



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR

Un modelo para el diagnóstico
y desarrollo de actuaciones
educativas en contextos
escolares multiculturales

Ministerio de Educación y Cultura

CIDE

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR

**Un modelo para el diagnóstico
y desarrollo de actuaciones educativas
en contextos escolares multiculturales**

Equipo de investigación:

Teresa Aguado Odina (responsable)

Juan Antonio Gil Pascual

Rosario A. Jiménez Frías

Ana Sacristán Lucas

Colaboradoras:

Belén Ballesteros Velázquez

Beatriz Malik Liévano

M.^a Fe Sánchez García

PRIMER PREMIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1998

Número: 141
Colección: INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

EDITA: Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones

NIPO: 176-99-103-3

ISBN: 84-369-3249-8

Depósito Legal: M. 41.015-1999

Imprime: **grafoffset sl**
Los Herreros, 14 - Getafe (Madrid)

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	9
II. DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS	15
III. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	21
1. Diversidad cultural y educación	22
1.1. Enfoques y paradigmas	26
1.2. Diferencias culturales y desigualdad social	30
2. Hacia un modelo de actuación educativa intercultural	36
2.1. Educación intercultural: bases teórico-conceptuales	36
2.2. Una propuesta de educación intercultural	40
2.3. Medio escolar intercultural: dimensiones y variables	41
2.3.1. Clima escolar intercultural	44
2.3.2. Cultura escolar y currículum oculto	45
2.3.3. Diagnóstico y evaluación	47
2.3.4. Estrategias de actuación	50
3. Contextualización y desarrollo de la educación intercultural	60
3.1. La situación europea: confrontación y construcción	61
3.2. El caso español: contexto y actuaciones	68
3.2.1. Contexto socioeducativo	69
3.2.2. Actuaciones e iniciativas	73
3.3. Limitaciones y perspectivas	79
IV. ESTUDIO EMPÍRICO	87
4. Diseño y Metodología	87
4.1. Objetivos metodológicos y prácticos	88
4.2. Diseño de la investigación	89
4.3. Variables y modelo de investigación	91
4.4. Procedimiento de recogida de datos	94
4.5. Instrumentación	99
4.6. Descripción de la muestra	103
4.7. Técnicas de análisis	117
4.8. Fases y duración	121

5. Resultados del Estudio Empírico	123
5.1 Análisis de actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales	124
a) Perfil global de los centros	124
b) Perfil global de los grupos / clases	141
5.2 Efectividad de las prácticas escolares descritas en el logro de los objeti- vos propios de la propuesta intercultural.	166
a) Alumnos	166
b) Profesores	176
c) Padres	179
5.3. Formulación de un modelo que describa relaciones entre variables estu- diadas y explique los resultados obtenidos	183
a) Modelo relacional del alumno	184
b) Modelo relacional de los profesores	185
c) Modelo relacional del centro	186
d) Modelo relacional global	189
 V. CONCLUSIONES	 191
A) Sobre las bases teórico-conceptuales	191
B) Sobre la metodología	194
C) Sobre las prácticas escolares	196
 BIBLIOGRAFÍA	 201
 ANEXOS	 223
I. Instrumentos	225
II. Ejemplificaciones incluidas en las escalas por los observadores	313

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a los estudiantes, profesorado, directores, padres y madres de alumnos pertenecientes a los centros públicos participantes en este trabajo:

- I.E.S. Mendavia (Navarra)
- I.E.S. Pablo Sarasate (Navarra)
- C.P. Matilde de la Torre (Guipuzcoa)
- C.P. Pere Vila (Barcelona)
- I.E.S. Pedro Moret Itubide (Guipuzcoa)
- C.P. Jaime Vera (Madrid)
- C.P. Virgen del Carmen (Parla)
- C.P. Capitán Cortés (Madrid)
- C.P. Jarama (San Fernando de Henares)
- C.P. Sanlúcar (Cádiz)
- I.E.S. Puerto Real (Cádiz)
- C.P. Jerez de la Frontera (Cádiz)
- I.E.S. Virgen del Carmen (FP) (Cádiz)
- I.B. Valle del Guadarrama (Murcia)
- I.F.P. M^a Inmaculada (Madrid)
- C.P. Giner de los Ríos (Madrid)
- I.E.S. Miguel Hernández (Melilla)
- Escuela Católica del Valentin - Agrupación de Lengua y Cultura Española (Lausanne, Suiza)
- C.P. Ibáñez Trujillo (Baleares)
- C.P. Reyes Católicos (Valencia)
- C.P. Pedro Gómez Bosque (Valladolid)
- C.P. Lope de Rueda (Sevilla)
- C.P. Andrés Segovia (Sevilla)

- I.E.S. Altair (Getafe)
- C.P. El Ruedo (Sevilla)
- C.P. Silos (Sevilla)
- C.P. Santas Justa y Rufina (Sevilla)
- C.E.I.P. N^a S^a de la Rinconada (San José de la Rinconada)
- C.P. Villar Palasí (San Fernando de Henares)
- C.P. Santo Cristo de Vera Cruz (Sevilla)
- C.P. Juan Carlos I (Ceuta)

I. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales y movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado profunda y extensamente el tejido social y la población escolar en toda Europa y, más recientemente, en España. A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural en educación, frecuentemente asociados a propuestas de educación multi/intercultural, sólo de forma parcial y superficial se ha ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios. Esta diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural/urbano, etnias como la gitana y variantes regionales/lingüísticas; sin embargo, ha sido la llegada de inmigración extranjera la que ha provocado el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas. Es decir, la inmigración ha explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma. Es cierto que el concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas pues las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado que se reconoce diverso culturalmente. Los sistemas educativos, los agentes e instituciones que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

El presente trabajo se plantea desde la consideración de que la escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objeti-

vos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles. Este planteamiento inicial se asienta en unas premisas previas:

- (a) La educación formal es la vía principal para lograr el éxito o tener una vida digna y no hay disponible otro camino; es preciso investigar acerca de las razones que explican las diferencias en cuanto a fracaso/éxito escolar entre los grupos de alumnos establecidos en función de características definidas culturalmente, para actuar sobre ellos.
- (b) Los alumnos, sus familias y comunidades de referencia son diferentes culturalmente y desiguales socialmente. Los rasgos culturales que no están en armonía con la cultura escolar ni con las exigencias del mercado de trabajo son erradicados y erosionados. Su mantenimiento actúa como lastre para lograr el éxito en la escuela.
- (c) La cultura transmitida por la escuela es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia. Los alumnos pertenecientes a dicho grupo "juegan con ventaja" en el acceso y el uso de los recursos escolares, frente a los alumnos más alejados de ese patrón de referencia.
- (d) Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales de los alumnos a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Frente a esto debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes.
- (e) La igualdad de oportunidades debería entenderse como una cuestión de posibilidad de elección, la cual está determinada por la interacción entre características individuales y condiciones sociales. La forma en que las instituciones manejan estas relaciones, en orden a lograr resultados educativos, determina las opciones reales de los alumnos y conforma sus carreras académicas. Garantizar la igualdad de oportunidades supone proporcionar fórmulas diferentes para personas diferentes.

Estas consideraciones delimitan la preocupación inicial desde la que se ha planteado el trabajo de investigación expuesto en el presente informe: la atención a la diversidad cultural como garantía de la igualdad de oportunidades y el logro de objetivos educativos valiosos en el nivel de la enseñanza obligatoria. En sus líneas generales, la investigación realizada responde a ciertas características que, creemos, le conceden interés y especificidad:

- (a) Se asume una perspectiva intercultural en educación entendida como enfoque que implica a toda la sociedad en su conjunto y a cada uno de sus miembros en particular. Se asume que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos escolares, mas allá de la presencia de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. No se trata de formular actuaciones educativas específicas para grupos culturales diversos, sino de introducir una nueva perspectiva que afecte a todas las dimensiones y participantes del proceso educativo.
- (b) Se combinan la reflexión teórica y la comprobación empírica. En su dimensión teórica se analiza el tratamiento educativo dado a la diversidad cultural desde diferentes perspectivas, tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Se delimita conceptualmente el modelo de educación intercultural y se revisa la evidencia acumulada por las investigaciones realizadas en este campo de estudio, preferentemente en relación con contextos escolares multiculturales.
- (c) En su vertiente empírica, la atención se ha dirigido a lo que sucede en las aulas y centros escolares en orden a constatar las condiciones y procesos reales que describen las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. El esfuerzo en cuanto a recursos y tiempo se ha focalizado en lograr acumular datos "reales" recogidos directamente en los centros y aulas mediante observación continua y recurrente a lo largo de todo un curso escolar.
- (d) Se recurre a un diseño mixto y complejo que permita abordar la realidad estudiada desde diferentes perspectivas, así como rea-

lizar aproximaciones más efectivas a los complejos fenómenos que describen las prácticas analizadas. Se han utilizado diversas estrategias metodológicas en función de los objetivos del trabajo, la accesibilidad a los escenarios y los recursos humanos/materiales disponibles.

