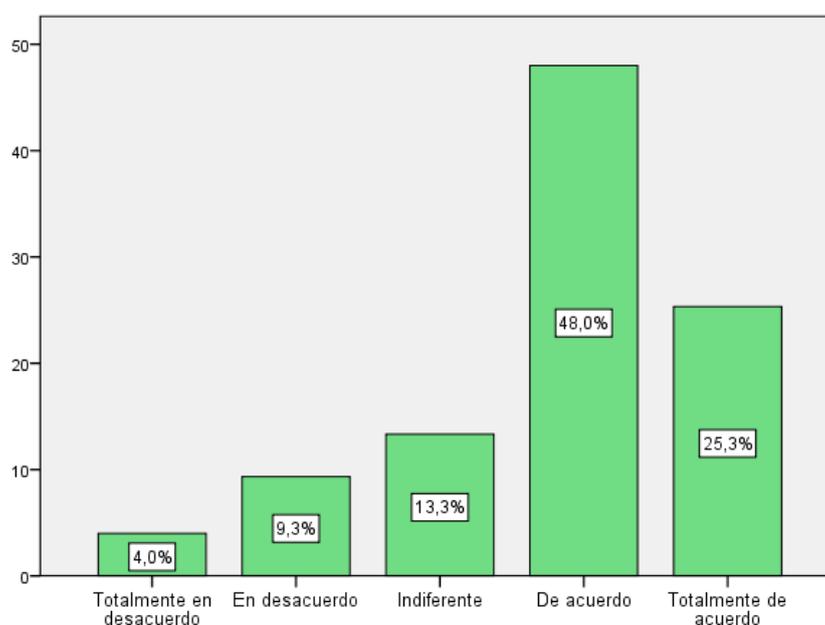


Figura 6.30 Frecuencias de respuestas al ítem 30

En relación a la variable edad, opinan “De acuerdo” el 86,8% (125 sujetos) menores de 24 años; el 11,1% (16 sujetos) entre 25 y 30 años. De un total de 6 sujetos que responden a este ítem entre 31 y 40 años, 3 sujetos (10,7%) expresan “En desacuerdo” a este ítem. Por último, mencionar a los sujetos mayores de 41 años, que de

un total de 5 sujetos que participan, 2 expresan “De acuerdo” y otros 2, están “En desacuerdo” con la afirmación del ítem.

En relación al itinerario, la proporción en la escala de valores de este ítem la obtiene la respuesta “De acuerdo”: el 19,4% (28) de Lenguas Extranjeras, el 33,3% (48) de Educación Física, el 18,8% (27) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 16,7% (24) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,9% (7) de Educación Musical, y el 6,9% (10) de ninguno.

Por último, describiremos los ítems que disponen la cuarta dimensión.

6.2.1.2.4 Cuarta dimensión: ítems 26 a 29 y 31 a 34

Esta dimensión está referida a los *Distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso*, y los resultados de las puntuaciones alcanzadas podemos verlas en la tabla 6.15.

TABLA 6.15 Estadísticos descriptivo cuarta dimensión

Ítem	N	Media	DT	Frecuencias %				
				TED	ED	I	DA	TDA
Ítem 26	300	2,81	1,195	14,5	28,1	28,7	17,5	10,2
Ítem 27	302	3,29	1,055	4,6	19,1	30,0	34,0	11,9
Ítem 28	300	3,74	1,051	4,0	10,6	15,5	46,5	22,4
Ítem 29	300	3,80	1,145	5,3	9,2	17,2	35,6	31,7
Ítem 31	300	2,77	1,120	15,5	24,8	30,4	23,8	4,6
Ítem 32	298	3,47	1,045	5,3	10,9	29,4	38,3	14,5
Ítem 33	299	3,75	0,998	4,0	7,6	18,2	48,8	20,1
Ítem 34	299	1,92	1,312	55,8	20,1	6,6	7,6	8,6

En la tabla anterior, que corresponde a los ocho ítems que forman la cuarta y última de las dimensiones para realizar el análisis descriptivo de los elementos, contiene, *Distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente*

diverso. Podemos apreciar en la tabla, que no han participado 26 sujetos de los 303 que componen la muestra.

En relación a las puntuaciones obtenidas de las medias, evidenciamos que es el ítem 29 (*He aprendido que una de las materias que presenta mayor dificultad para el alumnado de otras culturas es el lenguaje*), el que obtiene la media más alta (3,80), interpretando que los sujetos que han contestado al mismo, valoran dentro de la escala, la respuesta “De acuerdo”, que en relación con esta dimensión, implica tener conocimiento de factores que van a influir en la atención al alumnado diverso culturalmente.

Por otro lado, el ítem que representa la media más baja (1,92) es el número 34: (*Considero que se debería desarrollar la educación intercultural solo en centros escolares que tengan alumnado de otras culturas*). Este valor nos está indicando que los estudiantes de la muestra opinan estar “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo” con la afirmación de este ítem.

En relación a la desviación típica, la puntuación más baja (0,998), corresponde al ítem 33 (*Considero que el factor “disminución de los alumnos/as por grupo” influye para trabajar y mejorar la integración del alumnado de otras culturas*). Podemos interpretar, partiendo de la puntuación media obtenida en el ítem, que la mayoría de los estudiantes han valorado más homogéneamente sus respuestas. Por otra parte, la puntuación de la desviación típica más alta la presenta el ítem 34 (1,312), ya expuesto con anterioridad. Nos indica mayor variedad en las opiniones acerca de si la educación intercultural debería desarrollarse sólo en centros escolares que tengan alumnado de otras culturas.

A continuación vamos a describir los *estadísticos descriptivos de frecuencia* de los ítems, que forman esta dimensión, y profundizar en el conocimiento de aquellos factores que influyen en la atención al alumnado diverso.

ÍTEM 26: *Los Planes de estudio de Grado en Educación Primaria contemplan una educación intercultural que atienda al alumnado diverso*

En este ítem, las respuestas entre la escala de valor del elemento “En desacuerdo” (28,1%), e “Indiferente” (28,7%) están muy igualadas. En ellas, contestan estar “En desacuerdo”, 26 hombres y 58 mujeres, e “Indiferentes”, 33 hombres y 53 mujeres.

Atendiendo al itinerario, de los 85 sujetos que responden en proporciones mayores, “En desacuerdo” a este ítem, el 24,7% (21) son de Lenguas Extranjeras, el 22,4% (19) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En relación a la valoración “Indiferente” (87 sujetos), contestan el 35,6% (31) de Educación Física y el 16,1% (14) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje. De otro lado, en el I.I. de Educación Musical, las respuestas están repartidas entre la escala de valor “En desacuerdo” e “Indiferente”. Lo mismo ocurre con los sujetos que no realizan itinerario, sus respuestas se encuentran en la valoración de la escala “En desacuerdo” y “De acuerdo”.

De forma gráfica queda representada la frecuencia del ítem (figura 6.31)

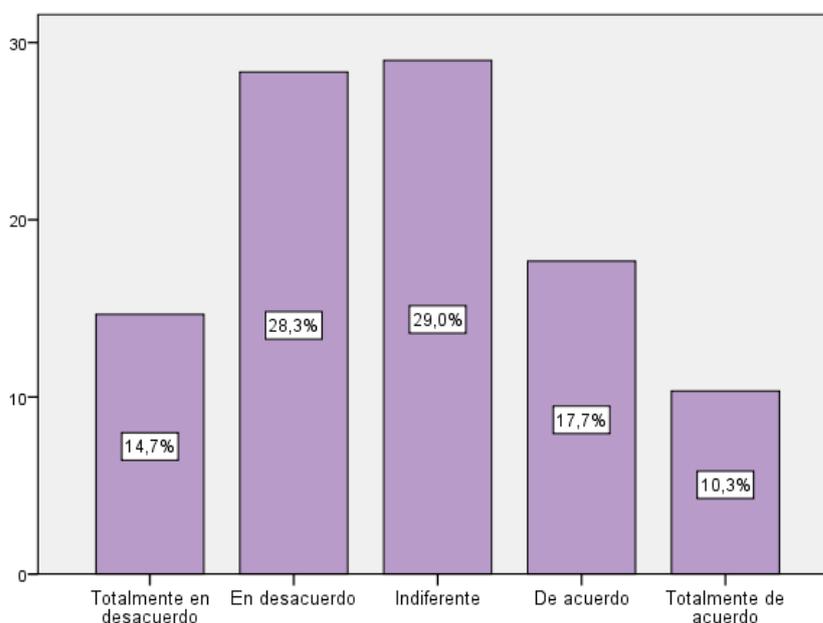


Figura 6.31 Frecuencias de respuestas al ítem 26

ÍTEM 27: *Los Planes de Estudio de Grado en Educación Primaria incluyen competencias para desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales*

De un total de 302 sujetos que responde al mismo, 103 (34,0%) dicen estar “De acuerdo” en la afirmación del ítem, los planes de estudio de contemplan el desarrollo de una serie de actitudes personales necesarias para el desarrollo de la educación intercultural; y 91 sujetos (30,0%), se expresan “Indiferentes”. De ellos, y en relación al sexo, opinan “De acuerdo” 39 hombres y 63 mujeres, e “Indiferente”, 31 hombres y 59 mujeres (figura 6.32).

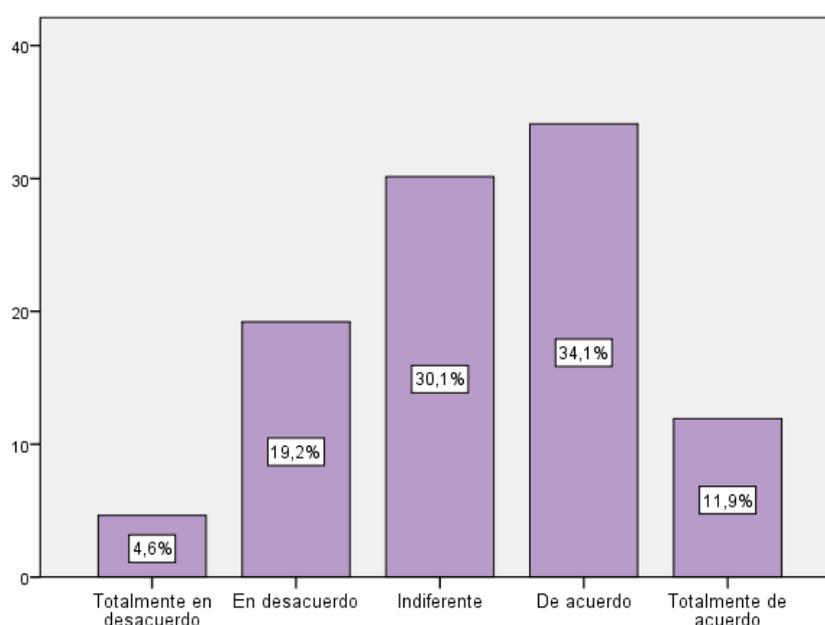


Figura 6.32 Frecuencias de respuestas al ítem 27

En cuanto al itinerario, las valoraciones están compartidas. Responden “En desacuerdo” el 41,4% (24) de Lenguas Extranjeras, frente al 38,8% (40) de Educación Física y el 21,4% (22) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. La valoración de la escala que más se puntúa en el I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, es la opción de “Indiferente”, el 15,4% (14). En el I.I. de Educación Musical, se posicionan 5 sujetos tanto en el valor “Indiferente” como el “De acuerdo”, mientras

que los que no realizan itinerario, su postura se oscila entre “En desacuerdo” y “De acuerdo”.

ÍTEM 28: *He aprendido que apoyar a las familias de minorías culturales es fundamental para garantizar el éxito escolar*

De un total de 300 sujetos que responde al ítem, el 46,5% (141) dicen estar “De acuerdo” con la afirmación del ítem. Ratifican la opinión, el 22,4% (47 estudiantes) que opinan estar “Totalmente de acuerdo”. De ellos, y en relación a la variable sexo, opinan “De acuerdo”, 46 hombres y 93 mujeres, y “Totalmente de acuerdo”, 21 hombres y 47 mujeres (figura 6.33).

En los itinerarios, la valoración mayor de respuesta es “De acuerdo”. El 21,3% (30) de Lenguas Extranjeras, frente al 31,9% (45) de Educación Física y el 18,4% (26) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 16,3 (23) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,3 (6) de Educación Musical, y por último, en ningún itinerario, el 7,8% (11).

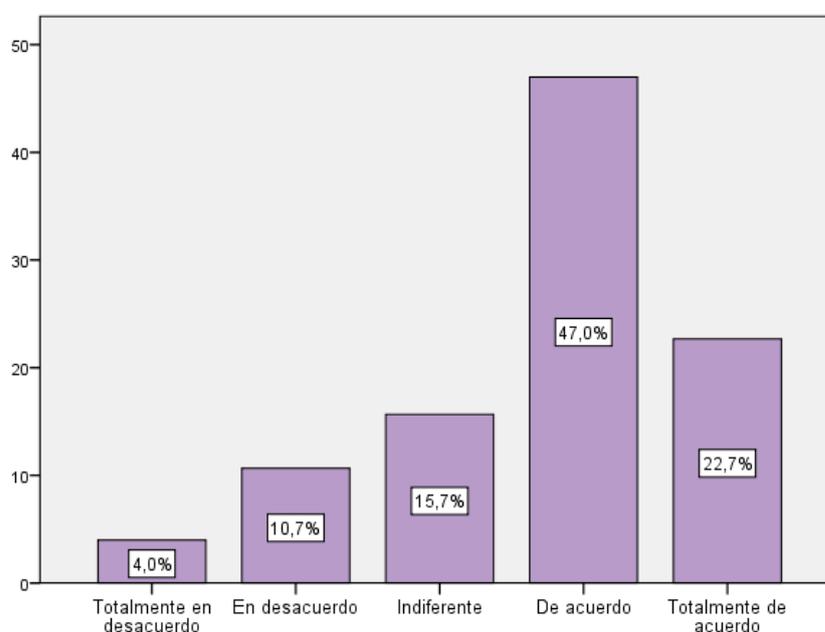


Figura 6.33 Frecuencias de respuestas al ítem 28

ÍTEM 29: *He aprendido que una de las materias que presenta mayor dificultad para el alumnado de otras culturas es el lenguaje*

De los 300 sujetos que responden, el 35,6% (108) dicen estar “De acuerdo” con la afirmación del ítem. Aseguran esta opinión, el 31,7% (96) que opinan estar “Totalmente de acuerdo”. De ellos, y en relación a la variable sexo, expresan “De acuerdo”, 36 hombres y 71 mujeres, y “Totalmente de acuerdo”, 30 hombres y 66 mujeres.

En cuanto a los itinerarios, las valoraciones están repartidas. Responden “De acuerdo” el 36,1 % (39) de Lenguas Extranjeras, el 20,4% (22) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo el 17,6% (19) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, y el 6,5% (7) de ningún itinerario. Por otra parte, se muestran “Totalmente de acuerdo”, el 25,0% (24) de Educación Física, el 22,9% (22) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y el 6,5% (7) de Educación Musical.

Podemos visualizar las frecuencias del mismo en la figura 6.34

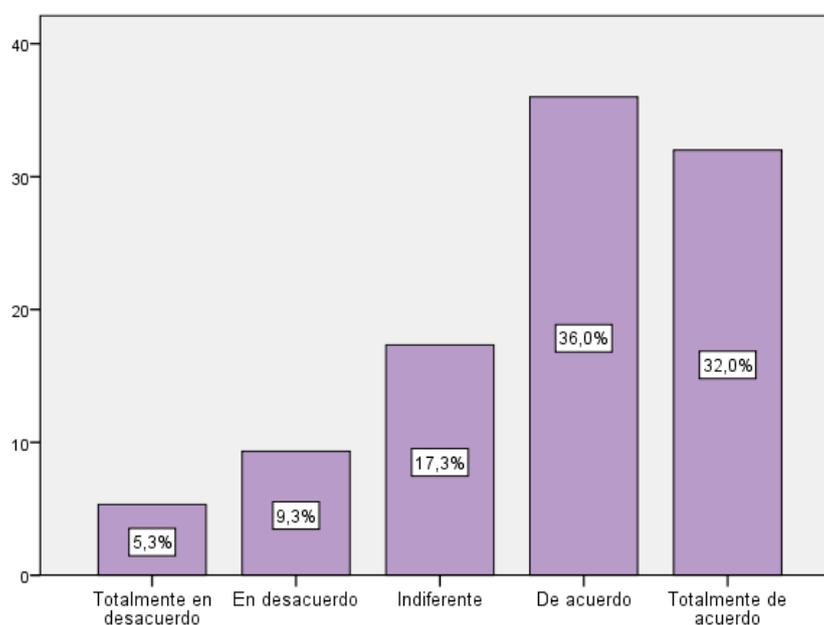


Figura 6.34 Frecuencias de respuestas al ítem 29

ÍTEM 31: *Tengo conocimiento de las medidas de atención educativa previstas en la Comunidad Autónoma de Extremadura para atender a la población escolar culturalmente diversa.*

De 300 estudiantes que contestan, 92 (34,0%) responden “Indiferente” cuando se les pregunta por el conocimiento las medidas de atención educativa previstas en la Comunidad Extremeña para atender al colectivo culturalmente diverso. Por otro lado, las respuestas a la valoración “De acuerdo” y “En desacuerdo” se presentan muy igualadas, el 23,8% (72) frente al 24,8% (75) respectivamente. De ellos, y en relación al sexo, opinan “Indiferente” 32 hombres y 60 mujeres, “De acuerdo” 19 hombres y 56 mujeres, y “En desacuerdo” 19 hombres y 56 mujeres (figura 6.35).