- (e) Se ha promovido la interdisciplinariedad y la competencia intercultural en la composición misma del equipo de investigación, el cual está integrado por investigadores de diversas áreas (Métodos de Investigación, Psicología, Didáctica, Informática, modelos matemáticos, Orientación Educativa) y con experiencia de contacto intercultural (inmigración, estancias prolongadas en el extranjero, formación específica, etc.).
- (f) Se espera que la evidencia aportada por el presente trabajo se incorpore al cuerpo de conocimientos generado en torno a las cuestiones estudiadas y permita elaborar modelos de actuación educativa intercultural que puedan ser sometidos a comprobación en contextos escolares específicos. En un primer momento la metodología e instrumentación elaboradas permitirán proporcionar pautas de diagnóstico y actuación a los profesionales, ya sean profesores, equipos directivos, orientadores u otros.

El informe se ha organizado en cinco partes dedicadas a la introducción, delimitación de objetivos, antecedentes y marco teórico, estudio empírico y conclusiones. Se incluyen los anexos reseñados en el índice. La introducción presenta las razones que justifican el interés del trabajo, las preocupaciones básicas desde las que se ha planteado y las consecuencias esperadas de la aplicación de sus resultados, tanto en la práctica como en la investigación pedagógicas. La delimitación de objetivos explicita las finalidades de la investigación en tres niveles de inferencia: objetivos generales, específicos y operacionales. Se establecen objetivos teórico-conceptuales, metodológicos y de carácter práctico.

El punto III expone los antecedentes y el marco teórico de la investigación con especial referencia a las imbricaciones entre diferencias culturales, desigualdades sociales y discriminación escolar. Se formula una propuesta de educación intercultural a partir del consenso ya

existente en torno a la cuestión y se derivan una serie de consecuencias útiles en el diagnóstico de su grado de desarrollo y aplicación en los contextos escolares. Asimismo, se sitúa la propuesta intercultural en el marco de los países europeos y en el actual contexto socioeducativo español.

El estudio empírico llevado a cabo se describe en el punto IV según el esquema de contenidos habitual: objetivos, diseño, variables, procedimiento, instrumentación, muestra, técnicas de análisis, fases y duración. Los resultados se exponen en el apartado 5 de dicho punto, organizados en tres grandes apartados que se corresponden con los tres objetivos generales propuestos. Del mismo modo, las conclusiones ocupan el punto V y se han expuesto en correspondencia con las finalidades enunciadas en el estudio.

II. DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS

La preocupación en torno a la que se desarrolla la investigación es la de analizar el tratamiento educativo dado a las diferencias culturales, características de la población escolar, como garantía de la igualdad de oportunidades y del logro de objetivos educativos valiosos en el nivel de la enseñanza obligatoria. Esta cuestión inicial se concreta en tres objetivos generales de carácter teórico-conceptual, metodológico y práctico, respectivamente:

- a) Delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Configurar la perspectiva intercultural como enfoque conceptual desde el que analizar y formular modelos de actuación efectivos.
- b) Formular y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y recogida de datos, lo cual exige la revisión y elaboración de instrumentos adecuados a los objetivos de la investigación, accesibilidad a los escenarios, disponibilidad de los participantes y recursos humanos / materiales disponibles.
- c) Analizar y valorar las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales para identificar modelos educativos / pautas de actuación y valoración de la efectividad de los mismos, con objeto de formular una propuesta de actuación educativa intercultural.

El cuadro número 1 presenta estos tres objetivos generales y su desarrollo en tres niveles de concreción. El nivel II se refiere a objetivos

específicos y el nivel III a lo que podría considerarse objetivos operativos o tareas concretas a realizar en la consecución de los tres objetivos generales propuestos.

Cuadro 1
Objetivos de la investigación

NIVEL I Generales	NIVEL II Específicos	NIVEL III Operativos
A) Marco teórico		
1. Delimitar el marco teórico desde el que se aborda el tratamiento de la diversidad cultural en educación	1.1. Fundamentar y formular la propuesta de Educación Intercultural (E.I.)	1.1.1. Establecer las bases teóricas de la E. Intercultural (presupuestos antropológicos, líneas de indagación psicológica, enfoque pedagógico diferencial y crítico).
		1.1.2. Delimitar conceptualmente la educación intercultural: dimensiones y objetivos.
	1.2 Contextualizar la propuesta de E.I. adoptada.	1.2.1. Describir su desarrollo en sociedades democráticas de nuestro ámbito sociopolítico.
		1.2.2. Analizar las realizaciones de E.I. en España

Cuadro 1 (continuación)
Objetivos de la investigación

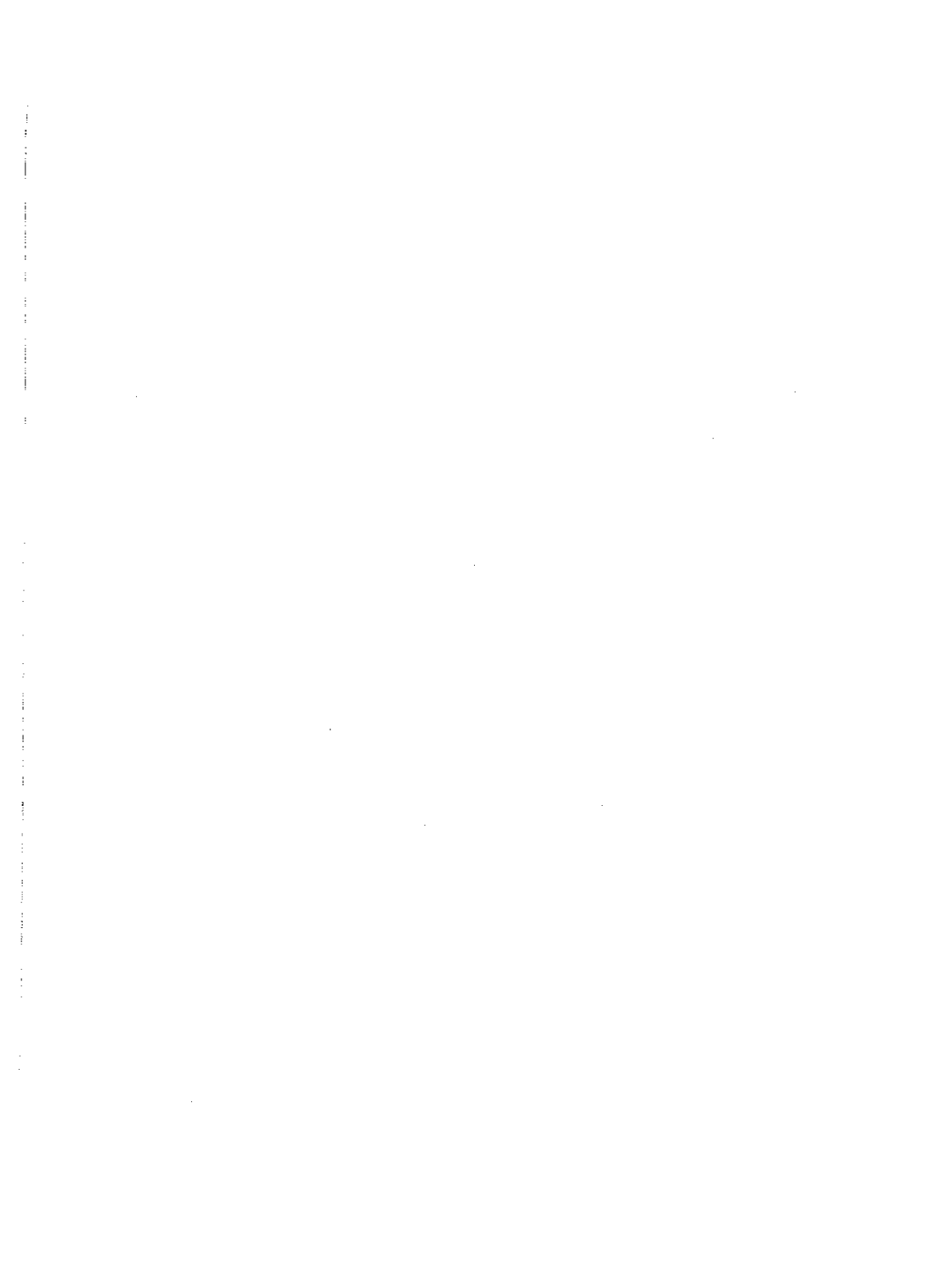
NIVEL I Generales	NIVEL II Específicos	NIVEL III Operativos
B) Metodología		
1. Análisis y elaboración de instrumentos.	1.1. Revisión y análisis de instrumentos.	1.1.1. Revisión crítica de instrumentos utilizados en anteriores trabajos.
		1.1.2. Selección de elementos útiles según los objetivos de la investigación.
	1.2. Elaboración de escalas de observación, entrevistas y hojas de registro.	1.2.1 Redacción y aplicación iniciales.
		1.2.2. Revisión y formulación final.
2. Formular y aplicar estrategias / procedimientos de observación y recogida de datos.	2.1. Formular procedimientos de recogida de datos según objetivos e instrumentos elaborados.	2.1.1. Explicitar fases y tareas del procedimiento formulado.
		2.1.2. Redactar instrucciones y criterios a seguir.
	2.2. Aplicar el procedimiento.	2.2.1. Entrenamiento de los observadores
		2.2.2 Visitar los centros según el procedimiento elaborado.