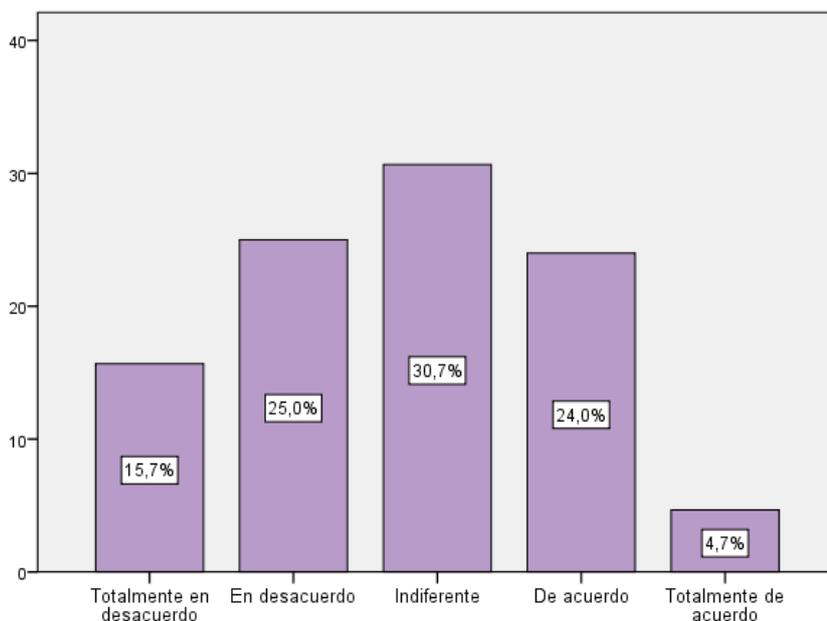


Figura 6.35 Frecuencias de respuestas al ítem 31

Atendiendo a cada itinerario: la mayoría del I.I. de Lenguas Extranjeras responden el valor “En desacuerdo”, el 28,0% (21). Los sujetos del I.I. de Educación Física, responden “Indiferente” el 31,5% (29) y “De acuerdo” el 50,0% (36). El I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo optan por la respuesta “Indiferente” el 19,6% (18). El I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje responde la mayoría de los sujetos, el 16,3% (15) el valor de “Indiferente”. Por último, en el I.I. de

Educación Musical, se posicionan los mismos sujetos en el valor de “Indiferente” y “De acuerdo” (6 sujetos en cada uno), mientras que los sujetos de ningún itinerario, optan por la varias respuestas “En desacuerdo” (6), “Indiferente” (5) o “De acuerdo” (5).

ÍTEM 32: *Considero que el factor “disminución de los alumnos/as por grupo” influye para trabajar y mejorar la integración del alumnado de otras culturas*

De un total de 298 sujetos que responde al mismo, el 38,4% (116) dicen estar “De acuerdo” con la afirmación del ítem, es decir, conocen y opinan que disminuir al alumnado por grupo influye en la atención al alumnado de otras culturas, aunque el 29,4% (89 sujetos) se manifiestan “Indiferentes”. De ellos, opinan “De acuerdo” 41 hombres y 74 mujeres, e “Indiferente”, 30 hombres y 59 mujeres (figura 6.36).

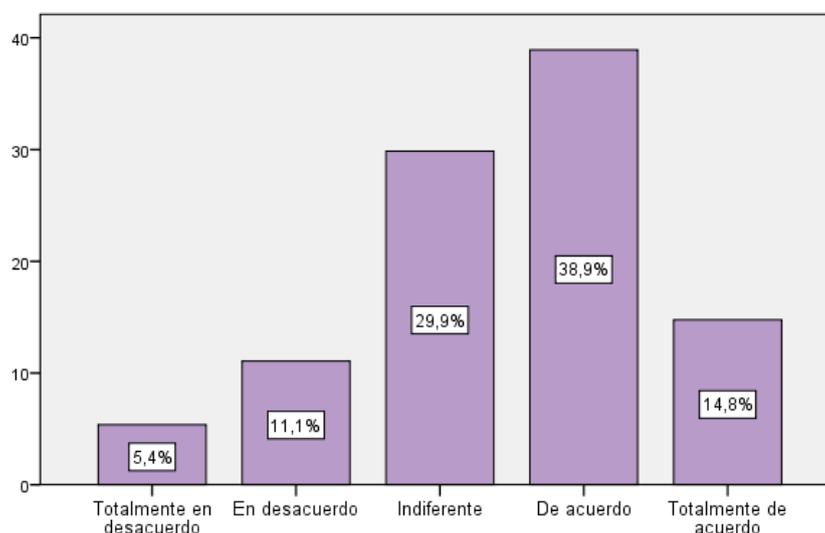


Figura 6.36 Frecuencias de respuestas al ítem 32

En cuanto al itinerario, las valoraciones se reparten entre los valores de la escala del instrumento “De acuerdo” e “Indiferente”. De esta forma los resultados son: responden “De acuerdo” el 19,0% (22) de Lenguas Extranjeras, el 37,9% (44) de Educación Física y el 19,0% (22) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el

12,1% (14) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 7,8% (9) de Educación Musical. Al mismo tiempo, la mayoría de los sujetos que responden a este ítem y no tienen ningún itinerario, son 7 sujetos de los 19 que participan, y optan por responder “Indiferente”, junto con el I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje que también responden 14 sujetos o el I.I. de Educación Física, que responden, casi la mitad de los que participan, 29 sujetos.

ÍTEM 33: *Considero que el factor “existencia de profesorado de apoyo” influye para trabajar y mejorar la integración del alumnado de otras culturas*

De 299 sujetos que expresan su opinión, 148 (48,8%) dicen estar “De acuerdo” con la existencia del profesorado de apoyo para atender mejor al alumnado de otras culturas. Fortalecen esta afirmación, los sujetos que expresan “Totalmente de acuerdo”. Hablamos de 61 estudiantes más (20,1%), como vemos en la figura 6.37.

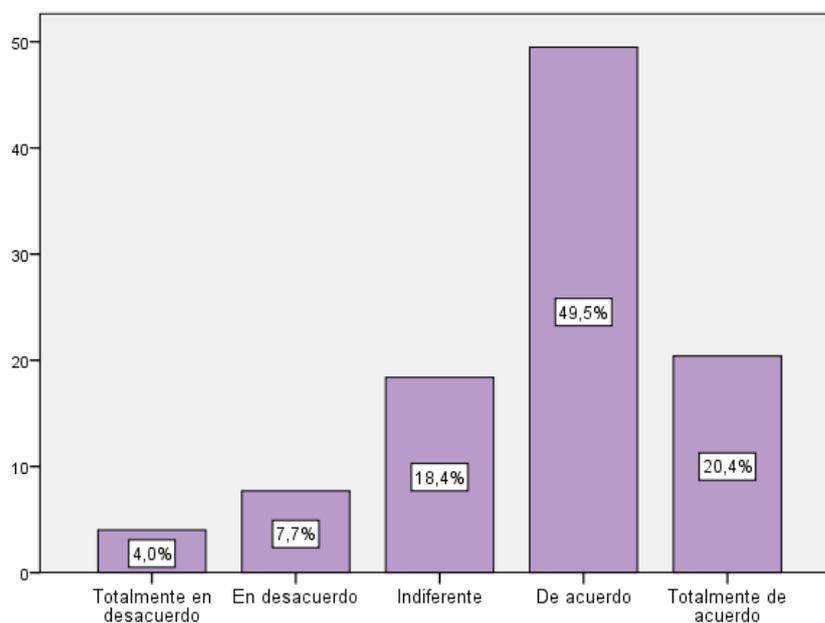


Figura 6.37 Frecuencias de respuestas al ítem 33

En relación al sexo, opinan “De acuerdo” 48 hombres y 99 mujeres, y “Totalmente de acuerdo”, 22 hombres y 39 mujeres.

En cuanto al itinerario, las valoraciones son positivas. Responden “De acuerdo” el 20,9% (31) de Lenguas Extranjeras, frente al 34,5% (51) de Educación Física y el 18,2% (27) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 13,5% (20) de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje, el 4,7% (7) de Educación Musical, y el 8,1% (12) de ningún itinerario.

ÍTEM 34: *Considero que se debería desarrollar la educación intercultural solo en centros escolares que tengan alumnado de otras culturas*

De un total de 299 sujetos que responden al ítem, el 55,8% (159 estudiantes) opinan estar “Totalmente en desacuerdo” en la consideración de sólo desarrollar la educación intercultural en aquellos centros que cuenten con alumnado de otras culturas. De ellos, 49 son hombres y 119 mujeres (figura 6.38).

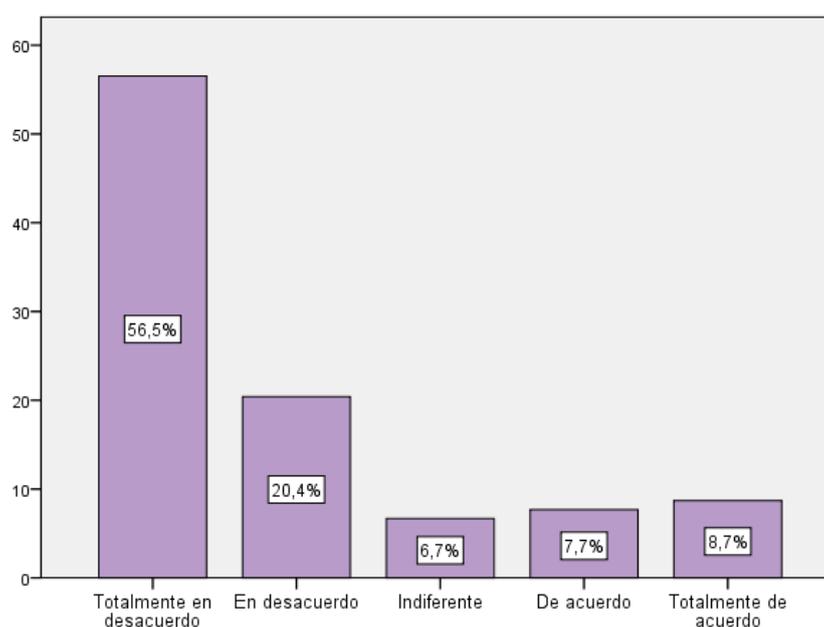


Figura 6.38 Frecuencias de respuestas al ítem 34

En relación al itinerario en curso, opinan “Totalmente en desacuerdo” el 23,7% (40) de Lenguas Extranjeras, frente al 24,3% (41) de Educación Física y el 26,6% (45) de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, el 9,5% (16) de Dificultades de la

Comunicación y el Lenguaje, el 7,7% (13) de Educación Musical y el 8,3% (14) de ningún itinerario. Desatacar que el mismo número de sujetos del I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje también responden “En desacuerdo” al ítem.

Para finalizar este capítulo y a modo de conclusiones, vamos a resumir algunos de los datos obtenidos a lo largo del mismo.

De la muestra de estudiantes a futuros docentes en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, el 62,38% realiza sus estudios en la Facultad de Formación del Profesorado, en Badajoz, frente al 37,62% de los estudiantes que los realiza en la Facultad de Formación del Profesorado, en Cáceres.

Destacamos en cuanto al sexo, que un 64,12% de los encuestados fueron mujeres frente al 35,88% que fueron hombres, apreciando una diferencia en los datos que consideramos normales ya que refleja la feminización de la profesión docente en la etapa de Educación Primaria.

El 83,50% son menores de 24 años, el 12,87% tiene edades comprendidas entre 25 y 30 años. Destacamos también en menor proporción, que un 1,98% tiene entre 31 y 40 años y sólo el 1,65% son mayores de 41 años. Aquí se confirma que la edad de escolarización universitaria continúa siendo mayoritariamente, entre los 18 y 24 años de edad.

En relación al itinerario cursado, la mayoría de los estudiantes que han participado han elegido, en el último cuatrimestre del presente curso académico, el I.I. en Educación Física, el 33,00% frente al segundo más demandado, con el 22,44%, que representa al I.I. en Lenguas Extranjeras.

Los datos obtenidos, ante la primera dimensión referente a las actitudes hacia el alumnado culturalmente diverso, reflejan que, la mayor parte de los estudiantes están totalmente de acuerdo en integrar al alumnado de otras culturas en los centros de titularidad pública y no en colegios especiales, mostrando estar totalmente en desacuerdo cuando les planteábamos que este alumnado debería quedarse en sus países de origen. Es más, casi todos aceptan impartir docencia en aquellos centros que matriculen a alumnos de diferentes culturas. No obstante, se admite que la presencia de alumnado de otras culturas influiría en el clima de convivencia del centro escolar y del

grupo clase, aunque la mayoría considera que esta presencia, no afectaría al rendimiento escolar del grupo al que pertenecen. Además reconocen que para facilitar la integración del alumnado de otras culturas, tendrán que aprender lengua española y aceptar las costumbres y la cultura de su país de acogida.

Respecto a la participación de los estudiantes en la segunda dimensión, relacionada con el concepto de educación intercultural: defiende la educación en valores frente al academicismo (ítem 8), facilita el trabajo en equipo (ítem 10), favorece la convivencia y el respeto a las diferencias individuales (ítem 12 y 15), en general, los estudiantes conocen y están de acuerdo que la educación intercultural facilita el desarrollo de todas estas afirmaciones independientemente del sexo, edad o itinerario cursado. Por otro lado, los datos analizados en el ítem 9 reflejan que las respuestas son más heterogéneas al plantearles si la educación intercultural es realizar celebraciones aisladas para dar a conocer e integrar al alumnado diverso culturalmente en nuestros centros educativos. Ante el ítem 11, la mayoría de los integrantes de la muestra opinan que la educación intercultural no clasifica al alumnado en función de la cultura de origen, ni están de acuerdo que sea necesaria sólo en aquellos centros que acogen a minorías culturales (ítem 14). Respecto al último ítem que nos queda por exponer de esta dimensión, el ítem 12, refleja que el 35% está de acuerdo en la necesidad de cambios a nivel curricular y educativo para el desarrollo de la educación intercultural, frente al 29,4% que se muestra indiferente.

Si analizamos, la formación inicial en estrategias y competencias básicas para trabajar con minorías culturales, que abarca la tercera dimensión, en general, las respuestas suelen ser bastante coincidentes. Se sienten preparados porque durante su formación, han aprendido cómo abordar distintas situaciones en contextos multiculturales (34%) y a trabajar la educación democrática de la ciudadanía (43,67%); han analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la interculturalidad (41%) y con la discriminación racial (45,7%); han adquirido competencia básicas para el desarrollo del pensamiento crítico (53,6%) y para trabajar la educación en valores (50%). Además, afirman tener un repertorio de estrategias educativas para trabajar con las familias (35,8%), para atender las dificultades de aprendizaje de las minorías culturales (31,7%), para trabajar los conflictos que surjan cuando hay alumnado de culturas diferentes en el aula (39,7%) y para que el alumnado autóctono conozca las

costumbres y culturas de otros países (40,4%). Siempre teniendo en cuenta que es el lenguaje una de las materias que mayor dificultad presenta para la formación e integración del alumnado minoritario (48%).

Respecto a la cuarta dimensión, conocer los factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso, en relación a su formación inicial y en relación a sus experiencias tras la realización del Practicum, las respuestas están bastante repartidas. Ante el ítem 27, el 34,1% reconoce que los planes de estudio de Grado en Educación Primaria contemplan la educación intercultural frente al 30,1% que se muestra indiferente; y el 47% está de acuerdo que además incluyen competencias para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad (ítem 28). En relación al aprendizaje adquirido, la mayoría de los estudiantes han aprendido que apoyar a las familias de minorías culturales es imprescindible para garantizar el éxito escolar de este alumnado (ítem 29). Sin embargo presentan diferencias de opiniones ante, el ítem 31, 32, cuando les preguntamos por el conocimiento que tienen sobre el Programa Educativo previsto en la Comunidad Autónoma de Extremadura para atender a la población culturalmente diversa, y si el factor “disminución del alumnado por grupo” influiría para atender mejor a este alumnado. Por otro lado, el 49,5% de los encuestados si considera que el factor “existencia de profesorado de apoyo” influye en la atención a las minorías culturales.

Añadir que la diferencia más significativa la encontramos ante el ítem 26, donde cuestionábamos si el estudiante en formación tiene o no la formación adecuada para trabajar en escuelas multiculturales, el 29% se muestra indiferente, frente al 28,3% que considera estar preparado, aunque la mayoría perciba que la educación intercultural debería desarrollarse en todos los centros escolares (ítem 34).

6.2.2 Análisis inferencial de los datos

En este apartado, nuestro propósito radica en probar las hipótesis mediante el uso de pruebas estadísticas, a fin de inferir o generalizar los resultados obtenidos en la muestra de estudio, a toda la población. Hablamos del análisis inferencial, un análisis estadístico que llevaremos a cabo tras decidir la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas, en el contraste de hipótesis. Al mismo tiempo, la realización de uno u otro

análisis estadístico dependerán de las hipótesis formuladas y el nivel de medición de las variables que las integran (Hernández et al., 2010).

Durante este proceso de elección de la prueba, hemos realizado una serie de comprobaciones previas para probar si se cumplen determinados supuestos de la estadística paramétrica. Estos supuestos son: la distribución normal de los datos (contraste del supuesto de normalidad a través de la *prueba de Kolmogorov-Smirnov, K-S*), la distribución aleatoria de los datos (contraste del supuesto de aleatorización a través de la *prueba de Rachas*), la igualdad de la varianza de los grupos (contraste del supuesto de homocedasticidad a través de la *prueba de Levene*) y el nivel de medición de las variables es por intervalos o razón (variables cuantitativas continuas medidas al menos en un nivel de intervalo, VCC). Tras las comprobaciones previas y si se cumplen los supuestos estadísticos anteriores, usaremos pruebas paramétricas. Por el contrario, si uno solo de los supuestos no se cumple, será necesario recurrir a pruebas no paramétricas (Cubo, 2011:264).

Además, para decidir el contraste de las hipótesis, en este estudio vamos a trabajar con un nivel de confianza del 95% que lleva asociado un nivel de significación (p) donde el valor de alfa (α) es igual a 0,05. Es decir, la probabilidad de equivocarnos es sólo del 5%. De esta forma, dos son las decisiones que hemos de tomar siguiendo este criterio ($\alpha=0,05$) a fin de valorar el rechazo o la aceptación de las mismas:

- Si $p < \alpha = 0,05$, aceptamos que hay diferencias significativas entre las series de datos, trabajando con un nivel de confianza del 0,05.
- Si $p > \alpha = 0,05$, aceptamos que no existen diferencias significativas entre las series de datos, trabajando con un nivel de significación del 0,05.

Seguidamente, comenzaremos analizando las distintas hipótesis propuestas en la investigación, e iremos determinando si procede aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas para estudiar, a través de los estadísticos de contraste, la relación que tiene lugar entre las variables, en función de las hipótesis expuestas. Los resultados que a continuación vamos a exponer y describir, pueden ser consultados en el anexo del capítulo 6.

HIPÓTESIS:

H₁. Las actitudes de los futuros docentes hacia la diversidad cultural son diferentes en función del género.

Tras la comprobación de los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media primera dimensión, hemos observado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio de la dimensión, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,082.

Este valor de significación generado, nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos, es decir, las opiniones, las actitudes que presentan los futuros docentes hacia el alumnado de otras culturas, no es diferente en función del sexo. De manera que aceptamos la hipótesis nula (H_0), es decir, no hay diferencias entre los grupos de datos, y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), decidiendo que no es cierta nuestra hipótesis de trabajo porque afirma que las actitudes de los futuros docentes hacia la diversidad cultural son diferentes en función del género.

H₂. Existen diferencias de actitudes en los estudiantes en formación hacia la diversidad cultural en función del itinerario cursado.

Comprobados los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno) en relación con la VD Media primera dimensión, hemos comprobado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio de la dimensión, concretamente en la variable Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, por lo que utilizaremos la prueba estadística no paramétrica, *H de Kruskal-Wallis*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,186.

Este valor de significación generado, nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos, es decir, las ideas previas y

actitudes de los futuros docentes acerca del alumnado de otras culturas, no es diferente en función del itinerario cursado. De manera que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y no aceptamos nuestra hipótesis de trabajo al afirmar que no existen diferencias de actitudes hacia la diversidad cultural en función del itinerario cursado.

H₃. Los estudiantes en formación más jóvenes muestran actitudes más favorables hacia la diversidad cultural que sus compañeros con más edad.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Edad (menor de 24 años, entre 25-30 años, entre 31-40 años, más de 41 años) en relación con la VD Media primera dimensión, hemos verificado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio de la 1ª dimensión, concretamente en la variable, “Menor de 24 años”, por lo que usaremos la prueba estadística no paramétrica, *H de Kruskal-Wallis*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,040.

Este valor de significación originado, nos informa que, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1), que coincide con nuestra hipótesis de trabajo, al afirmar que, los estudiantes más jóvenes que están formándose para ser docentes en Educación Primaria, muestran actitudes más favorables hacia la diversidad cultural que sus compañeros con más edad. Es decir, hay diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Quisimos confirmar entre qué grupos de edad existían estas diferencias. Para ello, llevamos a cabo las pruebas estadísticas correspondientes, y aplicamos el ANOVA *de un factor*, para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en relación a sus medias. Además, es una prueba que nos posibilita realizar las pruebas *Post hoc*, a fin de saber en qué grupo/os de los sujetos de la muestra existen esas diferencias.

El valor de significación de la prueba es 0,27. Nos confirma que no hay diferencias significativas entre las series de datos. Nuestra primera contradicción. Seguidamente aplicamos las pruebas *Post hoc*, pero los estadísticos de la misma, no son capaces de detectar las diferencias entre los distintos grupos. Los resultados del valor de significación (p) de las mismas era superior a 0,05. Por este motivo, nos vemos

obligados a comparar dos a dos los diferentes grupos, con la aplicación de la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*.

Tras la aplicación de la prueba no paramétrica, *U de Mann-Whitney*, para muestras independientes de 2 grupos, los resultados del estadístico de contraste los exponemos en la tabla 6.16.

TABLA 6.16 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba U de Mann-Whitney

	<i>Rangos de edad</i>	<i>Valor Sig.</i>
<i>Menor de 24 años</i>	Entre 25-30 años	0,944
	Entre 31-40 años	0,077
	Más de 41 años	0,021

Como podemos comprobar, no existen diferencias significativas entre los menores de 24 años y los estudiantes con un rango de edad entre 25 y 40 años. Sin embargo, sí hay diferencias significativas entre el grupo más joven de sujetos y el grupo de mayor edad. Con cautela, interpretamos este resultado, porque contamos con una muestra superior dentro del grupo de sujetos menores de 24 años en comparación al grupo de sujetos mayores de 41 años.

H₄ Existen diferencias de opiniones entre los estudiantes en formación hacia el concepto de educación intercultural en función de la edad.

Confirmados los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Edad (menor de 24 años, entre 25-30 años, entre 31-40 años, más de 41 años) en relación con la VD Media segunda dimensión, hemos verificado que se cumplen todos los supuestos matemáticos (aleatoriedad, normalidad, homocedasticidad) para aplicar pruebas paramétricas en el contraste de esta H₄, siendo la prueba estadística a utilizar, el

ANOVA de un factor. El resultado del índice de significación que ha generado este estadístico de contraste es 0,975.

Este valor de significación, nos informa que, aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), y no aceptamos la hipótesis de trabajo, al afirmar que no hay diferencias de opiniones, en función de la edad, entre los estudiantes en formación hacia conceptos de educación intercultural. Es decir, no hay diferencias significativas entre las medias de las series de datos en el contraste de la H_4 .

H₅. Las opiniones en relación al concepto intercultural entre los varones y las mujeres son diferentes.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media segunda dimensión, aseguramos que se cumplen todos los principios para poder aplicar la prueba paramétrica *t de Student para MI* a fin de evaluar si el grupo de hombres y el grupo de mujeres difieren entre sí de manera significativa con respecto a sus medias. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,337.

El valor de significación, informa que, aceptamos la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1), que coincide con nuestra hipótesis de trabajo, porque no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Es decir, las opiniones que expresan los estudiantes en relación a conceptos interculturales, no son diferentes atendiendo a la variable sexo.

H₆. El itinerario cursado influye en la conceptualización que tienen los estudiantes del término educación intercultural.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno) en relación con la VD Media segunda dimensión, hemos confirmado que se cumplen todos los principios de los supuestos matemáticos para decidir aplicar pruebas

paramétricas. En esta ocasión, corresponde aplicar la prueba paramétrica del *ANOVA factorial*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,882.

Este valor de significación, indica que, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1), y no aceptamos la hipótesis de trabajo, al afirmar que no hay diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Es decir, en relación a la conceptualización que presentan los estudiantes de los términos relacionados con la educación intercultural, el itinerario cursado no influye en sus opiniones.

H₇. El valor que el alumnado atribuye a la formación inicial en competencias interculturales varía en función del sexo.

Tras la comprobación de los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos observado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,439.

Este valor de significación generado, nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos, es decir, aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa, que coincide con la hipótesis de trabajo formulada porque afirma que el valor atribuido por los estudiantes en la formación inicial en relación a las competencias interculturales es diferente en función del sexo.

H₈. Existen diferencias en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales atendiendo a los itinerarios cursados.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno)

en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,725.

Este valor de significación, indica que, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1). De esta forma, no aceptamos la hipótesis de trabajo, al admitir existen diferencias en las valoraciones sobre la formación en competencias interculturales atendiendo al itinerario cursado.

H₉. La edad incluye en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales.

Confirmados los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Edad (menor de 24 años, entre 25-30 años, entre 31-40 años, más de 41 años) en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos verificado que no se cumplen alguno de los supuestos matemáticos para aplicar pruebas paramétricas en el contraste de esta H_9 . Por ello, aplicaremos la prueba *H de Kruskal-Wallis*. El resultado del índice de significación que ha generado este estadístico de contraste es 0,941.

Este valor de significación, nos informa que, aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), que coincide con nuestra hipótesis de trabajo, al reconocer que no hay diferencias de opiniones, en función de la edad, entre los estudiantes en formación hacia el concepto de educación intercultural. Es decir, no hay diferencias significativas entre las medias de las series de datos en el contraste de la H_9 .

H₁₀. Las estrategias y competencias aprendidas en la formación inicial son valoradas de forma diferente por las mujeres y los varones.

Comprobando los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media cuarta dimensión, comprobamos que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-*

Whitney. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,817.

Este valor de significación, indica que, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1), es decir, no aceptamos la hipótesis de trabajo porque valora de forma diferente, las estrategias y competencias aprendidas durante la formación inicial del profesorado, en función al género.

H₁₁. La formación inicial en competencias interculturales es considerada suficiente por el alumnado de la Universidad de Extremadura.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Facultad (Facultad de Educación, BA y Facultad de Formación del Profesorado, CC) en relación con la VD Media cuarta dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,636.

Su valor de significación indica que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Ello implica que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), o lo que es lo mismo, no hay diferencias entre el alumnado de la Facultad de Educación (BA) y el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado (CC) al considerar que, las competencias interculturales adquiridas durante su formación inicial, son suficientes.

H₁₂. Existen diferencias en la formación de estrategias y competencias adquiridas en función del itinerario cursado.

Demostrados los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno) en relación con la VD Media cuarta dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que

aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,636.

Este valor de significación, indica que, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_1), que coincide con nuestra hipótesis de trabajo. Es decir, no aceptamos que existen diferencias en la formación de estrategias y competencias adquiridas en función del itinerario cursado en la Universidad de Extremadura, desde la perspectiva intercultural.

H₁₃. Los futuros docentes en formación de la Universidad de Extremadura manifiestan sentirse preparados para dar clase en contextos multiculturales.

Al comprobar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Facultad (Facultad de Educación, BA y Facultad de Formación del Profesorado, CC) en relación con la VD Media cuarta dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,636.

Su valor de significación indica que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Ello implica que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la H_1 , no aceptando la hipótesis de trabajo, porque afirma que hay diferencias entre el alumnado de la Facultad de Educación (BA) y el alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado (CC) al manifestar que se sienten preparados para dar clase en contextos multiculturales.

H₁₄. Existen diferencias entre los varones y las mujeres en el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso.

Tras la comprobación de los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media cuarta dimensión, hemos

observado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio de esta dimensión, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,817.

Este valor de significación generado, nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. De manera que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos nuestra hipótesis de trabajo porque afirma que, existen diferencias, en función del género, en el conocimiento de distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso.

H₁₅. Tras la realización de las prácticas en centros educativos extremeños, el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso varía en función del itinerario cursado.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno) en relación con la VD Media cuarta dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *H de Kruskal-Wallis*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,002.

Este valor de significación originado, nos informa que, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la hipótesis alternativa (H_1), es decir, hay diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Quisimos confirmar entre qué grupos, existían estas diferencias. Para ello, llevamos a cabo las pruebas estadísticas correspondientes, y aplicamos el ANOVA *de un factor*, que nos posibilita realizar las pruebas *Post hoc*.

El valor de significación de la prueba es 0,006. Nos confirma que hay diferencias entre las series de datos. Seguidamente, aplicamos las pruebas *Post hoc*, pero analizando los estadísticos de la misma, vamos percibiendo diferencias entre el grupo del Itinerario

de Lenguas Extranjeras con el Itinerario de Educación Física y el Itinerario de Dificultades de Comunicación y Lenguaje. Sin embargo, decidimos comparar dos a dos los diferentes grupos, aplicando la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, para detectar con mayor precisión si las diferencias son significativas entre los grupos de datos trabajando con un nivel de confianza del 95%.

Los resultados del estadístico de contraste, los exponemos en las tablas: 6.17, 6.18, 6.19, 6.20, y 6.21:

TABLA 6.17 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba *U de Mann-Whitney*

ITINERARIOS		Valor <i>Sig.</i>
LENGUAS EXTRANJERAS	Educación Física	0,001
	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	0,393
	Dificultades de Comunicación y Lenguaje	0,019
	Educación Musical	0,741
	Ninguno	0,318

Como podemos comprobar, existen diferencias significativas entre el grupo del I.I. de Lenguas Extranjeras y los grupos del I.I. De Educación Física ($p = 0,001$) y del I.I. Dificultades de Comunicación y Lenguaje ($p = 0,019$). Por otro lado, no hay diferencias significativas entre el I.I. de Lenguas Extranjeras con el resto de los grupos.

TABLA 6.18 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba U de Mann-Whitney

ITINERARIOS		Valor
		<i>Sig.</i>
EDUCACIÓN FÍSICA	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	0,023
	Dificultades de Comunicación y Lenguaje	0,381
	Educación Musical	0,173
	Ninguno	0,005

Podemos observar en la anterior tabla anterior, que existen diferencias significativas entre el I.I. de Educación Física y los grupos del I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ($p = 0,023$) y el grupo que no realiza ningún itinerario ($p = 0,005$).

TABLA 6.19 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba U de Mann-Whitney

ITINERARIOS		Valor
		<i>Sig.</i>
NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	Dificultades de Comunicación y Lenguaje	0,100
	Educación Musical	0,907
	Ninguno	0,116

Podemos confirmar que no existen diferencias significativas entre el I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y el resto de los itinerarios que forman parte de este estudio, porque todos los índices de significación que mostramos en tablas anteriores, relacionado los distintos valores de la VI Itinerario, son mayores de 0,05, por lo se acepta que no hay diferencias entre las medias de la serie de datos.

TABLA 6.20 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba U de Mann-Whitney

	ITINERARIOS	Valor <i>Sig.</i>
DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Educación Musical	0,301
	Ninguno	0,006

Podemos decir que existen diferencias significativas entre el I.I. de Dificultades de Comunicación y Lenguaje con el grupo que no realiza ningún itinerario ($p = 0,006$). Recordar que también llegamos a la misma conclusión con el I.I. de Lenguas Extranjeras.

TABLA 6.21 Resumen resultado estadístico de contraste: prueba U de Mann-Whitney

	ITINERARIOS	Valor <i>Sig.</i>
EDUCACIÓN MUSICAL	Ninguno	0,341

Las tablas anteriores nos muestran, que no hay diferencias significativas entre el I.I. de Educación Musical y el resto de los grupos que participan en el estudio.

A modo de conclusión añadir que, a un nivel de significación de 0,002, hemos encontrado diferencias significativas entre algunos itinerarios como: Lenguas Extranjeras y Educación Física; Lenguas Extranjeras y Dificultades de Comunicación y Lenguaje; Educación Física y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; Educación Física y Ninguno; Dificultades de Comunicación y Lenguaje y Ninguno.

H₁₆. La formación recibida en la Universidad de Extremadura en educación intercultural es valorada de forma diferente en función del itinerario cursado.

Al demostrar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Itinerario (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Dificultades de Comunicación y Lenguaje, Educación Musical y Ninguno) en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *H de Kruskal-Wallis*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,725.

Este valor de significación indica que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. Ello implica que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), rechazando nuestra hipótesis de trabajo, porque afirma que la formación en educación intercultural, que ha recibido el futuro aspirante a docente en la Universidad de Extremadura, es valorada de forma diferente dependiendo del itinerario que estén cursando.

H₁₇. La formación recibida en la Universidad de Extremadura en relación con la educación intercultural es vista por los estudiantes como suficiente para afrontar entornos educativos de diversidad cultural.

Al comprobar los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Facultad (Facultad de Educación, BA y Facultad de Formación del Profesorado, CC) en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos confirmado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,130.

Este valor de significación indica que, aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos la hipótesis alternativa (H_1), rechazando nuestra hipótesis de trabajo. No existen diferencias significativas, entre los estudiantes de la Facultad de Educación (BA) y los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado (CC), al reflexionar como

suficiente la formación recibida en la Universidad de Extremadura en relación con la formación inicial desde la perspectiva de la educación intercultural, para afrontar con éxito la educación en entornos educativos de diversidad cultural.

H₁₈. Las mujeres detectan necesidades formativas en el desarrollo de actitudes y competencias hacia los diferentes grupos sociales y culturales en mayor grado que los varones.

Tras la comprobación de los supuestos matemáticos para cada uno de los valores de la VI Sexo (hombre y mujer) en relación con la VD Media tercera dimensión, hemos observado que no se cumple el principio de normalidad en al menos una de las variables de estudio de esta dimensión, por lo que aplicaremos la prueba estadística no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,439.

Este valor de significación generado, nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos. De manera que aceptamos la hipótesis nula (H_0) y rechazamos nuestra hipótesis de trabajo porque afirma que, las mujeres detectan, desde su formación inicial, necesidades formativas, en el desarrollo de actitudes y competencias hacia diferentes grupos sociales y culturales, en mayor grado que los varones.

A modo de resumen, mostramos cuatro tablas (6.22, 6.23, 6.24, y 6.25), con los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas, en el contraste de las hipótesis, durante el proceso de relación de las variables independientes con las variables dependientes establecidas en el estudio, tras la comprobación de los supuestos matemáticos (anexo: 6.11; 6.12; 6.13; 6.14 y 6.15).

Tabla 6.22 Resumen resultado pruebas estadísticas: variable sexo

	Prueba estadística	Valor de sig.
DIMENSIÓN 1 ^a	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,082
DIMENSIÓN 2 ^a	<i>t de Student para MI</i>	0,337
DIMENSIÓN 3 ^a	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,439
DIMENSIÓN 4 ^a	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,817

Tabla 6.23 Resumen resultado pruebas estadísticas: variable edad

	Prueba estadística	Valor de sig.
DIMENSIÓN 1 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,040
DIMENSIÓN 2 ^a	<i>ANOVA de un factor</i>	0,975
DIMENSIÓN 3 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,941
DIMENSIÓN 4 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,089

Tabla 6.24 Resumen resultado pruebas estadísticas: variable itinerario

	Prueba estadística	Valor de sig.
DIMENSIÓN 1 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,186
DIMENSIÓN 2 ^a	<i>ANOVA de un factor</i>	0,882
DIMENSIÓN 3 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,725
DIMENSIÓN 4 ^a	<i>H de Kruskal-Wallis</i>	0,002

Tabla 6.25 Resumen resultado pruebas estadísticas: variable facultad

	Prueba estadística	Valor de sig.
DIMENSIÓN 1ª	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,978
DIMENSIÓN 2ª	<i>t de Student para MI</i>	0,107
DIMENSIÓN 3ª	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,130
DIMENSIÓN 4ª	<i>U de Mann-Whitney</i>	0,636

Para finalizar el análisis inferencial, queremos saber si existen diferencias entre las distintas variables objeto de estudio y la dimensión total correspondiente a las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género, es decir, vamos a analizar si existen diferencias entre las actitudes de los estudiantes o no, y si es así, si son o no significativas, entre las variables objeto de estudio (sexo, edad, itinerario y facultad de formación) y la media de todas las dimensiones, trabajando con un nivel de confianza del 95%.

VI Sexo en relación a la VD Media Dimensión Total:

Comprobados los supuestos matemáticos, hemos observado que se contemplan, en la serie de datos, los cuatro requisitos (VCC, normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad), para aplicar la prueba paramétrica, *t de Student para MI*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,425.

Este valor de significación, nos informa que, no hay diferencias en las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria hacia la educación intercultural y la identidad de género en relación al género (figura 6.39).

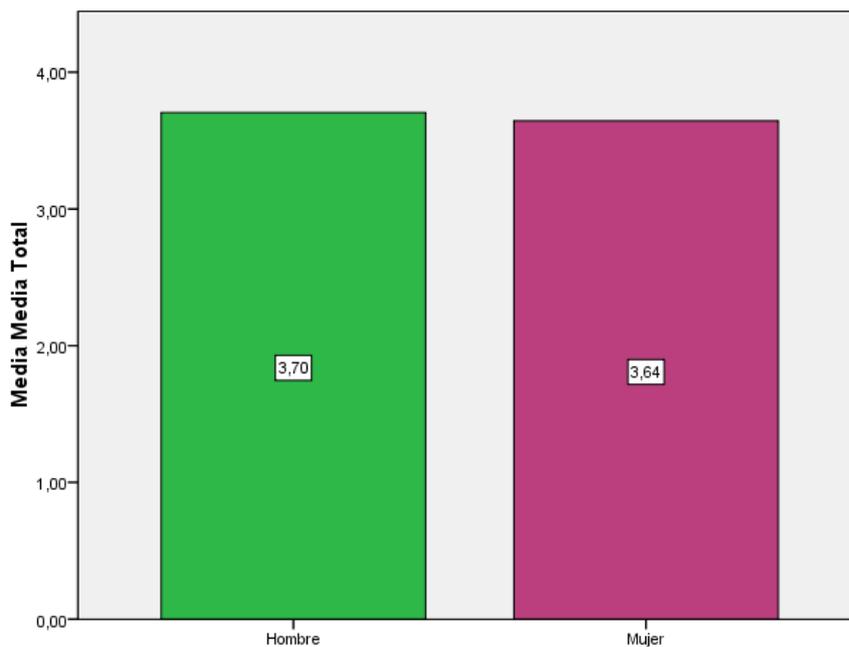


Figura 6.39 Valor de la media total por sexo

VI Edad en relación a la VD Media Dimensión Total:

Comprobados los principios estadísticos, hemos observado que se contemplan, en la serie de datos, los cuatro requisitos (VCC, normalidad, aleatoriedad y homocedasticidad), para aplicar la prueba paramétrica, ANOVA *de un factor*, que nos dice que no hay diferencias significativas de las medias basándonos en el resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste (0,830).