Cuadro 1 (continuación)
Objetivos de la investigación

NIVEL I Generales	NIVEL II Específicos	NIVEL III Operativos
C) Dimensión práctica		
1. Analizar y valorar los modelos educativos desarrollados en contextos multiculturales.	1.1. Identificar modelos educativos desarrollados.	1.1.1. Describir las prácticas escolares que ejemplifican tales modelos en las variables entrada y proceso. 1.1.2. Establecer el grado de ajuste con el modelo propuesto
	1.2. Valorar la efectividad de los modelos identificados.	1.2.1. Establecer los resultados en las variables criterio
2. Formular un modelo de educación intercultural.	2.1. Describir un modelo exploratorio en función de las interacciones entre variables estudiadas.	2.1.1. Identificar niveles y tipo de las relaciones entre variables.
		2.1.2. Identificar variables implicadas en la explicación de los resultados en las variables criterio.
		2.1.3 Redactar fórmulas y pautas de actuación efectivas.

Algunas de las consecuencias o efectos posibles derivados de la consecución de los objetivos indicados se espera sean:

- a) Aportar evidencias que puedan ser incorporadas al cuerpo de conocimientos generado en torno al tratamiento educativo de las diferencias culturales, como vía para formular teorías cada vez más potentes desde las que orientar acciones educativas y abrir nuevas líneas de investigación.
- b) Disponer de orientaciones y estrategias que permitan evaluar el grado de ajuste de las prácticas escolares al modelo de educación intercultural propuesto y la formulación de actuaciones específicas en función de las dimensiones críticas identificadas, así como de las relaciones entre variables tal y como quedan descritas en el modelo explicativo propuesto.
- c) Proporcionar a los profesores y otros profesionales recursos teóricos y metodológicos que les permitan elaborar, aplicar y evaluar actuaciones educativas, y formular proyectos de centro / aula consecuentes con el análisis de necesidades de su medio escolar específico, efectivos en el logro de los objetivos propios del enfoque intercultural delimitado.
- d) Facilitar el desarrollo de estrategias de gran calado que den respuesta a necesidades derivadas de situaciones educativas específicas y atiendan a la formación del profesorado, diseño curricular, desarrollo de materiales y revisión de prácticas vigentes.



III. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Los antecedentes y marco teórico desde los que se plantea el trabajo aquí expuesto se derivan de aquellas vías de indagación y análisis que han permitido fundamentar conceptual, metodológica y prácticamente la Educación Intercultural, desde un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. La acumulación de reflexión teórica y de evidencias empíricas ha sido progresiva durante las últimas décadas, y avanza hacia un consenso emergente en torno a las metas y ámbitos del área. No obstante, es también evidente que la variedad de esquemas conceptuales y de perspectivas reflejan la falta de acuerdo completo (García, 1991). Por otra parte, con demasiada frecuencia el discurso académico-político sobre diversidad cultural está en manos de no especialistas y de la prensa de divulgación. La consecuencia de esto es doble ya que, por un lado, sitúa el foco de estudio en temas que no son esenciales para la teoría y la práctica educativas; y, en segundo lugar, se produce un proceso de oscurecimiento y ocultación de la teoría, investigación y desarrollo del consenso ya existente entre los especialistas en torno a las cuestiones planteadas (Banks, 1996).

Aspiramos a presentar una formulación del acuerdo logrado en torno a las diferencias culturales en educación, a manera de propuesta de tratamiento educativo de la diversidad cultural en el contexto de situaciones escolares propias de nuestro entorno socio-político. Se comienza por considerar cuál ha sido la atención concedida a las diferencias etnoculturales en educación, con aclaración de qué entendemos por cultura y a qué nos referimos al hablar de diferencias culturales. Se analizan las complejas relaciones que tanto explícita como implícitamente vinculan diferencias culturales con desigualdades sociales y

escolares. La formulación de una propuesta conceptual de educación intercultural ha supuesto un análisis conciso de los presupuestos antropológico/sociológicos, psicológicos y pedagógicos en los que se fundamenta. Finalmente, se identifican y discuten las variables y dimensiones propias del medio escolar que deben ser tenidas en cuenta en la formulación y valoración de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.

1. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

La atención y el tratamiento concedidos a las diferencias étnicas y culturales en el ámbito educativo ha oscilado y oscila, según diversos enfoques, escuelas de pensamiento e ideologías, desde la negación misma de tales diferencias hasta su valoración como recurso educativo y social. Entre una y otra postura se dan diferentes modelos intermedios que varían, tanto en función de los objetivos que se plantean, el contexto en el que se aplican, los sujetos a los que se dirigen, como por su coherencia con respecto a principios ideológicos y su vinculación con determinados grupos y factores de poder político-económico.

Es evidente que abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido y polémico, transido de elementos axiológicos y de intereses sociopolíticos. La cuestión previa a delimitar es la de aclarar con alguna precisión de qué hablamos cuando aludimos a diferencias culturales en educación. Esto exige una aproximación al concepto de cultura, estableciendo una serie de consideraciones acerca de la diversidad cultural desde una perspectiva educativa. Pues bien, derivado etimológicamente del latín (*colere*:cultivar), se llega a la *Kultur* alemana como expresión del esfuerzo humano por progresar en los valores presuntamente más humanos. Una aproximación más formal es la de "representaciones colectivas" de Durkheim, o los "patrones culturales" —conjunto de categorías simbólicas que confieren sentido o filtran el significado de la "realidad" física, social y metafísica— de la escuela culturalista norteamericana (Mansiel, 1982). Puede considerarse como la memoria colectiva, la lengua común; los productos y realizaciones sociales y materiales

que el individuo recibe desde su nacimiento y fundamentalmente residen en su mente (Fehér, 1993).