Por tanto, no existen diferencias significativas en las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria hacia la educación intercultural y la identidad de género en ninguno de los cuatro grupos de edad que componen la muestra de estudio (figura 6.40).

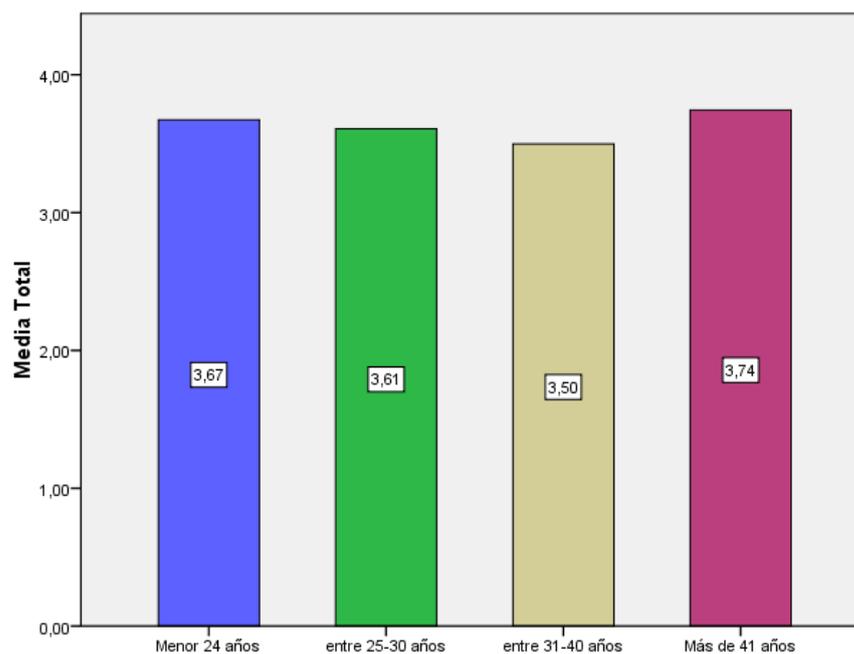


Figura 6.40 Valor de la media total por edad

VI Itinerario en relación a la VD Media Dimensión Total:

Terminado el procedimiento para decidir aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas en la realización del análisis estadístico, el resultado ha concluido con la decisión de efectuar la prueba no paramétrica, *H de Kruskal-Wallis*, con el valor del índice de significación del estadístico de contraste de 0,532.

Este valor nos informa que, no existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos de los itinerarios en relación a la dimensión total que estamos analizando. De manera que, las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria hacia la educación intercultural y la identidad de género, no difieren en cuanto al itinerario que están cursando en el momento de la realización del estudio. Además, podemos también comprobar, en la figura 6.41, que las medias están bastante igualadas.

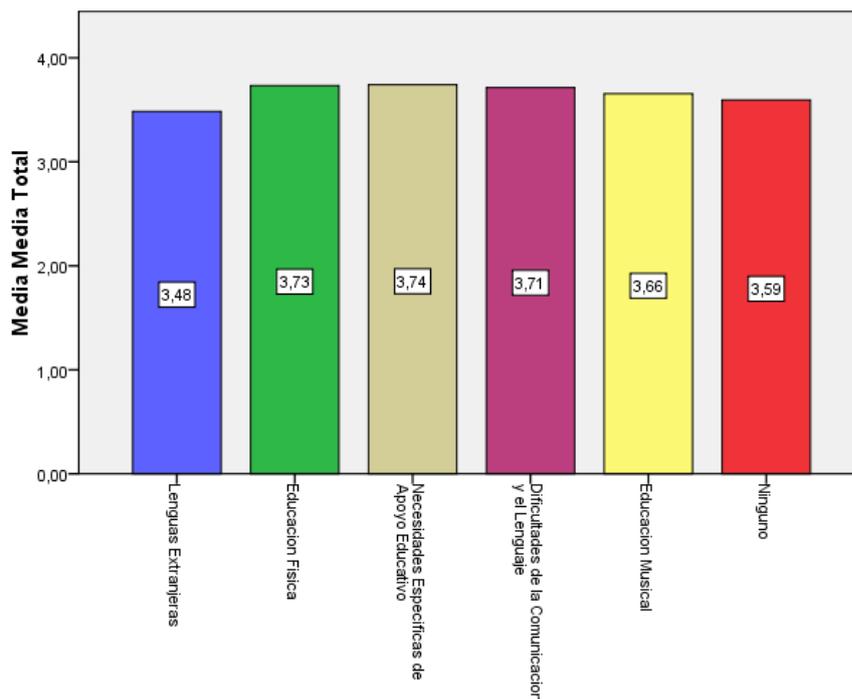


Figura 6.41 Valor de la media total por itinerarios

VI Lugar en relación a la VD Media Dimensión Total:

Tras el procedimiento para decidir aplicar una prueba paramétrica o no paramétrica en la realización de este análisis estadístico, el resultado ha concluido con la decisión de efectuar la prueba no paramétrica, *U de Mann-Whitney*. El resultado del índice de significación que ha generado el estadístico de contraste es 0,001.

Este valor nos informa que, existen diferencias significativas entre las medias de las series de datos (figura 6.41), de manera que, las actitudes de los futuros docentes de Educación Primaria hacia la educación intercultural y la identidad de género, difieren en relación a la facultad de estudios, presentando actitudes significativamente más favorables hacia la educación intercultural, el alumnado de la Facultad de Educación (BA).

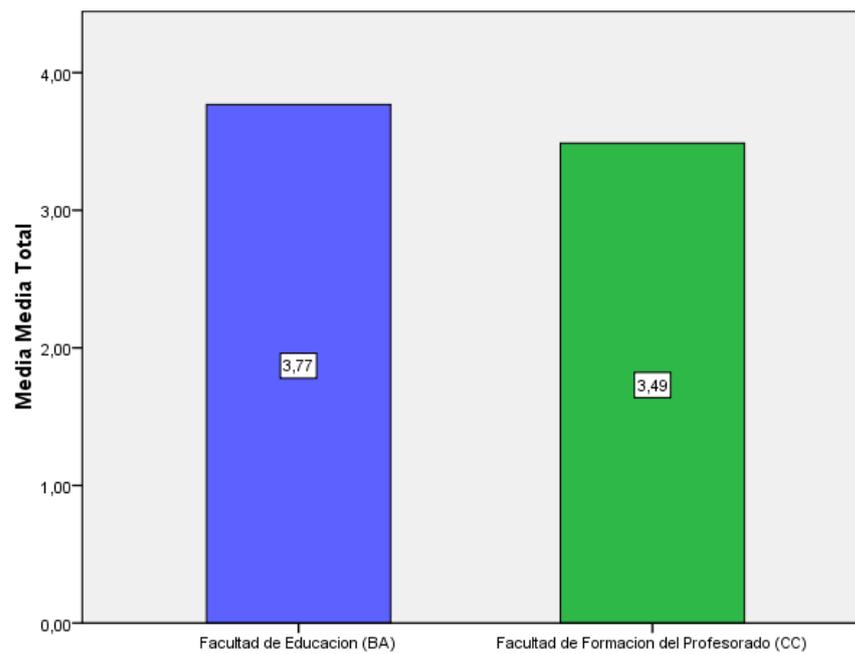


Figura 6.42 Valor de la media total por facultad

TERCERA PARTE
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras la exposición y análisis de los datos realizada en el capítulo anterior, a continuación, se describen los hallazgos principales y se realizan acercamientos con otras investigaciones similares. Es decir, vamos a interpretar los resultados conseguidos en la investigación, apoyándonos en la consistencia de los datos obtenidos, y prestando atención a datos de trabajos afines, para así poder realizar conclusiones con las mejores garantías.

Desde el principio, nos propusimos sacar el máximo partido y tener, una visión general de las actitudes de los futuros docentes, en cuestiones relacionadas con la educación intercultural. Nuestro primer cometido fue, analizar los resultados obtenidos en el total de la escala de actitudes, continuando, con la interpretación de cada una de las dimensiones que satisfacen el instrumento, a fin de dar respuestas, a los objetivos de la investigación, verificando las hipótesis que han guiado el estudio de cada objetivo. Es, el mismo procedimiento que venimos realizando en capítulos anteriores, para revelar, el contenido que nos pueden manifestar los resultados.

Con los resultados globales del total de la escala de actitudes, los futuros docentes muestran actitudes positivas hacia la educación intercultural. Para el total del

instrumento, la puntuación media es de 3,66 y la desviación típica 0,617. Por encima de esta media está el 53% de la muestra, que se posicionan, entre el valor de indiferente y de acuerdo. Además, los resultados nos indican que, los estudiantes en formación de la Facultad de Educación de Badajoz, muestran actitudes más favorables hacia la educación intercultural, que los que estudian en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres ($p=0,001$), no existiendo diferencias significativas en relación al resto de las variables, sexo ($p=0,425$), edad ($p=0,830$), e itinerario ($p=0,532$).

Primera dimensión: Ideas previas y actitudes acerca del alumnado de otras culturas.

Tras analizar los datos, nuestra impresión general es que las respuestas obtenidas del alumnado en formación han sido bastante uniformes, mostrando opiniones favorables hacia la diversidad cultural. Actitudes “políticamente correctas” como dirían León et al. (2007). Estas manifestaciones del estudiante en formación, podemos interpretarlas en base al periodo relativamente corto de contacto con la realidad de los centros educativos, o pueden tener sus orígenes, en consideraciones personales hacia este colectivo y/o aprendizajes previos. Los resultados de la primera dimensión, abarcan siete ítems y determinan las opiniones de los futuros docentes hacia el alumnado culturalmente diverso poniendo de manifiesto sus creencias, valoraciones, y actitudes hacia la diversidad cultural. La puntuación media es 2,53 y la desviación típica 0,473. Por encima de la media está el 50,2% de la muestra.

Los resultados nos indican, por un lado, que la mayoría de los estudiantes muestran actitudes favorables hacia la diversidad cultural destacando que los futuros docentes (89,7%) aceptarían la llegada de este alumnado a su país (ítem 5), al mismo tiempo que trabajarían con ellos (83,8%), como queda reflejado en las respuestas al ítem 2; manifestando un pensamiento flexible en relación a la modalidad de escolarización, al considerar que este alumnado no necesita realizarla separados del resto de los compañeros, como expresa el ítem 1 (el 79,2% está totalmente de acuerdo). Resultados similares a los encontrados en el ámbito de las actitudes de los estudiantes en formación por Rodríguez (2005), o en los docentes en ejercicio que participaron en el estudio de Vera y Soriano (2005) y Defensor del Pueblo (2003), que también mostraban actitudes positivas y respetuosas hacia el alumnado inmigrante. Sin embargo, y en relación a la

afirmación del ítem 1, en otra investigación, los resultados son distintos, ya que los docentes en ejercicio, quizás ante las dificultades que supone atender a este tipo de alumnado heterogéneo, opten por una educación combinada y por aulas específicas para facilitarles la integración como solución más inmediata (Campo et al., 2005).

Por otro lado y contrario a los anteriores argumentos, los estudiantes también manifiestan actitudes asimilacionistas cuando responden que el alumnado de otras culturas tiene que aceptar las costumbres y culturas de su país de acogida (más del 75% del total de la muestra), comenzando por aprender la lengua española a fin de facilitarles su proceso de integración (el 50,5% dice estar de acuerdo con esto), resultados que también coinciden con las investigaciones de Rodríguez (2005), Jordán (1994). Éste último, ante estos hechos, propone reflexionar si el pensamiento del profesorado en ejercicio, y en nuestro caso el profesorado en formación, ha madurado o no en relación a una auténtica educación multicultural, descartando su perfil idealista.

En esta dimensión hay dos ítems que aluden a la influencia del alumnado minoritario a nivel académico y a nivel social. Es en el ítem 3, donde se afirma que la presencia de alumnado de otras culturas influye en la convivencia del centro y/o de la clase. Su puntuación media es de 3,17 y con una desviación típica de 1,167 nos indica variabilidad en las respuestas en torno a la media. El ítem 4 es el que hace referencia a las influencias en el rendimiento académico del resto del alumnado. Su puntuación media es más baja que la del anterior (2,34), pero las opiniones están aún más dispersas (DT= 1,205). Las respuestas, también están repartidas, en los resultados obtenidos en la investigación realizada por Campo et al. (2005), con docentes en ejercicio de Educación Primaria del Principado de Asturias: opinan que la presencia de alumnado extranjero puede dificultar el funcionamiento de las clases y de los centros. Contrario a estos resultados, los docentes de la investigación, llevada a cabo por Vallespir y Morey (2007), y del estudio de Borrero y Blázquez (2012), creen que ni la presencia de alumnado inmigrante influye negativamente en la convivencia del aula, ni la diversidad cultural es motivo de fracaso escolar. Tampoco influye en el rendimiento académico del grupo clase (Borrero y Blázquez, 2012; Defensor del Pueblo, 2003).

En el análisis de los resultados de la primera dimensión y teniendo en cuenta la variable edad, se pone de manifiesto que entre las actitudes de los futuros docentes de

menor edad (“menor de 24 años”) y los docentes de mayor edad (“más de 41 años”) hay diferencias significativas ($p= 0,021$). Estos resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Alkan y Vredee (1990, citado por Jordán, 1994), donde los profesores más jóvenes (menores de 40 años), muestran actitudes más positivas que la de sus compañeros de más edad, resultados que justifican porque en la formación inicial del profesorado han ido preocupándose de atender realidades educativas de diversidad cultural a raíz de los flujos migratorios que están produciendo cambios en entornos educativos. Claro que también se puede percibir, que el profesorado con mayor edad tengan influenciados sus pensamientos con “viejas” creencias que afloran fácilmente, de modo consciente o inconsciente”, y cuesta desarraigar (Jordán, 1994:40).

Con los ítems que presenta esta dimensión, pretendíamos, Conocer las actitudes de los futuros docentes, de la Universidad de Extremadura hacia la diversidad cultural (objetivo 1). Para ello, planteamos tres hipótesis, que abreviamos a continuación: H₁: las actitudes son diferentes en función del género; H₂: las actitudes son diferentes en función del itinerario cursado; y H₃: las actitudes varían en función de la edad del estudiante en formación. Una de las tres hipótesis planteadas, ha sido confirmada por los resultados. Los resultados revelan que, los estudiantes en formación más jóvenes, muestran actitudes más favorables hacia la diversidad cultural, que sus compañeros con más edad (H₃), al igual que ocurría en el estudio llevado a cabo por Alkan y De Vredee (1990, citado en Merino y Ruiz, 2005).

Segunda dimensión: Conocimiento que presentan los futuros docentes hacia el concepto de educación intercultural.

En esta dimensión, compuesta por ocho ítems, el propósito es: Conocer, cuáles son las opiniones, de los estudiantes en formación en la titulación de Grado en Educación Primaria, acerca de la conceptualización del término educación intercultural (objetivo 2). La puntuación media es 3,24 y la desviación típica 0,441. Por encima de la media está el 54,1% de la muestra. Veamos los ítems que la integran.

El ítem 10, 13 y 15 aluden a una serie de valores que salen favorecidos con el desarrollo de la educación intercultural, referidos al trabajo en equipo, la convivencia y el respeto a las diferencias respectivamente. La inmensa mayoría de los futuros docentes están de acuerdo con lo que se dice en ellos.

El ítem 10, su puntuación media es de 3,96 y su desviación típica de 0,850. Casi una tercera parte de los estudiantes (73,2%) piensa que facilita el trabajo en equipo.

Puntuaciones similares se producen en el ítem 13 que tiene una puntuación media de 3,89 (DT=0,951). Según las respuestas de los estudiantes hay que decir que mayoritariamente opinan que la educación intercultural favorece la convivencia con minorías culturales (72,3%).

El ítem 15 se refiere a otro concepto sobre la educación interculturalidad y afirma que este tipo de educación favorece el respeto a las diferencias individuales. Su puntuación media es la mayor obtenida en esta dimensión, 4,15 y una desviación típica de 0,939. Una inmensa mayoría de estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación (83,8%).

Al mismo tiempo, en el ítem 8, reconocieron que la educación intercultural educa en valores frente al academicismo (73,8% de los estudiantes) y más de la mitad de los estudiantes opina que la educación intercultural no clasifica a los alumnos en función de su cultura de origen (66,4%), como afirma el ítem 11.

Por otro lado, los ítems que presentan mayor variabilidad en las respuestas son el ítem 9, que se refiere a una educación intercultural que se desarrolla en momentos puntuales establecidos en la programación general (PGA), y el ítem 12, que afirma la necesidad de cambios curriculares para que sea viable su establecimiento. Resultado que coincide con otra investigación que se realizó a docentes en ejercicio que desarrollaban proyectos educativos de educación intercultural, tanto en la etapa de Educación Infantil como en la etapa de Educación Primaria: el estudio de Leiva (2008a), que encontraron que la mayoría de los docentes pensaban que los principios de la educación intercultural han de formar parte del currículo e impregnar el proyecto educativo de la escuela. Aunque no todos los estudios van en esta misma línea. Merino y Ruiz (2005) llegaron a la conclusión que queda mucho por hacer todavía para que la educación intercultural llegue a impregnar todo el currículo e implicar a toda la comunidad educativa en su desarrollo.

Según los datos obtenidos, en el ítem 9, con una media de 2,92 (DT= 1,265), el 37,62% están de acuerdo y el 36,20% en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado,

el ítem 12 tiene una puntuación media de 3,11 y una desviación típica de 1,111. El futuro docente, no tiene claro lo que en él se afirma, porque opinan de acuerdo el 35,0% y el 29,4% se muestra indiferente.