Desde planteamientos más próximos a la educación se define como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajusta y regula las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza (Figueroa, 1993). Es el conocimiento implícito y explícito compartido necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación entre sus miembros. Incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea; dimensiones subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivos (lenguaje verbal y no verbal); dimensiones materiales (artefactos). Cada individuo, dentro de esta micro/macro cultura, comparte estos patrones de información que son más o menos significativos para él, los cuales le permiten comunicarse y funcionar con un grado relativamente alto de coherencia dentro del grupo (Goodenough, 1971).

"Cultura es la configuración, más o menos intensamente ligada por la lógica tomada de un modelo, de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por la afiliación a un grupo, que le conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según representaciones y comportamientos comúnmente valorados; que, además, tienden a proyectarse en las producciones y comportamientos y que, en consecuencia, inducen a asegurar su reproducción a través del tiempo" (Camilleri, 1985:25).

Atendiendo a las dimensiones que configuran el concepto de cultura tal y como se ha expuesto, son varias las consideraciones a realizar en relación con la diversidad cultural en educación:

- a) Es preciso **evitar una visión superficial o frívola de la cultura** cuando se considera en términos de diferencias culturales en educación, y distinguirla de términos que sólo parcialmente se solapan con cultura, como son "raza" o "grupo étnico". Raza se conceptualiza como un grupo de personas que se distingue por algún rasgo o característica, o por una combinación de características específicas, en lengua, cultura y apariencia física. El grupo étnico está constituido por una pluralidad de personas que

no están organizados en un sistema de interacción social, pero que presentan similares características sociales o de status. Tengamos en cuenta que tanto el de raza como el de grupo étnico son conceptos elaborados culturalmente.

- b) En el mundo actual la diversidad cultural ha ido adquiriendo, de forma cada vez más intensa, un micro-discurso propio. Hay enormes energías culturales concentradas e invertidas en traducir e interpretar la identidad cultural de individuos y grupos. Se cuestiona más que en otros momentos históricos la homogeneidad y el monocentrismo característicos de la cultura occidental. La perspectiva que se vislumbra es la de un **nuevo discurso global** en el que cada diferencia pueda hallar su contraparte y afinidad en otro discurso, quizás muy distante geográficamente. Los riesgos evidentes de tal estado de cosas son la invasión y la erosión cultural.
- c) En las sociedades occidentales, junto a las formas tradicionales de diversidad cultural –grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, medio rural/urbano–, la educación ha de tener en cuenta **otras formas de diversidad cultural** –jóvenes, ancianos, discapacitados, drogadictos, etc.–. En todos estos casos es básico atender a la compleja imbricación de diferencias culturales con diferencias de clase social, género, edad, nivel económico, etc., las cuales se redefinirían en función de los nuevos parámetros sociales vigentes (nuevos indicadores de clase social, roles reales desempeñados en función del sexo, etc.).
- d) No todos los rasgos o elementos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella. Hay **componentes culturales esenciales** que representan los aspectos de adhesión más básicos de un grupo social concreto (Jmolisz, 1984). Al focalizarse sobre el lenguaje, la religión, elaboraciones materiales complejas, etc., por ello generan estructuras jerárquicas de rasgos y valores. Es preciso por ello atender a los diversos componentes culturales y cuestionarse cuáles son relevantes en educación. Además, cada persona o grupo vive su cultura de forma específica aún compartiendo elementos comunes con su grupo de referencia.

- e) Las diferencias culturales deben considerarse, más como constructos dinámicos y relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir un desigual reparto del poder y de los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, cultura o lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990). Las diferencias culturales deberían conceptualizarse, construirse y tratarse como relaciones neutrales entre el definidor y el definido, no como características del definido. Es preciso evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias y definir a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan.
- f) Una de las funciones esenciales de la educación es la configuración en las personas de disposiciones –conocimientos, valores, intereses, habilidades– acordes con el programa cultural específico que le sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto. Al mismo tiempo que se reconocen identidades e invariantes culturales, también es cierto que toda cultura está en proceso de cambio constante, de reequilibrio a partir de nuevas situaciones en el grupo social como resultado del contacto entre grupos sociales. La educación es intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos. Parece evidente que lo multicultural e intercultural –en expresión que más adelante explicitaremos– constituyen uno de los rasgos esenciales de la educación en las sociedades occidentales actuales (Camilleri, 1985; Lipiansky, 1989; Mansiel, 1982).
- g) La cultura no pertenece al individuo sino que es compartida. Proporciona líneas de acción en un grupo determinado. Los miembros de una cultura comparten creencias, aceptan determinados "hechos" como garantizados y defienden determinados valores. Sin embargo, la relación entre cultura y conducta no es simple pues la cultura influye, más que dicta, la conducta; afecta a las estrategias que se utilizan y a la forma en que interactúan.

1.1. Enfoques y paradigmas

Las respuestas educativas dadas a las diferencias culturales existentes, no siempre se han formulado de acuerdo al concepto de cultura aquí expuesto. Tres son las grandes dimensiones en función de las cuales pueden delimitarse teóricamente los principales enfoques conceptuales. Desde ellas se han planteado las propuestas educativas que dan respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades desarrolladas (Lynch, 1986):

1. El grado de consenso o conflicto puntuado en una escala que iría, desde la aceptación de los valores establecidos, hasta las propuestas de cambio.
2. El nivel de análisis –macro o micro–, haciendo énfasis en la construcción individual del significado humano y la realidad social (Craft, 1986).
3. La postura ideológica coherente con los modelos sociológicos utilizados para describir y explicar las relaciones sociales.
 - a) *Conservadora*. Se defienden los valores establecidos mediante propuestas asimilacionistas, con el objetivo de persuadir para facilitar la negociación y el acuerdo.
 - b) *Liberal*. Se proponen soluciones pluralistas que respetan la diversidad y singularidad culturales.
 - c) *Crítica*. Visión macro teórica que ve la cultura dominante como la base de la explotación y la desigualdad, las cuales sólo pueden ser removidas mediante la confrontación.

Las formulaciones de los diferentes enfoques se sintetizan en nueve grandes paradigmas o marcos de referencia (Cuadro nº 2), cada uno definido en función de sus valores, metas, concepto y funciones del conocimiento, interpretación de la sociedad y comprensión de los temas referidos al control social (Lynch, 1986; Samuda y Crawford, 1986):

1. **Adición étnica y estudios etnoculturales**. Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo, así como en la planifica-

ción de estudios sobre grupos culturales. Su objetivo es disponer de un currículum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.

2. **Relaciones humanas e identidad cultural positiva.** Deriva de la creencia en que una identidad cultural positiva ayuda a los estudiantes de las minorías culturales a lograr los objetivos educativos. Supone la inclusión en el currículum de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos y la práctica de habilidades comunicativas que mejoren las relaciones entre grupos.
3. **Paradigma lingüístico.** Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.
4. **Educación Multicultural.** Defiende y promueve el pluralismo cultural. Los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.
5. **Educación antirracista.** Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y en la sociedad en su conjunto. Las prácticas y actividades escolares incluyen cursos específicos para profesores, elaboración de materiales curriculares no racistas, modificación de actitudes de los profesores y de las normas de funcionamiento del centro.
6. **Deprivación cultural.** Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para

el éxito en la escuela. Plantea experiencias de educación compensatoria de tipo conductual e intensivo.

7. **Genético.** Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas. El objetivo sería crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante tests de aptitud. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C. I. y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados.
8. **Radical.** Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social. El objetivo sería, pues, aumentar el nivel de concienciación de profesores y estudiantes respecto a las exigencias del sistema capitalista y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico.
9. **Asimilacionismo.** Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, el liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Los currícula de las naciones occidentales aún están dominados por las metas de esta ideología asimilacionista (ONU, 1985).

Cuadro 2
Dimensiones y formulación conceptual de los paradigmas educativos desarrollados como respuesta a la diversidad cultural

DIMENSIONES							
PARADIGMAS	Objetivos	Audiencia	Conocimiento y escuela	Estructura/ control social	Ideología	Respuesta al conflicto	Nivel de análisis y actuación
DEPRIVACIÓN	compensar deficiencias genéticas o ambientales	Grupos minoritarios	habilidades y destrezas básicas	conservación sistema educativo como vía de control	conservadora	adaptación	micro
GENÉTICO	meritocracia intelectual	población específica	conocimiento oficial élites culturales	escolaridad como control social	conservadora	adaptación	micro
ASIMILACIÓN	asimilar a metas del grupo mayoritario	inmigrantes y sus hijos	mantener y transmitir los paradigmas ya existentes	sin cambios: conservar el status-quo	conservadora	adaptación	micro
ADICIÓN	valores humanos y respeto por la identidad	grupos minoritarios	introducir contenidos etnocultura	conservar sin cambios	liberal	adaptación	micro
LINGÜÍSTICO	dominio L2 y respeto por L1 para el éxito escolar	minorías	programa especial de lengua	sin cambios	liberal	adaptación	micro
IDENTIDAD	autoconcepto positivo	todos, especialmente las etnias, visibles	actitudes y comunicación crosscultural	facilitar la comunicación entre grupos	liberal	negociación	micro
ANTIRACISTA	igualdad de oportunidades evitar los estereotipos	todos los ciudadanos	igual acceso al conocimiento para todos	cambio radical en estructuras de control	crítica	foco para el análisis	macro
RADICAL	cambio en las estructuras de poder	todos	crítica a la jerarquía cultural establecida	modificación de las relaciones de poder	liberal y crítica	se genera y analiza	macro
INTERCULTURAL	pluralismo cultural y defensa de los valores democráticos		modelo holístico e interacción, cambio global	cambios, establecer principios democráticos	liberal y crítica	análisis y negociación	macro

Cada uno de los paradigmas expuestos presenta descripciones diferentes de las posibles relaciones entre diferencias culturales y procesos de discriminación que fomentan las desigualdades sociales y escolares. El cuadro n° 3 sitúa los paradigmas educativos a lo largo de un continuo en función de las teorías sociales, ideologías sociopolíticas y relaciones entre culturas.

Cuadro 3

Paradigmas educativos como continuum en función de la teorías sociales, ideologías sociopolíticas y relaciones entre culturas

Teoría social	conflicto	Liberal	psicosocial	conflicto
Ideología	conservadora	liberal	-	crítica
Culturas en contacto	jerarquización integración	relativismo pluralismo	interacción identidad	-
Paradigma educativo	deprivación adición étnica asimilacionismo	multicultural antirracista	relaciones radical humanas	radical
		holístico - intercultural		

En el apartado siguiente se exponen algunas consideraciones al respecto, significativas desde la propuesta intercultural asumida.

1.2 Diferencias culturales y desigualdad social

La imbricación entre variables culturales y variables socioeconómicas es evidente y a la vez compleja. Con frecuencia, las dificultades para delimitar, diseñar y aplicar las propuestas educativas interculturales se derivan de la íntima conexión entre marginalidad cultural y mar-

ginación social. Ambas son definitorias de la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles socioeconómicos desfavorecidos en el entramado social. No es excepcional que las diferencias culturales se utilicen como coartada para justificar desigualdades derivadas de flagrantes injusticias sociales, y a la inversa.

Son diversos los modelos utilizados para explicar las diferencias en el logro de resultados educativos en función de características sociales y culturales. Desde los **modelos de déficit** característicos de la política educativa de Estados Unidos durante los años sesenta se han generado numerosos programas socioeducativos contra la pobreza y la marginación, que fueron transferidos e implantados miméticamente en el "tratamiento" del fracaso escolar e inadaptación de grupos representantes de culturas diferentes a la oficial y mayoritaria. Se obviaba así toda diversidad cultural identificándola con supuestos déficits genéticos o ambientales. Si bien las teorías sobre deprivación cultural e inferioridad genética han perdido el gran predicamento que tuvieron, sus implicaciones siguen vigentes en parte y su impacto sigue siendo evidente en la medida en que se continúa actuando como si se creyera que algunos niños son inferiores debido a diferencias genéticas, culturales o ambientales y se asumiera que la escuela no es responsable de ello (Nieto, 1992).

Desde los modelos **diferenciales/adaptativos**, toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. En la elaboración y evaluación de intervenciones educativas, es preciso atender a la evidencia acumulada por la investigación en torno al capital cultural del medio familiar/comunitario del alumno para facilitar su acceso a los recursos socioeducativos y superar su situación de marginalización social.

Atendiendo a la evidencia aportada por las investigaciones, sabemos que los niños de grupos culturales diferentes, así como los de diferentes clases sociales, reciben un tipo de conocimiento en sus familias distinto del que encuentran en la escuela, explicitado y adquirido a través de diferentes pautas de comportamiento, motivación y valores (Kohn, 1969), actitudes y estrategias educativas, estilos de enseñanza-aprendizaje y disciplina (Anyon, 1981; Bernstein, 1975; Bourdieu y Passeron, 1984). La distancia entre la cultura de su familia/comunidad y

la oficial de la escuela provoca conductas y actitudes en los alumnos calificadas de inadaptadas, poco acordes con el patrón esperado por los educadores. Entre otros efectos se produce el de que, con cierta frecuencia, este alumnado es adscrito a programas para niños con problemas o necesidades específicas, los cuales se definen, no en términos del alumno y del grupo al que pertenece, sino de las necesidades del propio medio escolar que fija unas metas según esa "cultura oficial" ajena en mayor o menor grado a la de la comunidad a la que sirve.

Frente a este estado de cosas, la evidencia acumulada por la investigación en relación con las **acciones educativas eficaces en el tratamiento de grupos culturales diversos socioculturalmente** (Ginsburg, 1986; Meijuev, 1991) pone de manifiesto que:

- La mayor parte de los estudios que las confirman no soportan un análisis metodológico serio. Sería necesario monitorizar de forma consistente y sistemática los resultados de iniciativas y programas elaborados según presupuestos teóricos definidos con precisión.
- Raramente se consulta a las minorías –familias y comunidad– acerca de necesidades, intereses y objetivos educativos, permitiéndoles participar en el proceso de toma de decisiones.
- Es urgente superar los modelos de déficit y adoptar perspectivas diferenciales que respondan a un enfoque interculturalista en combinación con medidas instrumentales compensatorias.
- Se ignoran importantes universales cognitivos y las experiencias de aprendizaje autodirigido. Se precisaría atención especial a la adquisición del lenguaje y a las capacidades comunicativas en general.
- No se atiende a las diferencias culturales en el desarrollo y adquisición del conocimiento: cualificaciones funcionales, expresivas - rutinas, hábitos, expectativas - e instrumentales - procesamiento de la información, habilidades sociales, creatividad, resolución de problemas.
- La psicología del desarrollo propone prestar atención a la zona de desarrollo potencial, el estilo y contexto social de aprendizaje, el programa sociolingüístico y patrones de comunicación e interac-

ción familiar (Bernstein 1975), la distancia entre el capital cultural del alumno y el de su entorno (Bourdieu y Passeron, 1984).

- Es preciso redefinir el concepto de "éxito escolar" y los criterios de excelencia académica a la luz de las aportaciones teóricas y la evidencia acumulada por la investigación.
- No es posible responder a ninguna de las condiciones anteriores sin proporcionar oportunidades de formación y apoyo permanente a los profesores.

Toda intervención educativa debería comenzar por identificar las necesidades educativas de una comunidad, grupo de alumnos y personas en función de su contexto global y atender a sus características culturales y sociales. Los alumnos y los grupos son diversos, pero también desiguales en posibilidades económicas, expectativas vitales y educativas, valores, intereses y lengua. La respuesta de las minorías y grupos socialmente privados a la educación obligatoria y a las limitadas oportunidades post escolares (dificultad para acceder a trabajos bien remunerados) pueden traducirse en: desilusión y ausencia de esfuerzo; estrategias de supervivencia y competencia incongruentes (acusar al sistema de fracasos personales, creer que el éxito no depende de las mismas reglas para todos); conflicto y desconfianza respecto a la escuela y la educación; inversión cultural: si obtienen buenos resultados en donde el grupo mayoritario destaca, es despreciado por los suyos, lo que le lleva a ocultar sus propias capacidades e intereses (Ogbu, 1987; Neisser, 1986).