Con respecto al ítem 14, que tiene la media más baja de toda la dimensión, 1,83 (DT= 1,041), el 80% de los estudiantes están de acuerdo con él, afirmando que la educación intercultural no es sólo necesaria en aquellos centros que acogen a minorías culturales.

Por otra parte, e interrelacionadas con el objetivo 2 de la investigación, que alude a las opiniones de los estudiantes en formación acerca del concepto de educación intercultural, planteado para esta dimensión, han sido diseñadas tres hipótesis: H₄: Existen diferencias de opiniones, entre los estudiantes en formación, hacia el concepto de educación intercultural, en función de la edad; H₅: Las opiniones, en relación al concepto intercultural entre los varones y las mujeres, son diferentes; y H₆: El itinerario cursado influye en la conceptualización que tienen los estudiantes del término educación intercultural. Las tres hipótesis anteriores, no se han confirmado con los resultados, porque, según los datos obtenidos, no hay diferencias significativas entre las opiniones de los estudiantes en relación a la variable edad ($p=0,975$), sexo ($p= 0,337$) e itinerario cursado ($p= 0,882$).

Tercera dimensión: La formación inicial del futuro docente en estrategias y competencias básicas para trabajar con alumnado diverso.

Esta dimensión recoge tres de los objetivos de este trabajo: Conocer las valoraciones, que el futuro docente atribuye a la formación inicial en competencias interculturales, como medio para afrontar su futura labor educativa, en entornos de diversidad cultural (objetivo 3); Analizar el aprendizaje, en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Extremadura, en estrategias y competencias educativas, para abordar la educación intercultural (objetivo 4); y, Reflexionar si, la formación inicial en educación intercultural, recibida en la Universidad de Extremadura, es suficiente en la formación del futuro docente, para abordar la diversidad en contextos multiculturales.

Integrada por once ítems, la puntuación media de la dimensión es 2,79 y la desviación típica 1,210, la mayor dentro de la escala total. El 56,4% del total de la muestra se sitúa por encima de la media. De forma general, los futuros docentes consideran haber adquirido bastantes recursos para desarrollar su labor educativa en aulas interculturales. Resultados contrarios a los encontrados en la investigación de Vallespir y Morey (2007). Además, se muestran satisfechos porque han aprendido, durante su formación inicial, a abordar situaciones en contextos multiculturales.

Las puntuaciones medias obtenidas en esta dimensión varían desde 3,04 la más baja hasta 3,92 la más alta. La mayoría de las respuestas de los estudiantes se sitúan entre de acuerdo e indiferente con las afirmaciones presentadas en la misma.

En cada uno de los ítems, intentaremos interpretar las distintas valoraciones realizadas a través de sus respuestas en relación a, la adquisición de competencias sociales que son importantes para convivir y relacionarnos en escuelas multiculturales. De ellos, destacamos, la discriminación racial, el pensamiento crítico, la educación en valores, el trabajo con las familias, las dificultades de aprendizaje, la identidad cultural y los conflictos.

El ítem 18 alude a las cuestiones relacionadas con la discriminación racial, el 45,5% de los estudiantes está de acuerdo con lo que en él se afirma. Con una puntuación media de 3,60 y la desviación típica de 1,098, el futuro docente valora estar preparado para actuar en situaciones de discriminación racial porque durante su formación inicial ha analizado cuestiones relacionadas con esta realidad social.

El ítem 19 se presenta con la puntuación media de 3,52 (DT= 1,039). Según las respuestas pronunciadas hay mayor variabilidad en ella, porque el 43,2% opina de acuerdo y el 23,4% se muestra indiferente. Es decir, más de la mitad de los estudiantes no se posicionan con claridad en haber analizado durante su formación inicial qué hacer para trabajar la educación para la ciudadanía.

Los ítems 20, 21, 22, 23, 24 y 25 son los que definen la formación de estrategias y competencias necesarias para trabajar las cuestiones que exponíamos anteriormente.

En ítem 20 tiene una puntuación media de 3,84 (DT= 0,956). La mayoría de los estudiantes opinan haber adquirido las competencias básicas para trabajar el

pensamiento crítico (75,3%). Similares respuestas son las emitidas en el ítem 21 y el ítem 24. Con una puntuación media de 3,92 (DT= 1,010), en el ítem 21, la mayoría de los futuros docentes opinan tener competencias para trabajar la educación en valores con el alumnado (78%). Educar en valores es educar el respeto, la tolerancia, la igualdad, como afirman los docentes en ejercicio del estudio realizado por Merino y Ruiz (2005), valores bastante adecuados para desarrollar la educación intercultural.

En el ítem 24, su puntuación media es de 3,26 (DT= 1,137), más de la mitad de los estudiantes afirman estar preparados para trabajar con el alumnado autóctono las costumbres y culturas de otros países (51,2%). Reflexión de los futuros docentes que consideramos de gran importancia para su práctica profesional.

Estar preparado para trabajar con el resto del alumnado y dar a conocer las costumbres y culturas de las minorías, es la tendencia que presentan los docentes en ejercicio de la investigación de Leiva (2008a). También tienen en consideración, la necesidad de que todo el alumnado conozca la cultura de cada país presente en los centros educativos. Conocimiento que no puede pasar de largo, en muchos profesionales de la docencia, ya que, en los resultados de la investigación de Merino y Ruiz (2005), los docentes afirmaban desconocer las distintas culturas del alumnado que tenían en sus aulas.

Mayor incertidumbre en las respuestas, las encontramos en el ítem 16, 22, 23 y 25. Los futuros docentes encuestados (34,0%), valoran de acuerdo que durante su formación docente han aprendido cómo abordar distintas situaciones e contextos de diversidad cultural, aunque el 23,4% opinan estar en desacuerdo. La media registrada en el ítem 16, que afirma esto, ha sido de 3,28 y la desviación típica es la mayor dentro de la dimensión (1,280), indicando gran dispersión de los datos con respecto a la media. Resultados contrarios ofrece la investigación de Borrero y Blázquez (2012), en la provincia de Badajoz, al manifestar que, la mayoría de los docentes en ejercicio de su estudio, consideran no haber recibido formación inicial adecuada para desempeñar su labor educativa en contextos multiculturales.

El ítem 22, hacer referencia a la adquisición de estrategias educativas para trabajar con las familias, el 35,6% de los estudiantes valoran estar de acuerdo y el 26,1% muestran sus dudas frente a un 20,8% que no consideran tener adquiridas esas

estrategias. La puntuación media del ítem es de 3,25 y la desviación típica alta (1,090). Respuestas muy parejas presenta el ítem 23.

Ítem 23, afirma que los estudiantes tienen un repertorio de estrategias educativas para atender las dificultades de aprendizaje que presentan las minorías culturales. El 31,7% de los estudiantes están de acuerdo con esto, pero el 27,1% no está de acuerdo y el 26,1 % se muestra indiferente. La puntuación media del ítem es de 3,04, la desviación típica es alta (1,090).

El ítem 25 cuestiona si los futuros docentes han aprendido estrategias educativas para poder trabajar los conflictos que puedan surgir en el aula cuando hay alumnado de culturas diferentes. El 39% de los estudiantes están de acuerdo con ello y el 20,5% se muestra en desacuerdo, frente al 19,2% que muestra indiferencia. Su puntuación media es de 3,29 y su desviación típica (1,168), indica que los datos, relacionados con sus opiniones, están más dispersos en torno a la media.

Podemos interpretar, de manera general, que más de la mitad de los estudiantes (57,1%), durante su formación inicial, han analizado de forma crítica cuestiones relacionadas con la interculturalidad. Afirmación que recoge el ítem 17, con una puntuación media de 3,51 (DT= 1,065). A pesar de ello, mientras el 28,3% opina tener una formación adecuada para trabajar en escuelas multiculturales, el 29% se muestra indeciso, según los datos que recoge el ítem 30. Su puntuación media es 3,81 y la desviación típica de 1,043. Podemos afirmar la inseguridad que muestran los futuros docentes en relación a su preparación en este ámbito, resultados que coinciden con el estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Sevilla hacia la diversidad cultural realizados por Rodríguez (2005) y del estudio de la zona del Bajo Segura de la provincia de Alicante realizado por Vera y Soriano (2005) y la investigación de Vallespir y Morey (2007) en las Illes Balears. En ambos, los docentes en ejercicio no se sienten preparados para atender las necesidades educativas emanadas de la diversidad cultural.

Por su parte, las hipótesis formuladas en relación a los objetivos que abarca esta dimensión, que aluden a la valoración, formación inicial y las competencias interculturales adquiridas, para afrontar su futura labor educativa en entornos multiculturales, son: H7: Las estrategias y competencias aprendidas en la formación

inicial son valoradas, de forma diferente por las mujeres y los varones; H₈: Existen diferencias, en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales, atendiendo a los itinerarios cursados; H₉: La edad influye en las valoraciones sobre la formación inicial en competencias interculturales; H₁₀: La formación inicial en competencias interculturales es considerada suficiente por el alumnado de la Universidad de Extremadura; H₁₁: Existen diferencias en la formación de estrategias y competencias adquiridas en función del itinerario cursado; y, H₁₂: Los futuros docentes en formación de la Universidad de Extremadura manifiestan sentirse preparados para dar clase en contextos multiculturales.

Los resultados, según los datos obtenidos, han confirmado que, no hay diferencias significativas entre, el valor atribuido a la formación inicial en competencias interculturales, y el aprendizaje en estrategias y competencias educativas para abordar contextos de diversidad, en función de la variable edad ($p=0,941$), sexo ($p= 0,439$), itinerario cursado ($p= 0,725$), y facultad ($p= 0,130$), necesarias para afrontar su futura labor como docentes.

Cuarta dimensión: Distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso

La información obtenida, a través de los datos, de los ocho ítems que integran esta dimensión, contribuyen por un lado, a reflexionar sobre, el conocimiento que presentan los estudiantes, a cerca de factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso, tras la realización del Practicum (objetivo 5); y por otro lado, a reflexionar si, la formación inicial en educación intercultural, recibida en la Universidad de Extremadura, es suficiente en la formación del futuro docente, para abordar la diversidad en contextos multiculturales (objetivo 6). Es decir, en esta dimensión se analiza, el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre algunos factores que pueden contemplar los planes de estudio, y aquellos que, los centros escolares consideran necesarios para mejorar la educación e integración de este colectivo. La puntuación media es 3,30 y la desviación típica 0,626. El 53,1% de la muestra se sitúa por encima de la media en esta dimensión.

En relación a los planes de estudio, dos son los ítems que tratan de ello, el ítem 26 y el ítem 27. La cuestión tratada en el ítem 26 es saber si los Planes de Estudio de

Grado en Educación Primaria contemplan una educación intercultural para atender al alumnado diverso. La puntuación media del ítem es 2,81 y la desviación típica de 1,195, indicando variabilidad en los datos en relación a la media. El 34,11% de los estudiantes consideran que los planes de estudio contemplan la educación intercultural, pero el 30,13% muestran indiferencia. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes (46,5%) sí perciben con claridad la afirmación del ítem 27, que los planes de estudio incluyen competencias sociales para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. La puntuación media es 3,29 (DT= 1,055). Resultados que comparamos con la investigación de Palomero (2006:219) que llevó a cabo el análisis de 155 planes de estudio en Universidades españolas, y centrándonos en los 72 planes de estudio de Magisterio, se comprobó que sólo 22 asignaturas estaban relacionadas con la diversidad cultural.

Al mismo tiempo, la mayoría de los futuros docentes opina que una de las materias que presenta mayor dificultad para el alumnado de otras culturas es el lenguaje. Aprender la lengua del país de acogida, facilitaría su integración, como se afirma en el ítem 29. Su puntuación media de 3,80 (DT= 1,145).

Al mismo tiempo, el 68% de los futuros docentes opinan que han aprendido que apoyar a las familias de minorías culturales es fundamental para garantizar el éxito escolar de este colectivo. Factor considerado por los docentes en ejercicio prioritario para trabajar con este alumnado y facilitar su integración; igual que apunta la investigación de Jordán (1994) al resaltar que es conveniente que las familias del alumnado minoritario participen en la vida escolar y reclamar una mayor implicación en el aprendizaje diario de estos niños. Es la afirmación del ítem 28. Su puntuación media es 3,74 y la desviación típica 1,051.

Otros factores a tener en cuenta quedan recogidos en el ítem 32 y en el ítem 33. Con el ítem 32, hay diversidad de opiniones. La mayoría de los estudiantes opinan estar de acuerdo (38,93), aunque el 29,8% se posiciona indiferente con lo que recoge este ítem, que el factor “disminución del alumnado por grupo” influirá para mejorar la atención al alumnado de otras culturas. La puntuación media que presenta el ítem es 3,47 (DT= 1,045). Resultado distinto al producido en la investigación de Vallespir y Morey (2007) donde una de las propuestas más aceptadas por los docentes en ejercicio

para mejorar en la atención a la diversidad cultural en el aula es la “disminución de la ratio profesor/alumno”.

El ítem 33, su puntuación media es 3,75 y la desviación típica es la más baja de toda la dimensión (0,998), indicando que no hay mucha variedad en los datos en relación a la media. De la mayoría de los estudiantes, casi la mitad de ellos (49,5%) opinan de acuerdo al considerar que el factor “existencia de profesor de apoyo” mejora la atención hacia el alumnado de otras culturas. Resultados similares a los encontrados en el estudio de Merino y Ruiz (2005), en relación al profesado en ejercicio, que demandan profesorado de apoyo porque atender a este alumnado conlleva además otras problemáticas asociadas al desarrollo de la multiculturalidad, como son el absentismo o la violencia escolar.

Con el ítem 31, queríamos saber si el futuro docente conocía el Programa Educativo previsto en la Comunidad Autónoma de Extremadura para atender a la población escolar culturalmente diversa. Con los datos obtenidos, el 30,67% se muestra indiferente frente al 24% que está de acuerdo y el 25% que en desacuerdo. La puntuación media es 2,77 y la desviación típica es alta (1,120).

El ítem 34 presenta la media más baja de toda la dimensión 1,92, al mismo tiempo que tiene la desviación típica más alta (1,312), interpretando variedad en las opiniones acerca de la afirmación que expone el ítem, la educación intercultural debería desarrollarse sólo en los centros escolares que tengan alumnado de otras culturas. Los futuros docentes afirman claramente estar totalmente en desacuerdo (56,5%) y en desacuerdo (20,4%) con lo que en él se afirma. Resultado que coincide con el estudio de Leiva (2008a) donde los docentes en ejercicio están de acuerdo en que la educación intercultural se dirija a todo el alumnado sin exclusiones, autóctonos e inmigrantes, defendiendo el carácter inclusivo de este modelo educativo.

Las hipótesis relacionadas con los dos objetivos que engloban esta dimensión son: H.₁₃: Existen diferencias entre los varones y las mujeres en el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso; H.₁₄: Tras la realización de las prácticas en centros educativos extremeños, el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado culturalmente diverso varía en función del itinerario cursado; H.₁₅: La formación recibida en la Universidad de

Extremadura en educación intercultural no es suficiente en función del itinerario cursado; H.₁₆: La formación recibida en la Universidad de Extremadura en relación con la educación intercultural es vista por los estudiantes como suficiente para afrontar entornos educativos de diversidad cultural; y, H.₁₇: Las mujeres detectan necesidades formativas en el desarrollo de actitudes hacia la educación intercultural en mayor grado que los varones.

Con los resultados obtenidos en esta dimensión, rechazamos la H.₁₃, H.₁₆ y H.₁₇, porque no hay diferencias significativas dependiendo del sexo ($p=0,817$), ni en función del centro de formación ($p=0,636$). Es decir, el conocimiento de los factores que influyen para atender la diversidad (H.₁₃), y la formación recibida en la Universidad de Extremadura es suficiente en educación intercultural, no varía por ser hombre o mujer, ni por estudiar en una u otra Facultad de Educación. Sin embargo, teniendo en cuenta la variable itinerario ($p=0,002$), se pone de manifiesto que, aceptamos la H.₁₄ y H.₁₅; o lo que es lo mismo, admitimos que, tras la realización de las prácticas educativas, en centros escolares extremeños, la reflexión sobre el conocimiento de los distintos factores que influyen en la atención al alumnado diverso (H.₁₄), y sobre la formación recibida en la Universidad de Extremadura en educación intercultural (H.₁₅), son diferentes según el itinerario cursado, ya que los resultados muestran diferencias significativas entre: el I.I. de Lenguas Extranjeras e I.I. de Educación Física ($p=0,001$), entre el I.I. de Lenguas Extranjeras e I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje ($p=0,019$), entre el I.I. de Educación Física y el I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ($p=0,023$), entre el I.I. de Educación Física y ningún itinerario ($p=0,005$), entre el I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje y ningún itinerario ($p=0,006$).

En definitiva, con todas estas interpretaciones de los resultados de este estudio, hemos podido contemplar que hay algunas variables que de forma estadística, influyen significativamente en las actitudes, hacia la educación intercultural. La mayoría de las hipótesis formuladas han tenido que ser rechazadas a juzgar por los datos obtenidos, pues hemos demostrado que son contrarias a las proposiciones iniciales. Sólo cabe preguntarse, si las conjeturas planteadas en la hipótesis principal del presente estudio se han constatado. Recordando la misma, *“Existen diferencias significativas en las actitudes, opiniones e ideas previas de los futuros docentes de cuarto curso de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Extremadura hacia la educación intercultural*

y la identidad de género, en función de su formación inicial, para trabajar en contextos de diversidad cultural y educativa”, podemos afirmar que, de forma general, no hay diferencias significativas en las actitudes que muestran los futuros docentes de Grado de Educación Primaria hacia la educación intercultural en función de su formación inicial, además, no existe una demanda de formación inicial, en el ámbito de la educación intercultural, porque los estudiantes consideran haber adquirido, durante su periodo formativo, competencias y estrategias necesarias para atender, la identidad de género, etnia y cultura del alumnado, en contextos multiculturales, A pesar de ello, muestran algunas indecisiones puntuales, ante el hecho de estar suficientemente preparados, para ejercer en centros que atiendan a este tipo de alumnado.

CAPÍTULO 8
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8.1 CONCLUSIONES

Lo primero que hay que destacar, en este apartado es que, con este trabajo de investigación, hemos conseguido conocer las ideas previas, actitudes y opiniones del futuro docente, sobre la educación intercultural, tomando como base, la formación inicial y las prácticas realizadas en contextos educativos extremeños. Deseábamos también, que este trabajo sirviera para detectar, en qué medida, algunas variables podrían influir en las actitudes, del estudiante en formación, hacia aspectos que defiende la perspectiva intercultural en educación. Averiguar, la adquisición en competencias y estrategias para atender la diversidad de género, etnia y cultura, en los centros escolares extremeños, adquiridos durante su formación inicial, supuso otro de los retos que queríamos alcanzar con esta investigación.