Los **modelos educativos compensatorios** intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. Estos modelos se operativizan en programas que corresponden a proyectos de centro más institucionales y articulados cuyos objetivos son promotores al concebir el progreso educativo como ascenso de un nivel inferior a otro superior. Se establecen agrupamientos por niveles de capacidad, se recurre al refuerzo selectivo, la tutoría personalizada, los cursos y servicios de apoyo complementarios, clases de recuperación, especialistas externos, etc.

La investigación acumulada recomienda se adopten medidas específicas, por ejemplo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se actúe con grupos de alto-riesgo (minorías culturales y/o grupos socioeconómicos marginados); adoptando una filosofía que, aunque basada en lo cognitivo, atienda a variables afectivas; utilizando estrategias y modelos de acción que fomenten la transferencia entre tareas, áreas y contextos; acudiendo a procedimientos de evaluación fiables y basados en el proceso; ampliando el marco conceptual sobre el conocimiento y el saber; reconceptualizando el desarrollo de vocabulario, la escritura y la capacidad comunicativa; usando estrategias de aprendizaje validadas por la investigación –tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, proyectos, agrupamiento flexible–; entrenando sistemáticamente a los estudiantes para el empleo de las estrategias adecuadas en la adquisición de conocimiento y habilidades; promoviendo la adquisición de estrategias de control y regulación; ejercitando recursos para la resolución de conflictos (Díaz-Aguado y Baraja, 1995).

La acción compensatoria es válida si así se estima tras un adecuado análisis de necesidades, pero en conjunción con otras dimensiones propias del enfoque intercultural –comunicación e intercambio intercultural, valoración de la diversidad cultural, educación antirracista– e implicando acciones sociales más allá del marco educativo. Cualquier propuesta monolítica y uniforme difícilmente responderá a las necesidades de los receptores; ahora bien, si se adapta sin más al grupo y sus condicionantes socioculturales, difícilmente logrará algo más que mantener la desigualdad ya existente (Flecha, 1991). La educación igual para todos va más allá de la igualdad de oportunidades y recursos; supone que las habilidades, talentos y experiencias sean consideradas como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior (Neisser, 1986).

A pesar de la evidencia acumulada en torno a estas cuestiones, todavía hoy la asunción más común en torno a la desigualdad escolar es que los alumnos que llegan a la escuela con capacidades inadecuadas no pueden beneficiarse de lo que la escuela les ofrece. Si ellos no consiguen buenos resultados se debe a su incapacidad como estudiantes. Es demasiado escaso el número de políticos, profesores, miembros de la sociedad en general, que toman en consideración la relación entre nivel social / adquisitivo y acceso a opciones escolares de calidad.

Para lograr un cambio en el sentido de esta relación y lograr una real igualdad de oportunidades traducida en igualdad de opciones escolares de calidad para todos, son imprescindibles cambios estructurales y permanentes en recursos financieros, prácticas escolares y formación del profesorado (Darling-Hammond, 1995). Las consecuencias de no hacerlo suelen ser la estigmatización social y el desgaste político-civil. El sistema educativo puede llegar a ser utópico con respecto a las necesidades individuales y disfuncional socialmente (Lynch, Modgil y Modgil, 1992).

Las escuelas reflejan / expresan la epistemología educativa de su tiempo. Las personas ocupan diferentes niveles en la estructura social, con solapamientos entre ellos. Desde ellos luchan por avanzar en sus reclamaciones económicas, políticas y culturales. Esto tiene lugar en un contexto en el que unas élites vigilan y apoyan el mantenimiento del orden ya existente, controlando los cambios sociales, la distribución de los recursos, excluyendo e incluyendo determinados valores, otorgando un alto estatus a determinados aspectos culturales y deslegitimando otros. La pregunta que se plantea es: **¿en qué medida una sociedad puede dar respuesta a las necesidades de grupos socio-culturales deprivados, legitimados todos ellos por referencia a las ideologías democráticas, con las de la población en su conjunto, incluyendo a los grupos hegemónicos?** Hasta ahora las respuestas han sido inadecuadas; se han planteado desde dos enfoques preferentemente: el enfoque de déficit / compensatorio y el diferencial / adaptativo.

Es preciso promover acciones creativas en todas las áreas y niveles del sistema educativo pues la distribución de opciones vitales en las sociedades tecnológicas urbanas depende hoy más que nunca de las credenciales obtenidas en este mismo sistema. Las escuelas actúan como seleccionadoras, ya que determinan la clase y cantidad de conocimientos y habilidades ofrecidos a los alumnos, evalúan los niveles de adquisición del conocimiento y establecen las calificaciones que permiten el acceso a la educación superior, empleo y formación profesional. En sociedades pluralistas que desean ofrecer igualdad de oportunidades es fundamental asegurar que todos los grupos etnoculturales accedan a un sistema escolar justo y efectivo para todos.

2. HACIA UN MODELO DE ACTUACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

La formulación de un modelo educativo que dé respuesta adecuada a las cuestiones planteadas y sea coherente con los antecedentes expuestos está ligada a la construcción de una teoría que proporcione los conceptos e interrelaciones que configuran el área, y que proponga nuevos interrogantes y vías de investigación. Desde estas premisas conceptuales será posible delimitar una propuesta educativa intercultural entendida, no como fórmula monolítica transferible de unos contextos escolares a otros, sino más bien como un conjunto de recomendaciones que afecten a todas las dimensiones del medio escolar. Configurar los presupuestos teóricos y líneas conceptuales de dicha propuesta es la tarea a abordar en los siguientes apartados.

2.1 Educación Intercultural: bases teórico-conceptuales

La elaboración de una teoría adecuada a la que referirse es una tarea aún por realizar para la que contamos con el marco conceptual inicial aportado desde disciplinas como la Antropología, Sociología, Psicología y Pedagogía. Ligar estos conceptos y propuestas teóricas con los temas escolares es la tarea a realizar con vista a introducir mejoras en la investigación y la práctica educativas.

- * Desde la perspectiva antropológica las aportaciones de interés para fundamentar una propuesta de educación intercultural como la aquí presentada son múltiples (García Castaño y Pulido, 1992; Suhane, 1993). Por ejemplo:
 1. Elaboración de conceptos clave como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad.
 2. Identificación de invariantes culturales, ámbitos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y que resisten inferencias de otros grupos culturales. Estudios referidos a los procesos y prácticas de socialización educativa y a la formación de la identidad cultural y social.

3. Críticas al enfoque antropológico tradicional por restrictivo e insuficiente. Propuestas interaccionistas y dinámicas que ponen el énfasis en procesos de dinamismo e intercambio

Las aportaciones de los **estudios sociológicos** se focalizan en varios puntos:

1. Estudios sobre formación de la identidad cultural, social e individual y los modelos que describen las relaciones sociales entre grupos.
2. Los modelos de conflicto al conceder a éste un lugar prominente en el proceso social/educativo. La atención se centra en intentos deliberados por parte de grupos desfavorecidos por cambiar la distribución de poder y prestigio.
3. El modelo estructural-funcional que utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas. Se trata de superar la dicotomía entre modelos de conflicto (naturaleza impersonal de las relaciones sociales) y modelos sociopsicológicos (naturaleza personal de las relaciones sociales).

Tres son, por su parte, las **líneas de indagación psicológica** que han realizado aportaciones relevantes para nuestro enfoque:

1. La perspectiva "crosscultural" adoptada en Psicología Social al analizar los procesos de contacto entre culturas mediante la formulación de dos conceptos clave: fuerzas sociales e intercambio crosscultural.
2. Desde modelos cognitivos se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos, así como en la construcción de la identidad cultural individual y social (Moghaddam, Taylor y Wright, 1993).
3. El análisis que el paradigma histórico-cultural, desarrollado por los psicólogos educativos, hace del papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte del alumno.

La acción educativa formal e informal debería implicar la acción de profesores y alumnos integrados en sistemas de actividad significativa para ambos y adecuados a los sistemas funcionales de todos los implicados en el proceso (Álvarez y Wertsch, 1996).