Para ello, y apoyándonos en el marco teórico establecido, junto con el análisis e interpretación de los resultados realizados, han permitido llegar a las conclusiones siguientes:

1. Hemos construido y aplicado un cuestionario o escala de actitudes, compuesto por 34 ítems, presenta un Coeficiente de fiabilidad (*Alfa de Cronbach* = 0,829), adecuado para medir las actitudes, de los estudiantes de Grado en Educación Primaria, hacia la diversidad y la educación intercultural, a una muestra de 439 estudiantes, que están realizando sus estudios en Universidad de Extremadura. De ellos, 273 son de la Facultad de Educación (BA) y 166 sujetos de la Facultad de Formación del Profesorado (CC). Tanto la participación de los estudiantes, como la colaboración del profesorado, para poder realizar los cuestionarios, en sus clases, han sido bastante positivas.

2. En cuanto a los ítems que configuran el instrumento, las puntuaciones medias más altas la alcanzan los ítems, 6 (*Alumnos/as de otras culturas tienen que aprender lengua española para facilitar su integración*), 7 (*Alumnos/as de otras culturas tienen que aceptar las costumbres y la cultura de su país de origen*), 8 (*La educación intercultural defiende educar en valores por encima de lo académico*), 10 (*La educación intercultural facilita el trabajo en equipo*), 15 (*La educación intercultural respeta las diferencias individuales*), y 21 (*He adquirido competencias básicas para trabajar la educación en valores*). Opiniones que simplifican, el concepto general que poseen los estudiantes en formación sobre la educación intercultural: formación al alumnado inmigrante, desconocimiento de la lengua española de este colectivo, activa educación en valores, facilita el trabajo en equipo, desde el respeto a las diferencias. Hablamos de actitudes positivas.

3. Atendiendo a los ítems con las puntuaciones medias más bajas, encontramos los ítems: 1 (*El alumnado de otras culturas debería ir a colegios especiales*), 2 (*Me molestaría impartir la docencia al alumnado de otras culturas*), 5 (*Alumnos/as de otras culturas deberán quedarse en su país de origen*), 14 (*La educación intercultural solo es necesaria en aquellos centros que acogen a minorías culturales*), y 34 (*Considero que se debería desarrollar la educación intercultural solo en centros escolares que tengan alumnado de otras culturas*). Tres de ellos pertenecen a la primera dimensión, que aborda, *las ideas previas y actitudes del futuro docente acerca del alumnado de otras*

culturas, reflejando las actitudes positivas del estudiante hacia la diversidad, a pesar del carácter negativo que se formula en dichos ítems.

4. El estudiante en formación de este estudio, es relativamente joven, y no parece presentar ideas ambiguas, a la hora de posicionarse y mostrar sensibilidad, ante la realidad multicultural. Quizás una explicación podríamos encontrarla en la formación inicial, que a raíz de los cambios sociales que acontecen en los últimos tiempos, se va preocupando por atender a esta realidad educativa (Merino y Mata, 2005). En general, los futuros docentes de Educación Primaria, presentan actitudes positivas hacia la diversidad de género, etnia y cultura, conocen el concepto de educación intercultural y consideran, el desarrollo de la educación intercultural, como el modelo de enseñanza que puede ofrecer una respuesta educativa adecuada.

5. En cuanto al resto de hipótesis formuladas, en base a los objetivos específicos enunciados, no hemos encontrado diferencias significativas ($p= 0,425$), en relación al sexo, es decir, el sexo no influye en las actitudes; pero sí, hemos encontrado diferencias significativas en relación a las otras tres variables, edad, itinerario cursado y centro de formación:

a) Confirmando nuestra hipótesis, la edad influye en las actitudes de los futuros estudiantes en formación ($p= 0,040$), aunque la significatividad está cerca del límite, los estudiantes más jóvenes muestran actitudes más favorables hacia la diversidad cultural, que sus compañeros con más edad.

b) Atendiendo al itinerario, hay diversidad de opiniones entre ellos, en relación con la formación inicial adquirida por el estudiante en educación intercultural, y con el conocimiento de los factores que influyen en la atención al alumnado diverso. Confirmando la hipótesis, hay diferencias significativas entre: el I.I. de Lenguas Extranjeras e I.I. de Educación Física ($p= 0,001$), entre el I.I. de Lenguas Extranjeras e I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje ($p= 0,019$), entre el I.I. de Educación Física y el I.I. de I.I. de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo ($p= 0,023$), entre el I.I. de Educación Física y ningún itinerario ($p= 0,005$), entre el I.I. de Dificultades de la Comunicación y el Lenguaje y ningún itinerario ($p= 0,006$).

c) Respecto al centro de formación, los estudiantes de la Facultad de Educación (BA), muestran actitudes más favorables hacia la educación intercultural, que los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado (CC). Llegamos a esta conclusión porque, en la totalidad del cuestionario o escala de actitudes, existen diferencias significativas ($p= 0,001$) entre los dos grupos.

No encontramos diferencias significativas en relación a la edad ($p= 0,830$), el itinerario ($p= 0,532$), o el sexo ($p= 0,425$). Las mujeres no muestran actitudes más positivas hacia la interculturalidad que los hombres.

6. En definitiva, hemos llegado a la conclusión final de que no existen diferencias significativas en las actitudes, opiniones e ideas previas de los futuros docentes hacia la educación intercultural y la diversidad de género, etnia y cultura, en función de su formación inicial.

7. Sobre las actitudes de los futuros docentes en formación de cuarto curso, hemos averiguado que, no les molesta impartir docencia, si hay presencia de este alumnado en sus aulas, admitiendo que no es necesario que acudan a colegios especiales. Al mismo tiempo, bien por sus ideas previas, bien por las influencias de los medios de comunicación, o debido a su experiencia en contextos escolares, la mitad de los estudiantes consideran que la presencia de alumnado diverso, influye en el clima de convivencia del grupo clase, el resto, no sabe o está en desacuerdo.

También, y aunque coinciden en pensar que, la presencia de alumnado diverso en el aula no tiene porqué influir en el rendimiento académico del grupo clase, hemos detectado posturas asimilacionistas en los estudiantes al creer, más de la mitad de ellos que, aprender la lengua y aceptar la cultura y costumbres de su país de acogida, facilita su integración. Parece que el retorno al punto de partida, sigue siendo el mismo, la falta de educación en actitudes interculturales, para aprender y tomar conciencia que, educar en la diversidad, es aceptar y respetar la identidad del otro, identidad de género, identidad étnica, e identidad cultural. Opiniones que nos llaman la atención, cuando por regla general, casi todos los estudiantes reconocen admitir, en sus contextos escolares, al alumnado de otros países, y rechazan que tengan que quedarse en su país de origen.

8. El concepto de educación intercultural que tienen los estudiantes, es claro y bien definido. Aunque partimos de la indecisión del estudiante al creer que, la educación intercultural consiste en celebrar semanas interculturales, folklóricas o el día de la paz, sí tienen conocimiento de su significado, o al menos, de aquellos principios que no defiende. La inmensa mayoría de los estudiantes cree que la educación intercultural: educa en valores por encima de lo académico, facilita el trabajo en equipo, favorece la convivencia con minorías culturales, respeta las diferencias individuales. Y lo más importante, opinan que es necesaria en todos los centros escolares, no sólo en aquellos que escolarizan a minorías culturales. Postura que deseábamos conocer porque, sabemos de antemano, que los centros escolares extremeños cuentan con alumnado de otras culturas, y la etnia gitana, sigue siendo el colectivo mayoritario en algunos de estos centros.

Al mismo tiempo, nuestra experiencia, nos ha llevado a saber, que trasladar una metodología nueva al terreno educativo, a parte de su dificultad y protocolos pertinentes, tanto a nivel de aula como de centro, es necesario establecer cambios curriculares y educativos. Otro de los principios que defiende la educación intercultural. En este sentido, encontramos indecisión en las opiniones de los estudiantes, que quizás podamos justificar, en base a la realización de las prácticas en centros educativos extremeños, y no tener alumnado de otra cultura o etnia en el grupo, o, debido a la falta de formación inicial específica, en este sentido, que sabemos es una demanda del profesorado en activo cuando tiene minorías culturales dentro del aula.

9. Atendiendo a la formación inicial, los estudiantes, en general, valoran suficiente la preparación recibida en materia de educación intercultural, en competencias y estrategias necesarias para trabajar en contextos multiculturales. Señalan que han aprendido a trabajar, cuestiones relacionadas con la discriminación racial, la educación democrática de la ciudadanía, el pensamiento crítico, los conflictos y la educación en valores.

Por otra parte, el estudiante en formación, no piensan mayoritariamente, que haya adquirido estrategias educativas para trabajar con las familias, para atender las dificultades de aprendizaje de minorías culturales, o para que el alumnado autóctono conozca las costumbres y culturas de otros países.

En definitiva, encontramos que el estudiante de cuarto curso de Grado en Educación Primaria, manifiesta indecisión al considerar sentirse preparado, adecuadamente, para trabajar en escuelas multiculturales, a pesar de mostrar que tienen preparación en aquellos principios que defiende la educación intercultural, a desarrollar desde el aspecto metodológico.

10. Relacionando la educación intercultural con los Planes de Estudio de Grado en Educación Primaria, la mayoría de los estudiantes opina que incluyen competencias para el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. Sin embargo, percibimos sus dudas al pensar si, éstos contemplan la educación intercultural como estrategia metodológica.

11. Con la realización del Practicum y desde la formación inicial, por regla general, el estudiante percibe: la importancia de apoyar a las familias de minorías culturales, para garantizar el éxito académico; aprender la lengua es una de las materias más difíciles para este colectivo. Asimismo, la mayoría considera tener conocimiento de algunos factores que influyen, para trabajar y para mejorar la integración del alumnado diverso. Nos estamos refiriendo a, la disminución del alumnado por grupo, y a la existencia del profesorado de apoyo. Recursos imprescindibles y utilizados en los centros educativos extremeños.

12. Al plantear si conocen las medidas de atención a la diversidad cultural propuestas por la Comunidad Autónoma de Extremadura, el alumnado en formación, que ya ha terminado su periodo formativo de prácticas en esta región, presenta diversidad de opiniones, mostrando, sobre todo, desconocimiento de las mismas. Sin embargo y a pesar de estas conclusiones, más de la mitad de los estudiantes en formación de la Universidad de Extremadura, preparados para la etapa de Educación Primaria, consideran que la educación intercultural, debería desarrollarse en todos los centros educativos. Actitud que elogiamos desde nuestra posición como docentes en ejercicio.

Las conclusiones expuestas de este estudio, nos guían para indicar que: las opiniones realizadas por los estudiantes en formación, parecen indicarnos que todavía, desde la formación inicial, se “tiende más a los aspectos conceptuales y cognitivos, que a los reflexivos, críticos y actitudinales” (Leiva, 2008a:31. Nuestros futuros docentes

han recibido formación en algunos de los principios que defiende la educación intercultural, expuestos a lo largo de este trabajo, a pesar de ello, creen no estar suficientemente preparados para atender la realidad actual de los entornos educativos. La formación que reciban los estudiantes ha de contar con, las herramientas necesarias para afrontar entornos educativos multiculturales, porque ya en nuestra región, los grupos son heterogéneos, sin olvidar, la escolarización de la etnia gitana (Merino y Ruíz (2005).

El desafío, abordar la formación inicial desde la realidad social y escolar en la que se encuentre inmerso el docente. Resulta imprescindible que las Administraciones Públicas y la Universidad asuman el compromiso de formar, a los futuros profesionales de la enseñanza, en el conocimiento sobre la realidad, el dominio de las destrezas didácticas y en actitudes interculturales (Besalú, 2004). Actitudes interculturales que ayudarían al futuro docente a romper con estereotipos arraigados. Desde las administraciones, sería recomendable, para la formación de los estudiantes, contar in situ, con especialistas en educación intercultural, que den a conocer sus experiencias educativas y explicar cómo pueden llevarse a la práctica diaria en los centros con éxito.

Para ello, también desde la Universidad, y en concreto, desde la revisión de los Planes de Estudio de Grado, se ha de formar a los futuros docentes, en habilidades, actitudes, valores, estrategias y competencias con perspectivas interculturales, que capaciten para poder hacer frente a las nuevas demandas sociales y a la realidad histórica que estamos viviendo. Realidad social caracterizada por la globalización, la sociedad multicultural, el continuo flujo de inmigrantes que intentan llegar a Europa, huyendo de los conflictos bélicos y el hambre de sus países de origen, o el intensivo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Movimientos sociales que están produciendo cambios importantes en la vida diaria de los ciudadanos. Es necesario incluir, en los contenidos de los Planes de Estudio de Grado de Educación Primaria por la Universidad de Extremadura, la formación específica en educación intercultural, desde la transversalidad de las áreas.

La intervención educativa, en ámbitos pluriculturales, será un proyecto para todos y no sólo para las minorías; será una educación que impregne a la sociedad en su conjunto e intentará formar a todo el alumnado de todos los centros en “competencia

cultural madura”; es decir, “un bagaje de aptitudes y actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en la sociedad actual”, porque, la educación intercultural es un nuevo paradigma educativo, y como tal, “pretende asegurar la convivencia entre los miembros de las diferentes culturas” (Latorre, 2004:45).

8.2 LIMITACIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Algunas de las limitaciones encontradas a lo largo de nuestro estudio son:

Los datos del estudio han sido obtenidos a través de la metodología y técnicas cuantitativas. También sería interesante, el uso de técnicas cualitativas para constatar las opiniones recogidas de los estudiantes en formación, en algunos de los ítems. La justificación que podrían realizar los estudiantes con respecto a la respuesta proporcionada en un determinado ítem, reflejaría con mayor claridad las opiniones. Otra limitación, consideramos podría ser, que la muestra no ha llevado en su proceso de elección, procedimientos aleatorios, siendo una muestra por conveniencia, por necesidades de la investigación, repercutiendo en la generalización de los resultados encontrados, a una muestra con las mismas características, pero no a una población mayor.

Por su parte el diseño de la investigación, junto con la metodología empleada, nos ha limitado para establecer relaciones entre las opiniones de los estudiantes en formación y las causas que generan tales opiniones, porque los ítems, encierran más información de la que podemos obtener, u opiniones que no detectamos con una valoración estadística del instrumento. El instrumento, en este sentido, no limita, porque, en pocas preguntas, pretendemos obtener la mayor información posible.

A nivel personal y para la recogida de los datos, fue una limitación, la escasa participación del alumnado que realizó el cuestionario a través de internet. Confiábamos, que las nuevas tecnologías, tratándose de una muestra joven, nos ofrecerían mayores posibilidades para el desarrollo de este trabajo. Nos limitaba, el hecho de no conseguir acceder a los sujetos de esta manera, que junto con las limitaciones laborales y del periodo de prácticas del estudiante, nos restringía el tiempo para conseguir, la ejecución de los cuestionarios y la mayor participación posible.

A pesar de ello, pensamos en positivo, y terminamos este proyecto.

8.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Desde que nuestro país realizara la incorporación a la Unión Europea y su adhesión al Tratado de Schengen, se ha convertido, en un país de acogida y receptor de población procedente de otros países, transformando su realidad social, caracterizada, durante siglos, por el pluralismo étnico y la diversidad cultural, reconociendo, al mismo tiempo, las políticas migratorias que se han llevado a cabo en Europa para regular la extranjería, que fueron visibles con el mencionado tratado, en 1985, cuando nace, un marco jurídico comunitario.

Igualmente, la Comunidad Autónoma de Extremadura, como hemos puesto de relieve en este trabajo, se ha convertido en una región receptora de población inmigrante. Aunque, no es una de las comunidades con mayor porcentaje de población extranjera, se han venido realizando cambios demográficos que han repercutido en la composición de la población. Sus efectos más inmediatos han repercutido, en la política, en la sociedad y en la educación.

En el terreno político, y a lo largo del primer capítulo, hemos podido comprobar, la constitución de distintas leyes y reglamentos pertinentes, en políticas migratorias, desarrolladas en este país, que también afectan, al funcionamiento general de nuestra región. Por otra parte, sabemos que, la realidad social en Extremadura, sin contar con población de otros países, permanece constituida por numerosos pueblos, con identidades propias y diversidad de culturas. Es una sociedad multicultural y étnica, y como tal, necesita modificar los entornos escolares y adaptarlos, a la diversidad del alumnado; reconocer que, la escuela de hoy, es una escuela heterogénea, que precisa de actuaciones diferentes a las que se han venido realizando, siendo, la educación intercultural, la estrategia metodológica que mejor se adapta, para trabajar en entornos educativos con alumnado diverso, y el docente, el actor principal en este proceso, como se ha mencionado en el marco teórico. Además, la educación intercultural “es una herramienta fundamental para superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios y conseguir en contextos educativos una interacción cultural basada en el

mutuo enriquecimiento, entendiendo que debe alcanzar a todos los alumnos por igual” (Merino y Ruíz, 2005:186).

A nivel de aula, la unanimidad de las opiniones de los docentes en ejercicio es que, la escolarización de minorías culturales genera desconcierto, en la mayor parte de los centros educativos, y el currículo, no está planteado para afrontar y orientar a los docentes en esta nueva situación (Vera y Soriano, 2005). Ya no sólo por el respeto a la identidad con este colectivo, sobre todo, porque son muchos grupos de alumnos, independientemente del alumnado autóctono, los que podemos encontrar en las aulas: “menores hijos de inmigrantes; menores inmigrantes extranjeros; menores extranjeros no acompañados (MENA); menores refugiados; y menores extranjeros, inmigrantes o refugiados que han sido adoptados, acogidos o tutorizados por familias españolas” (Borrero y Blázquez, 2012:34-35).

En función de los cambios sociales y culturales que se están desarrollando hoy en día, estamos convencidos que, cada vez más profesorado en activo razona que, la interculturalidad es una propuesta pedagógica que puede realizarse, “una necesidad práctica que también exige un debate reflexivo acerca de lo que hoy es la escuela” (Leiva, 2008a:23). Razonamiento que nos gustaría sirviera de inquietud, al futuro docente, que algún día ejercerá en contextos educativos multiculturales.

Plantear la educación intercultural como propuesta educativa para atender la realidad multicultural de los contextos educativos (Díaz Aguado, 2002; Leiva, 2007, López, 2006), implica realizar cambios a nivel curricular. Cambios que deberán reflejarse en todos los elementos que constituyen el currículum. Además ha de incluir una serie de directrices básicas para abordar los protocolos de acogida, la diversidad cultural, la formación instrumental básica y la formación del profesorado, y algunos programas en colaboración con agentes externos al entorno educativo (Borrero y Blázquez, 2012).