* Los **presupuestos pedagógicos** desde los que se fundamenta el enfoque adoptado se concretan en dos:

1. Modelo diferencial-adaptativo que define las características de individuos y grupos como relaciones dinámicas y no como entes fijos utilizados para etiquetar y clasificar. Las dificultades académicas de grupos determinados no pueden explicarse/justificarse en términos de discapacidad del alumno o del grupo por supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966), o por carencias socioculturales (Cohen y cols. 1968).
2. El análisis realizado desde la pedagogía crítica al insistir en la necesidad de promover la mejora colectiva y la igualdad estructural en el seno de la sociedad multicultural. Se señala la restricción e inadecuación de conceptos basados en la promoción individual dentro de una organización social injusta y perpetuadora de diferencias sociales. Es preciso atender al contexto y a las implicaciones políticas de toda propuesta de educación multicultural (Jaggar, 1983; Darder, 1991)

Las bases teóricas aquí formuladas son el entramado conceptual en el que se inserta el enfoque de atención educativa a la diversidad cultural ya enunciado, del que se derivan algunos **principios fundamentales para la práctica y la investigación en el ámbito escolar**:

1. *La meta última a lograr es la reforma de la escuela y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos raciales, culturales y sociales experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades (de entrada y de salida del sistema educativo).*
2. *Los cambios en el sistema educativo deben incluirlos no sólo en el curriculum, sino en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza,*

motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1990).

3. *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento.* Lo primero implica el uso de ejemplos, datos, informaciones de los diversos grupos y culturas con los que ilustrar conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996).
4. *La educación recibida en las escuelas debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.* Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1996).
5. *La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos y profesores para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia para desenvolverse en medios socioculturales diversos.*

Desde estas premisas teóricas formulamos una propuesta de actuación educativa intercultural que se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. Como se ha visto al identificar los variados paradigmas desarrollados en relación con las diferencias culturales en educación, la multiculturalidad puede considerarse una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas y modelos educativos. Por otra parte, lo multicultural en educación surge como una fase en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y previa a la denominada etapa intercultural. En este sentido, parece que la

denominación más comprensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica sería la de Educación Intercultural, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas.

2.2 Una propuesta de educación intercultural

Nuestra propuesta se imbrica en el entramado descrito y se define como un:

"Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales" (Aguado, 1995).

Se trata de un enfoque desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales. La igualdad de oportunidades y recursos supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes; implica equilibrio entre lo formal e informal, individual y grupal, proceso y producto, diversidad y unidad; exige coordinación entre procesos de cambio, autoimagen positiva, autoconfianza, autoafirmación; y necesita claridad para enfrentarse a dilemas y paradojas. La adopción de medidas que favorezcan la igualdad de oportunidades pone a prueba nuestra capacidad de tolerancia y la apreciación de la diversidad como una fuerza valiosa, no como una debilidad a superar. Es importante que las escuelas adopten medidas que favorezcan esta igualdad de oportunidades, pero no lo es menos que tal igualdad se defienda también en todas las medidas que se adopten en el ámbito laboral, familiar y social.

Serían objetivos básicos de toda propuesta de educación intercultural (Galino y Escribano, 1990; Grant y Sleeter, 1989; Nieto, 1992):

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación igual y equitativa.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesores multiculturales.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en la educación.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.

- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como en el clima escolar y en las relaciones con los padres y la comunidad.

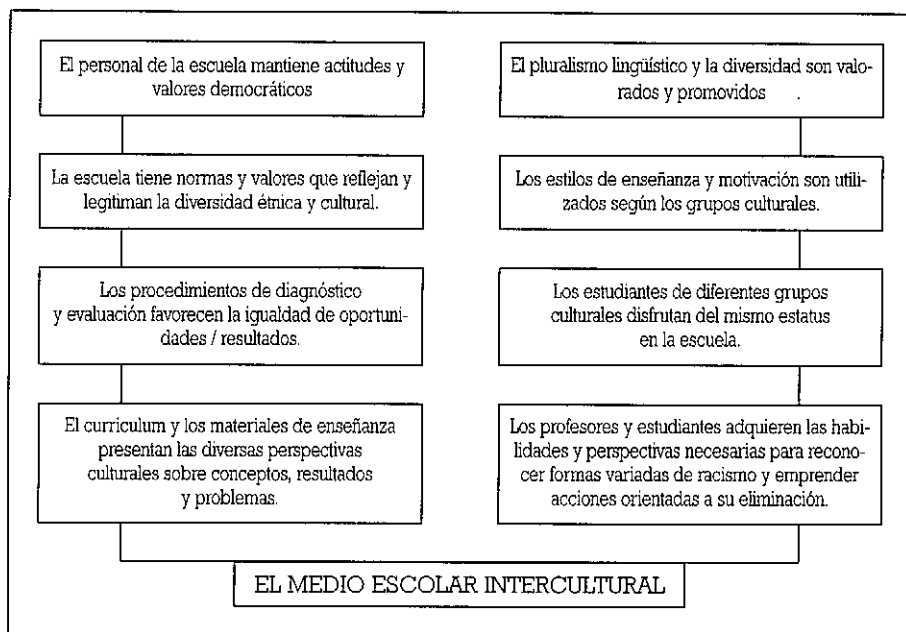
La propuesta de Educación Intercultural configurada es ambiciosa en sus objetivos en cuanto que implica la adopción de una perspectiva que modula toda decisión educativa, a la vez que promueve acciones diferenciadas en función de la interacción de variables culturales y otras significativas en educación. Su eficacia dependerá en gran medida de que tales actuaciones sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implanta; pero también de que se den en combinación con otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar. Si estas condiciones no se cumplen, las iniciativas denominadas interculturales podrían utilizarse como camuflaje de desigualdades, coartada para evitar la adopción de iniciativas auténticamente respetuosas con la diversidad cultural o ser un mero escaparate de la visión más "turística" y superficial de las manifestaciones culturales.

2.3. Medio escolar intercultural: dimensiones y variables

Se entiende que medio escolar es todo contexto educativo formal de cualquier nivel educativo: infantil, primario, secundario y universitario. Medio escolar intercultural es aquél que asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo a las características diferenciales del alumnado: grupo etnocultural, clase, género, discapacidad, etc.

El medio escolar como totalidad es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores de los alumnos y el personal, docente y no docente, las características de los alumnos, sus familias y su comunidad, los procesos didácticos aplicados, los procedimientos y estrategias de evaluación, el currículum manifiesto y oculto, o los materiales y contenidos de enseñanza (cuadro nº 4). En un medio escolar intercultural cada una de esas variables refleja la igualdad social, cultural y étnica.

Cuadro 4
Un medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial
 (Adaptado de Banks y Lynch, 1986:2)



Aun cuando la reforma puede iniciarse en cualquiera de las variables consideradas, es preciso que se extienda a cada una de ellas para lograr que los alumnos de los diferentes grupos vivan el medio de forma similar (Banks y Lynch, 1986:2). La escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar. Tanto profesores como alumnos deberían asimilar algunos puntos de vista, percepciones y ethos del "otro" al interactuar entre sí. Tanto los profesores como los estudiantes se verán enriquecidos por el proceso; y la ejecución académica de los alumnos de diversas culturas se verá mejorada al verse reflejados y legitimizados en la escuela. La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades.

Hay evidencia suficiente de la decisiva influencia de la escuela en las áreas de las innovaciones curriculares y en proporcionar un adecuado clima que favorezca la consecución de los objetivos de la educación intercultural (Ahmed Ijaz, 1982; Ramsey, Battle Bold y Williams, 1989). La investigación sobre la interacción entre variables específicamente escolares y diversidad cultural se ha centrado preferentemente en cuatro dimensiones escolares: clima escolar, curriculum oculto, proceso orientador –diagnóstico y evaluación– y resultados de la aplicación de programas específicos.