La interculturalidad ha empezado a desarrollarse, porque los centros educativos comienzan a tener en sus aulas, niños y niñas de otros países, con lenguas y culturas diferentes. Las aulas están cambiando. Han pasado de ser contextos homogéneos a más heterogéneos, de identificarnos con una única cultura a la convivencia de distintas razas, etnias, religiones, costumbres..., en un mismo espacio educativo. Por estas razones,

consideramos necesario plantearse cómo tiene que ser la labor educativa de los futuros docentes en los próximos años, concretando pautas de actuación desde la formación inicial y revisar los contenidos de los planes de estudio de formación del profesorado, a fin de introducir, contenidos relacionados con la educación intercultural y el desarrollo de habilidades sociales, porque “con un buen repertorio de habilidades sociales se reduce la ansiedad en las situaciones sociales problemáticas, se favorece la reestructuración cognitiva y la solución de problemas” (Nieto, 2004:224).

Aquellos alumnos que no se les tiene en cuenta su identidad, obligándoles a aceptar las costumbres y culturas de su país de acogida, se sentirán discriminados y repercutirá en el desarrollo de sus actividades escolares (Merino y Ruiz, 2005). De ahí que sea importante el pensamiento que muestran nuestros futuros docentes al comprender la necesidad de trabajar con el resto del alumnado, el conocimiento de la cultura y costumbres de todos sus alumnos.

El desafío, que las Administraciones Públicas y la Universidad trabajen desde la formación inicial en formar a los futuros docentes en Pedagogía Intercultural, consiguiendo incluir asignaturas relacionadas con la diversidad cultural en los planes de estudio, pues considera que en la actualidad, son escasas las asignaturas que se incluyen en dichos planes (Palomero (2006:221),

(...) la Universidad española está dando un tratamiento muy insuficiente, en los procesos de formación inicial de los futuros profesores de todos los niveles del sistema, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad.

Incluir la educación intercultural en los Planes de Estudio y programas de Formación Inicial del Profesorado es un desafío (Vallespir y Morey, 2007), y como tal, parece necesario que:

- ✚ Habría que analizar las opiniones de los docentes universitarios, desde la perspectiva intercultural, conocer sus actitudes, estereotipos, preconcepciones, hacia este nuevo modelo educativo.

- ✚ Habría que recabar información para conocer las opiniones de los agentes principales (Administraciones educativas, AMPAS, autoridades educativas...), que podrían implicarse en los posibles cambios curriculares y educativos, necesarios para desarrollar la educación intercultural, desde la formación inicial de los docentes, hasta la particularidad de los centros educativos.
- ✚ Sería bueno realizar otro estudio, con centros de formación del profesorado con carácter privado o concertado.
- ✚ Habría que investigar sobre las preconcepciones de los futuros estudiantes en formación de Grado en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Extremadura hacia la diversidad de género, etnia y cultura.
- ✚ Sería objeto de estudio, la nueva situación política y social que se está produciendo en Europa, a raíz de la crisis de la emigración de los refugiados, producida por las guerras en sus países de origen, y las repercusiones que provocarían en el entorno social y escolar del país de acogida.

8.4 PROPUESTAS

Las propuestas de actuación que presentamos van dirigidas a mejorar la implicación y colaboración entre el profesorado universitario y los centros escolares extremeños, se centran en actuaciones que debe realizar la Universidad de Extremadura, a fin de conocer las demandas educativas del profesorado en activo hacia la educación intercultural y la diversidad, para que puedan ser incluidas en los Planes de Estudio de Formación Inicial del Profesorado.

Otras actuaciones irán dirigidas al cambio de actitudes, desde la formación inicial, del futuro aspirante a docente, necesarias para transformar su pensamiento y formas de actuar hacia otras culturas, desde el respeto mutuo, evitando condicionar la educación del alumnado, con prejuicios o estereotipos de cualquier tipo. Todo ello implica, la

realización de actividades específicas en el entorno de la formación académica, como pueden ser foros, debates, conferencias.

El futuro docente ha de conocer la situación del alumnado culturalmente diverso. Para ello, desde la formación inicial, se puede plantear el conocimiento de esta realidad educativa, con charlas informativas sobre las actuaciones, llevadas a cabo por docentes en ejercicio, que ya conocen cómo atender al alumnado en contextos multiculturales en nuestra región. Otra posibilidad consiste en establecer relaciones, con entidades o asociaciones que trabajan por la integración de la diversidad en Extremadura, que ya cuenta con personal cualificado en esta temática, tal como hemos reseñado en el capítulo 4.

Desde la perspectiva de la formación inicial, se pueden realizar actuaciones, encaminadas a crear contactos con docentes universitarios, de otras comunidades autónomas, que por presentar, mayores índices de escolarización, son expertos en el desarrollo de la educación intercultural. Para ello, es necesario, una voluntad real de cambio, de intereses mutuos, de cooperación.

Un aspecto muy importante de las conclusiones de esta Tesis es el relacionado con la inclusión en los Planes de Estudio de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, de un estudio específico, de forma transversal, en todas las materias, sobre la atención a los aspectos multi-interculturales. Entendemos que debe ser de forma transversal porque debe hacerse a lo largo, no de forma puntual, de todo los currícula de la formación inicial.

En nuestras propuestas, consideramos que no deben existir diferencias en los diferentes Itinerarios de Intensificación, ya que la formación en educación intercultural, debe ser de máxima prioridad en todos ellos, y como decimos arriba, desarrollarse de forma transversal.

Como hemos expuesto a lo largo de la Tesis, el Practicum I y II de esta titulación, permite el trabajo preprofesional del alumnado, lo que permite aprovechar estas circunstancias, para esta formación con la realidad de nuestros centros educativos extremeños.

También pensamos que conseguir mayor presencia de contenidos respecto a la diversidad, desde la identidad de género, etnia y cultura, en el currículo de la formación inicial del profesorado, podría desarrollar el conocimiento de las diferentes culturas y aportar puntos de reflexión en el futuro docente, para atender la diversidad en la realidad educativa extremeña.

Finalmente, es totalmente necesario que estas propuestas sean remitidas, tanto a las autoridades competentes, en la elaboración de los Planes de Estudio de la Universidad de Extremadura, así como a la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Para dar por concluido este trabajo, pensamos, con bastante ingenuidad, al igual que Sánchez (2003:18), que:

(...) el mero contacto va a favorecer los intercambios, sin crear situaciones problemáticas. (...). Es necesario introducir variables de intervención educativa y social, como el trabajo colaborativo y la mejora de la autoestima, para que se pueda ir avanzando en las relaciones interculturales y favoreciendo que los conflictos que surjan se regulen de forma no violenta.

El mundo del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural multiétnico, coincidiendo culturas, religiones, pueblos y lenguas diversas dentro de un mismo espacio físico. Aprender a convivir en la diferencia, respetando otras formas de vida y aprendiendo mutuamente de ellas, es el desafío del futuro, particularmente educativo. (Calvo, 2003:237).

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA. Programa Verifica: Titulación de Graduado en Educación Primaria, Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/educacion/sgic/certificacion-aneca/Primaria.pdf>
- Aguado Odina, M^a T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Aguado Odina, M^a T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado Odina, M^a T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 22, pp. 39-58.
- Aguado Odina, M^a T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aguado Odina, M^a T., Gil Jaurena, I., y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, nº 19 (2), pp. 275-292.
- Álvarez Castillo J.L. y Batanaz Palomares, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Albert Gómez, M^a J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alkan, M. y Vreede, E. (1989). *Education in a plural society: a survey of the professional opinions of teachers in Europe*. Ámsterdam: Euras.
- Altable Vicario, C. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En Rodríguez Martínez, C. (coord.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, (pp. 169-196). Akal.

- Arco Bravo del, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Arnau Gras, J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación* (2ª ed. Vol. 2). México: Trillas.
- Artal Rodríguez, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, nº 27, pp. 5-21.
- Ávila Ruiz, R. M^a; Borghi, B.; Mattozzi, I. (2009). *L'educazione alla cittadinanza Europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009.
- Ballarín Domingo, P. (2006). La educación "propia del sexo". En Rodríguez Martínez, C. (coord.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, (pp. 37-58). Akal.
- Banks, J. A. y Lynch. J. (Ed). (1986). *Multicultural education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- Baqueró Alós, M. (1998). Intencionalidad en el desarrollo de valores a través de los componentes del currículum. Una experiencia de educación intercultural. En Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 139-152). Lleida.
- Bartolomé Pina, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, nº 307, pp. 75-125.
- Bartolomé Pina, M. (2005). La interculturalidad a prueba: Límites y nuevas posibilidades. En: A. Medina Rivilla, A. Rodríguez Marcos, y A. Ibáñez de Aldecoa. *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. (pp. 55-74). Madrid: Pearson Educación, S.A.

- Bartolomé Pina, M., y Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. Número Extraordinario, pp. 33-56. Madrid.
- Batanaz Palomares, L. (2007). El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales. En J.L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, (pp. 213-233). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Besalú Costa, X. (1999). El currículum. En: Graó (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (1ª ed., pp. 91-104). Barcelona: Graó.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Besalú Costa, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *La formación del profesorado en educación intercultural*, (pp. 49-92), Madrid: Catarata.
- Best, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Best, J. W. (1978). *Cómo investigar en educación*, (7ª ed., Versión española por G. Gonzalvo Mainar). Madrid: Morata.
- Blanco Barrios, M. (2004). Integración educativa del inmigrante. En F. Herrera Clavero, J. Mª Roa Venegas, Mª I. Ramírez Salguero, S. Ramírez Fernández y F. Mateos Claros. *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, (pp. 55-68). Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.
- Blanco Lozano, P., Ortega Gutiérrez, D., y Santamarta Reguera, J. (1998). La formación inicial del profesorado y la educación en valores. En Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 213-220). Lleida.
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En Mª I. Vera

- Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-13). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), pp. 1191-1205.
- Borrero López, R., y Blázquez Entonado F. (2012). Educación para todos y todas. La escuela intercultural. En P. Gutiérrez esteban, R. Yuste Tosina, R. Borrero López (coords.). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Los Libros de la Catarata.
- Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., y Carmona, M. (1984). *La investigación educativa*. Granada; Urbano.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera Rodríguez, F. A., Espín López, J. V., Marín Gracia, M^a A. y Rodríguez Lajo, M. (1994), Escala de actitudes del profesorado ante la educación multicultural. *Revista. Investigación Educativa, RIE*, 445-450.
- Cabrera Rodríguez, F. A., Espín López, J. V., Marín Gracia, M^a A. y Rodríguez Lajo, M (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, (1^a ed., pp. 75-80). Barcelona: Graó.
- Calvo Buezas, T., et al. (1993). *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias: encuesta escolar*. Documento inédito. CIDE.

- Calvo Buezas, T. (1997). *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Calvo Buezas, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Revista Aldaba*, nº 29, pp. 237-252.
- Clanet, C. (1995), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. Université.
- Campo Mon, M. Á., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., y Álvarez Martino, E. (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula Abierta*, nº 86, pp. 205-218.
- Campos Pastor, J.L.; Herrera Clavero, F.; Roa Venegas, J. M^a; y Ortega Martín, J.L. (2004). Afrontamiento educativo de la pluriculturalidad como reto para el profesor. En F. Herrera Clavero; J. M^a Roa Venegas; M^a I. Ramírez Salguero; S. Ramírez Fernández, y F. Mateos Claros (coords). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, (pp. 113-120). Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1308esbate.pdf>.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE (2002). *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*. Madrid: Referencias Bibliográficas. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2004/10/13/investigaciones-sobre-educacion-intercultural-realizadas-en-espana-entre-1990-y-2002/>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Deporte. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/09/23/asimilar-o-integrar-dilema-ante-el-multilinguismo-en-las-aulas/>

- Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE. (2005). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2005/04/15/el-alumnado-extranjero-en-el-sistema-educativo-espanol-1993-2004/>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE. (2007). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/e952c499-3396-4e68-9609-9a02785c80ce/alumnado-extranjero-1996-2007-pdf.pdf>
- Cobo Bedía, R. (1999). Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*, nº 32, pp. 53-66.
- Cobo Bedía, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Colás Bravo, M^a P. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*, (3^a ed.). Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, P., y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, nº 340, pp. 415-444.
- Colectivo Amani. (2009). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: La Catarata.
- Colectivo Ioé (1997). *La diversidad cultural y la escuela: discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Documento inédito. CIDE. Recuperado de <http://www.colectivoioe.org/uploads/c0dfcf7687e41ea2bd85160ba6b52c5dcf5459c9.pdf>
- Colectivo Ioé. (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. En: Patronat Sud-Nord, Universitat de València. Recuperado de http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_libros/show/id/39

- Colectivo Yedra. (2008). *Glosario educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2013/06/22/glosario-educacion-intercultural/>
- Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- Comisión Europea (2001). *Una política común de inmigración ilegal*. COM/2001/672 final.
- Comisión Europea (2002). *Integración de las cuestiones de migración en las relaciones de la Unión Europea con países terceros*. COM/2002/703 final.
- Comisión Europea (2003). *Inmigración, integración y empleo*. COM/2003/336 final.
- Comisión Europea (2005). *Diez prioridades para los próximos cinco años. Una asociación para la renovación europea en el ámbito de la libertad, la seguridad y la justicia*. COM/2005/184 final.
- Comisión Europea (2004). *Handbook on integration for policy-makers and practitioners*. 3ª Ed. European Communities.
- Comisión Europea (2005). *El planteamiento de la unión europea sobre la gestión de la inmigración económica*. COM/2004/0811 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52004DC0811>
- Comisión Europea (2005). *Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades para todos*. COM/2005/0224 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52005DC0224>
- Comisión Europea (2005). *Plan de política en materia de migración legal*. COM/2005/0699 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX:52005DC0699>

Comisión Europea (2005). *Programa marco de solidaridad y gestión de los flujos migratorios para el periodo 2007/2013*. COM (2005) 123 final.

Comisión Europea (2006). *Comunicación de la comisión sobre las prioridades políticas en la lucha contra la inmigración ilegal de los nacionales de terceros países*. COM/2006/402 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/procedure/ES/194507>

Comisión Europea (2007). *Tercer informe anual sobre inmigración e integración*. COM/2007/0512 final.

Comisión Europea (2007). *Una política común de inmigración*. COM/2007/780 final.

Comisión Europea (2008). *Reforzar el planteamiento global de la migración: Aumentar la coordinación, la coherencia y las sinergias*. COM/2008/0611 final.

Comisión Europea. (2009). *Su guía sobre el Tratado de Lisboa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Red Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101es.pdf

Comisión Europea (2010). *Garantizar el espacio de libertad, seguridad y justicia para los ciudadanos europeos. Plan de acción para implementar el Programa de Estocolmo*. COM/2010/171 final.

Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2005). *La educación intercultural en Extremadura. Planes y programas*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1204>

Consejería de Educación de la Junta de Extremadura (2007). *Currículum de Educación Primaria para Extremadura*.

Consejería de Educación, 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. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>

Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura (2008). *II plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura 2008-2011*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=783>

Consejo Económico y Social de Extremadura (2003). *La inmigración en Extremadura*. Badajoz: Junta de Extremadura.

Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. [Qualitative and quantitative methods in evaluation research, 1982]*, (2ª Ed.). Madrid: Morata.

Corbellá García, M. T., y Morera Toldrá, A. (1998). Experiencia sobre el trabajo de valores en el ciclo superior de Educación Primaria. En Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 153-158). Lleida.

Cubo Delgado, S. (2011). La investigación experimental. En S. Cubo Delgado; B. Martín Marín, y J.L. Ramos Sánchez (coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*, pp. 235 -328. Madrid. Pirámide.

Cubo Delgado, S, Martín Marín, B., García Ramos, J.L. (Coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Ediciones Pirámide Grupo Anaya, S.A.

Cueva Álvarez, Mª J. (1999). *Percepciones del alumnado de formación del profesorado y del profesorado escolar con respecto a cuestiones vinculadas a la educación multicultural: un estudio de casos en el ámbito catalán y otros ámbitos*. (Tesis doctoral: universidad de Barcelona). Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/cddi/index.php/tesis-doctorales/article/268-cueva-alvarez-maria-jose>

Davidman, L., y Davidman, P. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 15, nº 2, pp. 50-67.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE, núm. 50, de 3 de mayo de 2007. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/>

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. DOE, núm. 202, de 21 de octubre de 2014. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/>

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol. I y II. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/escolarizacion-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-espana-analisis-descriptivo-y-estudio-empirico/>

Deusdad Ayala, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de las Ciencias Sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, nº 9, pp. 29-40.

Delpino Goicochea, M.A. (2011). *Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones*. (Tesis doctoral: Salamanca, Facultad de Educación). Recuperada de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115582/1/DTHE_Delpino_Goicochea_MA_InmigracionEducacionElConflicto.pdf

Díaz Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, nº 22, pp. 59-89.

Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque: Revista Pedagógica*, nº 18, pp. 49-76.

- Díez Palomar, J., y Flecha García, J.R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 67, pp. 19-30. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>
- Diputación Provincial de Badajoz (2003). *La Constitución Española*. Badajoz: Excelentísima Diputación de Badajoz.
- Directiva 2000/43/CE, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas, independientemente de su origen racial o étnico recogida en la Comunicación Europea (COM/2005/389 final).
- Domínguez Domínguez, C (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria ante el reto de la interculturalidad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 5, pp. 95-106.
- Domínguez Domínguez, C., y Estepa Jiménez, J. (2004). La igualdad de mujeres y hombres más allá de la escuela: estrategias de aprendizaje. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords). *Formación de la Ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas*, (pp. 1-13). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.
- Echevarría, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado (coord.). *Orientación e inserción socioprofesional*. Barcelona: Estel.
- Eiser, J. R. (1989). *Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Escofet, A., Heras, P., y Navarro, J. M^a y Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. ICE Universidad Barcelona: Horsori.
- Essomba Gelabert, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, (1^a ed.). Barcelona: Graó
- Essomba Gelabert, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Etxeberriá Balerdi, F., Karrera Juarros, I., y Murua Cartón, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13, nº 4, pp. 79-94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675478>
- Fernández Enguita, M. (2004). La educación intercultural en la sociedad multicultural. En F. Herrera Clavero, J. M^a Roa Venegas, M^a. I. Ramírez Salguero, S. Ramírez Fernández y F. Mateos Claros. *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, (pp. 15-22). Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.
- Fernández Díaz, R.; Centella Moyano, M.; y Chaves Carrillo M^a M. (Coords). (2009). *La comunidad educativa ante los resultados escolares: XIII Conferencia de Sociología de la Educación Badajoz*, 18 y 19 de septiembre de 2008, pp.114-122. Barcelona: Milrazones.
- Fernández Sierra, J. (2005). Actuación docente en la escuela multicultural: entre el saber y el hacer. En Universidad de Almería (ed.). *Enseñar Ciencias Sociales en un sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, (pp. 293-304). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords). *Formación de la Ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas*, (pp. 1-24). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.
- Fishbein, J. A. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison Wesley.
- Flecha García, J. R., Puigvert Mallart, L. (2002). La comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, nº 1, pp. 11-20.
- Fleck, E. (2002). Alumnos inmigrantes en centros educativos austriacos. El reto de la diversidad lingüística y cultural. En Consorcio Europeo de Instituciones de

- Investigación y Desarrollo, CIDREE y Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE. *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad*, (pp. 49-64). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/c6d799f0-c2e2-4a8c-b351-6a5a56f6e1f6/europa-respuestas-educativas-interculturalidad-pdf.pdf>
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de la investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Galindo Morales, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords). *Formación de la Ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.
- Galindo Morales, R. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, (pp. 305-344). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.
- García Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., y Agrela Romero, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers*, nº 89, pp. 147-167.
- García Castaño, F.J., Pulido, R. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13, 223-256.
- García Jiménez, E. (1989). *Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: Contenidos actitudinales. *ESE: Estudios sobre Educación*, nº 4, pp. 47-66.
- García López, R. y Sales, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la Educación Secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la educación*, 10, pp. 189-204.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural, análisis y propuestas. *Revista de Educación*, nº 336, pp. 89-109.

- García Martínez, A. (2004). A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de "etnia"? *Educatio siglo XXI*, nº 22, pp. 139-156.
- García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2005). Un currículum en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad. En García Ruíz, C., et al. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, (pp. 243-254). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.
- García Ruíz, C., Gómez Rodríguez, E., Jiménez Martínez, M^a D., López Andrés, J. M^a, Martínez López, J.M., Moreno Baró, C. (2005). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some concepts and assumption. "Antropology and education quarterly". Vol. 15, nº 1, pp. 94-119.
- Giroux, H., y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González Alonso, F., Pérez Grande, M^a D. y Sánchez Gómez, M^a C. (s.f.). Valoraciones de profesores y alumnos de magisterio de Salamanca sobre minorías, escuela y formación intercultural. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/77.F..pdf
- Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language and society*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Gortázar Rotaache, C. J. (2009). Las nuevas normativas europeas sobre inmigración. Perspectivas y riesgos. Especial mención a la llamada directiva "de retorno". Corintios XIII: Revista de Teología y Pastoral de La Caridad, (ejemplar dedicado a: acogida y solidaridad con el inmigrante), nº131, pp. 29-41.

- Grant, C. y Sleeter, Chr. (1989). Race, class, gender, Exceptionality and Educational Reform. En Banks, J. A. y Banks, Ch. A. *Multicultural Education*. Londres: Allyn and Bacon.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (1-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, J.C. (1996). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M^a P. (1991). *Metodología de la investigación*, (2^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M^a P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, C., y Del Olmo, M. (2004). *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis Educación.
- Herrera Clavero, F.; Roa Venegas, J. M^a; Ramírez Salguero, M^a I.; Ramírez Fernández, S. y Mateos Claros, F. (2004). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.
- Hovland, C. y Rosenberg, M. (1960). *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.
- Ianni, O. (1994). *La idea de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense.
- Illán, N., y García Martínez, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe.

Indexmundi. Comparación de países: tasa de migración neta. Recuperado de <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=27&l=es>

Instituto Nacional de Estadística. (2009). *Encuesta nacional de inmigrantes 2007: Una monografía*. Madrid. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924957585&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis

Instituto Nacional de Estadística (2010). *España en cifras 2010*. INE, núm. 121. Recuperado de <http://www.ine.es/>

Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Censo de población y viviendas 2011*. Recuperado de http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm

Instituto Nacional de Estadística (2012). *España en cifras 2012*. Recuperado de <http://www.ine.es/>

Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Anuario estadístico de España 2013*. Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario13/anu13_02demog.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2013). *España en cifras 2013*. Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2013/index.html#10

Junta de Extremadura (2010). Resolución de 2 de febrero de 2010, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Educación Primaria. BOE, num.58, de 8 de marzo.

Junta de Extremadura (2011). *Plan marco de atención a la diversidad en Extremadura 2011*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=783>

Jordán Sierra, J. A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

Jordán Sierra, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, (1º ed.) Barcelona: Paidós.

- Jordán Sierra, J. A. (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 25, pp. 71-84.
- Jordán Sierra, J. A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jordán Sierra, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba i Gelabert, y E. Barandica i Pairet (coords). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. (pp. 65-74). Barcelona: Graó.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. VIII, nº30, pp. 173-198. México.
- Latorre Beltrán, A., Rincón Igea, D., y Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. (Tesis doctoral: Universidad de Málaga). Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16851717.pdf>
- Leiva Olivencia, J. J. (2008a). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, nº 2, pp. 1-14.
- Leiva Olivencia, J. J. (2008b). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, Vol. 27, nº 1, pp. 13-35.
- Leiva Olivencia, J. J. (2009). El profesorado ante la concepción de los conflictos en contextos de educación intercultural. *Aula Abierta*, Vol. 37, nº 2, pp. 93-110.

- Leiva Olivencia, J. J. (2010a). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: Reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, nº 20, pp.149-182.
- Leiva Olivencia, J. J. (2010b).La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, nº 223, pp. 311-332.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011a). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011b). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 56, nº 1, pp. 1-14.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, pp. 8-31. Recuperado desde <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- León del Barco, B., Ricardo Mira, A., y Gómez Carroza, T. M. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. Universidad de Extremadura. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 5, nº 12, pp. 259-282.
- Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa. BOE, núm. 177, de 24 de julio.
- Ley Orgánica 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado BOE, núm. 311 de 29 de diciembre.
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros. BOE, núm. 158, de 3 de julio
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, LODE. BOE, núm. 159, de 4 de julio.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. BOE, núm. 238, de 4 de octubre.

Ley Orgánica 9/1994, de 19 de mayo, de modificación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado. BOE, núm. 122 de 23 de mayo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de diciembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEGCE. BOE, núm. 278, de 21 de noviembre.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. BOE, núm. 10, de 12 de enero.

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su integración social, Ley de Extranjería. BOE, núm. 307, de 23 de diciembre.

Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. BOE, núm. 234 de 30 de septiembre.

Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE, núm. 279 de 21 de noviembre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. BOE, núm. 106, de 4 de mayo.

Ley Orgánica 13/2007, de 19 de noviembre, para la persecución extraterritorial del tráfico ilegal o la inmigración clandestina de personas. BOE, núm. 278 de 20 de noviembre.

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. BOE, núm. 263 de 31 de octubre.

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE, núm. 299 de 12 de diciembre.

Ley Orgánica 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura, LEEX. BOE, núm. 70, de 23 de marzo.

Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE, núm. 180 de 28 de julio.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre.

López Martínez, M.J. (2006). Propuestas de intervención en el aula de Ciencias Sociales de Secundaria en un contexto multicultural. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 20, pp. 3-21.

López Pérez, J. (1995). Los cuestionarios. En J.F. Morales (coord.). *Metodología y Teoría de la Psicología*. Vol. 2, pp. 181-214. Madrid: UNED

Lluch Balager, X., y Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Marí Ytarte, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. (Tesis doctoral: Barcelona).

Márquez Lepe, E., y García-Cano Torrico, M. (2004). Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula. *Portularia*, nº 4, pp.143-152.

Márquez Lepe, E., González Barea, E. M^a, García-Cano Torrico, M^a, y Agrela Romero, B. (2009). ¿Cómo abordar la diversidad cultural en el aula? Competencias interculturales en el currículum del profesorado. En R. Fernández Díaz, M. Centella

- Moyano y M^a M. Chaves Carrillo (coords). *La comunidad educativa ante los resultados escolares*. XIII Conferencia de Sociología de la Educación Badajoz, 18 y 19 de septiembre de 2008, pp.114-122. Barcelona: Milrazones.
- Martín Marín, B. (2011). Investigación descriptiva. En *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. S. Cubo Delgado; B. Martín Marín, y J.L. Ramos Sánchez. (coords.), pp.373-385. Madrid. Pirámide.
- Martín Matesanz, E.I. (2014). *La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5010>
- Martínez Arias, R (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M.T. Anguera et al., *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Mauviel, M. (1985). Ou'appellet on études interculturelles? En Clanet, C. (Ed.), *L'intercultural en éducation et en sciences humaines*. Toulouse. Université
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5^a ed.). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Medina Rivilla, Rodríguez Marcos, A.; Ibáñez de Aldecoa, A. *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Merino Mata, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento a la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, nº 16, pp. 49-64.
- Merino Mata, D., y Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, nº 86, pp. 185-204.
- Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2012/01/26/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas/>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2012/2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013/2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Estadísticas: extranjeros residentes en España*. Recuperado de <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/index.html>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2011/2014*. Portal de inmigración del Ministerio de Empleo y Seguridad social. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/el_ministerio/index.htm
- Ministerio del Interior (2002). *Balance 2001*. Delegación de Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Recuperado de <http://www.interior.gob.es/es/web/interior/el-ministerio>.
- Montero Mesa, M^a. L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 4, nº 1, pp. 75-96.
- Montes del Castillo, A., Pulido Moyano, R. A. y García Castaño, F. J. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación, nº13, pp. 223-255.

- Muñoz Sedano, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 7, pp. 217-240.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 9, nº 2, pp.101-135.
- Muñoz Sedano, A. (2004). Enfoques y modelos de educación Multicultural e Intercultural. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2011/08/30/enfoques-y-modelos-de-educacion-multicultural-e-intercultural/>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado desde <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>
- Nieto Bedoya, M. (2004). Formación inicial del profesorado y habilidades para trabajar en centros educativos con alumnado inmigrante. En F. Herrera Clavero, J. M^a Roa Venegas, M^a I. Ramírez Salguero, S. Ramírez Fernández y F. Mateos Claros. *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, (pp. 219-230). Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Ceuta.
- Olmo Pintado del, M., y Hernández Sánchez, C. (2004). Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coords). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, (pp. 1-13). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante.
- Onana Atouba, P. P. (2007). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España: Un análisis desde la escolarización en la infancia subsahariana*. Madrid: IEPALA.

- Palomero Fernández, P. (2005). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 55, pp. 91-112.
- Palomero Pescador, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 55, pp. 207-232.
- Parekh, B. (1990). The rushdie affair: Research agenda for political philosophy. *Political Studies*, Vol. 38, nº 4, pp. 695-709.
- Perotti, A. (1994). The impacto of the council of Europe's recommendations on intercultural education in european school system. *European Journal of Intercultural Studies*. Vol. 5, nº 1, pp.9-17.
- Petit Pérez, A. (2005). La participación desde el enfoque de género. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 12, pp. 1-15.
- Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. Vol. 31, nº 1, pp. 69-94.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. BOE, núm. 112, de 11 de mayo.
- Real Decreto 490/1995, de 7 de abril, por el que se crea el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. BOE, núm. 87 de 12 de abril.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. BOE, núm.62, de 12 de marzo.
- Real Decreto 345/2001, de 4 de abril, por el que se regula el Observatorio Permanente de la Inmigración. BOE, núm. 83 de 06 de abril.
- Real Decreto 3/2006, de 16 de enero, por el que se regula la composición, competencias y régimen de funcionamiento del Foro para la integración social de los inmigrantes. BOE, núm. 14 de 17 de enero.

Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo. BOE, núm. 51 de 28 de febrero.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, núm. 260, de 3 de octubre.

Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se aprueba el Reglamento que modifica el RD 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE, núm. 177 de 23 de septiembre.

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009. BOE, núm. 103 de 30 de abril.

Real Decreto 884/2013, de 31 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el RD 557/2011, de 20 de abril (BOE, núm. 262 de 01 de noviembre).

Ricardo Mira, A., León del Barco, B., y Gómez Carroza, T. M. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 5, nº 12, pp. 259-282.

Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias Pedagógicas*, nº 8, pp. 133-142.

- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, nº 10, pp. 21-30.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la diversidad cultural. *Educación*, nº 36, pp.49-69.
- Rodríguez Martínez, C. (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.
- Ruíz Maya, L.; Martín Pliego, F.J.; Montero, J.M.; Uriz Tomé, P. (1995). *Análisis estadístico de encuestas: datos cualitativos*. Madrid: Editorial AC.
- Sabariégo Puig, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales Ciges, A., y García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales Ciges, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: Los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *Revista de Educación*, nº 6, pp. 139-153.
- Sales Ciges, A. y Moliner García, M^a O. (2007). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. En J.L. Álvarez Castillo y L. Batanaz Palomares (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica*, (pp. 285-295). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación* nº 29, pp. 91-102.
- Sánchez Fernández, S., Mesa Franco, M.C. (1997). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Documento inédito. CIDE.
- Sánchez Fernández, S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Revista Aldaba*, nº 23, pp. 13-32.

- Sánchez Núñez, Ch. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. (Tesis doctoral: Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16160125.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 29, pp. 33-58.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia, E. Valls. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, (pp. 133-198). Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sau, V. (1981). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria editorial.
- Sleeter, C. E., y Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the states. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, nº 4, pp. 421-444.
- Soltis, J. F. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, Vol. 10, nº 13, pp. 5-10.
- Soriano Ayala, E. (2005). Educación e interculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 279-292). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Soriano Ayala, E., y López Martínez, M. J. (2005). El debate sobre la educación para la ciudadanía. Una oportunidad para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 19, pp. 19-32.
- Soriano Ayala, M^a M.; Osorio Méndez, A. J.; González Jiménez (2006). *Interculturalidad y Género*. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Subirats Martori, M. (1997). Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los estereotipos de género. En *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 119-126). Popular.

Taylor, E. B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

Tratado de Ámsterdam, firmado el 2 de octubre de 1997. DO, nº C 340, de 10 de noviembre.

Tratado de Maastricht, firmado el 7 de febrero de 1992. DO, nº C 191, de 29 de marzo.

Tratado de Lisboa. DO.C. 306, del 17 de diciembre de 2007.

Tratado Internacional: *Convención sobre los Derechos del Niño*, CDN. Recuperado de <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

Terrén Lalana, E. D. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Touriñan López, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega*, nº 47, pp. 1-52.

Touriñan López, J. M., y Pollitzer, C. (2005). Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión de la diversidad como retos pedagógicos. *Aula Abierta*, nº 86, pp. 141-154.

UNESCO (2002). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Unión Europea (2004). Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 29/04/2004 relativa al derecho de los ciudadanos de la Unión y de los miembros de sus familias a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros, por la que se modifica el Reglamento (CEE) nº 1612/68 y se derogan las Directivas 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 5/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE y 93/96/CEE. DO L 158 de 30/04/2004. DO. L 158, de 30 de abril de 2004.

Unión Europea (2008). Decisión 2008/381/CE del Consejo de 14 de mayo de 2008, por la que se crea una Red Europea de Migración (REM). DO. L 131/7 de 21 de mayo de 2008.

- Unión Europea (2008). Pacto europeo sobre Inmigración y Asilo. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:jl0038>
- Unión Europea (2009). Directiva 2009/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de junio de 2009, por la que se establecen normas mínimas sobre las sanciones y medidas aplicables a los empleadores de nacionales de terceros países en situación irregular. DO. L 168/24 de 30 de junio de 2009).
- Unión Europea (2010). *Programa de Estocolmo*. DO, nº C115 de 4 de mayo de 2010.
- Vallespir Soler, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº36, pp. 45-56.
- Vallespir Soler, J., y Morey López, M. (2006). Inmigración y género en las Illes Balears. Actitudes de las maestras de educación primaria ante la multiculturalidad. En E. Soriano Ayala, M^a M. Osorio Méndez, A. J. González Jiménez (coord.). *Interculturalidad y Género* (pp. 353-358). Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Vallespir Soler, J., y Morey López, M. (2007). La diversidad cultural en las Illes Balears: análisis sociodemográfico y de las actitudes del profesorado de educación primaria. Educación Intercultural e Inmigración: de la teoría a la práctica, pp. 309-324.
- Valls Montés, R. (2002). Dimensión europea en la enseñanza: orígenes y significados. En R. Valls Montes, A. López Serrano (coords.). *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 19-40). Madrid: Síntesis Educación.
- Valls Montés, R. (2005). La multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: Los retos del presente y del futuro inmediato. *En Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 263-277). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Valls Montés, R. (2009). Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. M^a

Ávila Ruiz, B. Borghi, I. Mattozzi. *L'educazione alla cittadinanza Europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*, I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, (pp.109-116).

Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1983). *Manual de técnica de la investigación educacional*. (1ª ed.). México: Paidós Educador.

Vera Muñoz, M^a I. y Soriano López, C. (2005). Aulas multiculturales versus profesorado unicultural. En García Ruíz, C., et al. *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, (pp. 409-420). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Almería.

Web oficial de la Unión Europea: http://europa.eu/index_es.htm

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS (cd adjunto)

CAPÍTULO 5

- 5.1 . Tablas de contingencia variables del estudio.
- 5.2 Cuestionario del profesorado, Defensor del Pueblo.
- 5.3 Cuestionario SOS-Racismo, Aragón.
- 5.4 Cuestionario Jordán Sierra, J.A. (1994).
- 5.5 Primera versión de la escala de actitudes.
- 5.6 Segunda versión de la escala de actitudes.
- 5.7 Tercera versión de la escala de actitudes.
- 5.8 Cuestionario on-line de los maestros en formación.
- 5.9 Escala de actitudes definitiva.

CAPITULO 6

- 6.1 Estadísticos descriptivos elementos del cuestionario.
- 6.2 Estadísticos de frecuencias de valores de los elementos: primera dimensión.
- 6.3 Estadísticos de frecuencias de valores de los elementos: segunda dimensión.
- 6.4 Estadísticos de frecuencias de valores de los elementos: tercera dimensión.
- 6.5 Estadísticos de frecuencias de valores de los elementos: cuarta dimensión
- 6.6 Tablas de contingencia: primera dimensión.
- 6.7 Tablas de contingencia: segunda dimensión.
- 6.8 Tablas de contingencia: tercera dimensión.
- 6.9 Tablas de contingencia: cuarta dimensión.
- 6.10 Resultados de los supuestos matemáticos para aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas.
- 6.11 Supuestos matemáticos y Estadísticos de contraste: variable sexo y dimensiones
- 6.12 Supuestos matemáticos y Estadísticos de contraste: variable edad y dimensiones
- 6.13 Supuestos matemáticos y Estadísticos de contraste: variable itinerario y dimensiones

- 6.14 Supuestos matemáticos y Estadísticos de contraste: variable facultad y dimensiones
- 6.15 Supuestos matemáticos y Estadísticos de contraste: dimensión total y las distintas variables de estudio.