2.3.1. Clima escolar intercultural

Por lo que se refiere al clima general de la escuela, las conclusiones obtenidas por diversos estudios señalan que la escuela con una filosofía intercultural claramente articulada y un énfasis en la búsqueda de buenos resultados y trabajo, más que en el castigo por conductas irregulares, obtiene los más bajos niveles de conducta antisocial, así como el mayor potencial para más altos niveles de ejecución. Los profesores no sólo modifican sus libros y sus estrategias de enseñanza, sino que también mantienen altas expectativas para los alumnos y ponen todos los medios para evitar perjudicarlos. Las escuelas que funcionan sobre una base asimilacionista presentan más pobres niveles de ejecución en las anteriores variables. Estas escuelas deben enfrentarse con problemas adicionales tales como formación y actuación de bandas étnicas y grupos articulados en "gangs" y "ghettos"; presentan mayor nivel de estereotipos y los profesores responsabilizan a los estudiantes de sus fracasos escolares y personales.

En la evaluación del clima intercultural del medio educativo, la atención se ha centrado en tres grandes dimensiones:

- a) Calidad global del medio educativo y, específicamente, del programa intercultural. Los aspectos considerados más significativos son los relacionados con los patrones de organización e interacción destinados a lograr la interacción entre todos los implicados. Los instrumentos y técnicas utilizados son las guías de observación –generalmente aplicadas por el propio personal– y los cuestionarios. Los datos obtenidos pueden ser una guía significativa para evaluar el clima escolar y tomar decisiones sobre el programa.

ma pues proporcionan indicadores de las necesidades y carencias a cubrir, al mismo tiempo que sirven de refuerzo al personal.

- b) Actitudes de los estudiantes y profesores. No existe evidencia –pese a las reticencias manifestadas por algunos profesores y responsables educativos– que indique un aumento de actitudes negativas como consecuencia de la medición de las mismas en relación con otros grupos etnoculturales. Por el contrario, su medición es el mejor punto de partida para elaborar iniciativas adecuadas a las necesidades del contexto en que se desea aplicar un programa intercultural eficaz. Los instrumentos habitualmente utilizados son el diferencial semántico, guías de observación e indicadores conductuales diversos.
- c) Participación de las familias y la comunidad. Se trata de valorar la calidad y cantidad de los contactos y colaboración mantenida con los padres y la comunidad en general. Son aspectos a considerar: el lenguaje utilizado, las dificultades de comunicación, la utilización de personal y voluntarios pertenecientes a la comunidad o grupos culturales de los estudiantes y sus familias.

Es preciso asegurarse de que la comunicación es realmente efectiva ya que resulta frecuente que los padres/mediadores comunitarios se limiten a manifestar acuerdo con los planteamientos de los profesores, aunque su filosofía sea estrictamente asimilacionista, sólo por considerar que es una necesidad lamentable pero inevitable. Algunas recomendaciones básicas son utilizar la lengua nativa de los padres, elaborar un guión de entrevista, recurrir a voluntarios o personal bicultural y utilizar un cuestionario abierto que permita identificar preocupaciones y sugerencias relacionadas con temas culturales y sociales y llegar a algunos acuerdos sobre la política escolar.

2.3.2. Cultura escolar y curriculum oculto

Modulando el complejo grupo de variables que configuran el clima escolar, reconocemos una dimensión educativa que explica en buena medida algunas de las situaciones de desigualdad y discrimi-

nación que afectan a grupos culturales minoritarios o "no oficiales" en los contextos escolares. Se trata del denominado *currículum oculto*, entendido como enseñanza tácita de normas y expectativas sociales y económicas (Apple y Weiss, 1983). Toda acción educativa intercultural debería fundamentarse en la evidencia de cómo diferentes aspectos del *currículum oculto* afectan la cultura transmitida y legitimada por la escuela (Kehoe, 1984; Mehan, Okamoto, Lintz y Wills, 1995), regulando de forma más o menos encubierta las actividades y las prácticas de enseñanza que provocan desigualdad de oportunidades. Así, determinadas prácticas escolares exacerban las desigualdades sociales, entre otras (Oakes, 1985):

- a) **Clasificación o agrupamiento** en grupos "homogéneos" según clases, áreas, programas o actividades. Los efectos más perniciosos son la alienación y marginación que supone para los estudiantes más pobres y privados culturalmente.
- b) **Diagnóstico y evaluación.** Las pruebas y técnicas de diagnóstico no se adaptan culturalmente sino que presentan un alto componente verbal y seleccionan atendiendo casi exclusivamente a aspectos en los que los grupos minoritarios y socialmente privados presentan niveles más bajos. Generalmente, se asocia déficit lingüístico con déficit cognitivo, por ejemplo. Con frecuencia se realiza un diagnóstico subjetivo de las capacidades de los estudiantes utilizando como indicadores la apariencia física, la conducta de relación con los demás, el lenguaje –deficiencia lingüística se asocia con deficiencia cognitiva– y una combinación de factores sociales que incluyen ingresos, nivel educativo y tamaño familiar, número de hermanos y servicios sociales recibidos (Jackson y Cosca, 1974), etc.
- c) **Metodología/Currículum.** Se plantean objetivos y se utilizan estilos de enseñanza, técnicas y métodos poco flexibles y adecuados a la variedad cognitiva/afectiva de los alumnos. Los textos y materiales no reflejan la diversidad social y cultural. Los profesores transmiten una determinada concepción del aprendizaje y del saber como algo ya fijado y estable, y difícilmente crean condiciones para que todos los alumnos estén motivados para aprender y reflexionar.

- d) **Organización espacio-temporal.** Carencias o falta de uso de locales para prácticas deportivas o actividades extraescolares, laboratorios, zonas de estudio y encuentro. Los horarios suelen ser escasamente flexibles y poco adaptados a las necesidades, rutinas y hábitos de los alumnos de grupos culturales minoritarios.
- e) **Participación.** Se refiere a la implicación de los alumnos y sus familias en la elaboración de las normas que regulan la conducta y la disciplina. Los estudiantes de culturas distintas a la mayoritaria perciben que sus tradiciones, lenguaje y experiencias vitales están excluidas de la escuela. Los profesores no disponen de tiempo para planificar, colaborar y formarse. Escasa implicación de los padres y ausencia de lazos con la comunidad.

En relación a este último punto, los estudios realizados ponen de manifiesto los efectos positivos que la participación de minorías en el gobierno de la escuela –a través de mecanismos de participación externa e interna– tiene tanto sobre la comunidad y la familia como sobre el aprendizaje de los alumnos minoritarios. A partir de este análisis y desde una perspectiva crítica, han surgido iniciativas "antideficientes" como las de los "padres igualadores", las "escuelas aceleradas" y las escuelas alternativas de Deborah Meyer. Su objetivo no es remediar sino acelerar el aprendizaje y el desarrollo, tomando en serio la idea de democracia cultural y política de la diferencia (Giroux, 1991). Para lograrlo se adoptan como medidas prioritarias la introducción de cambios en la estructura y organización escolar; la formación de profesores capaces de planificar y diseñar para ese cambio; la implicación directa de los padres; la utilización de los recursos comunitarios y la necesidad de entrenamiento específico en lenguaje, técnicas instrumentales, resolución de problemas, procesamiento de la información, habilidades sociales y creatividad (Flecha, 1992).

2.3.3. Diagnóstico y evaluación

Decisiva en el logro de acciones educativas eficaces es la atención dedicada al estudio de las variables implicadas en el proceso de diag-

nóstico y evaluación educativos. Los profesores y orientadores, de forma mayoritaria, carecen de preparación específica multicultural. Las investigaciones realizadas han mostrado la gran importancia de variables como son la sensibilidad multicultural del orientador y las estrategias utilizadas en el proceso orientador en el logro de los objetivos propios de la educación multicultural.

Con frecuencia se realiza un diagnóstico subjetivo de las capacidades de los estudiantes. Así, sucede que los alumnos de clases sociales más bajas o de grupos culturales minoritarios son adscritos a clases de recuperación o a niveles inferiores a los de sus capacidades reales, con la consiguiente discriminación en cuanto al tratamiento educativo. Esto provoca la acentuación de las diferencias con respecto a los alumnos del grupo mayoritario y la confirmación de las expectativas generadas respecto a las diferencias entre grupos (Samuda y Crawford, 1986).

Las prácticas habituales de diagnóstico y evaluación adolecen de un sesgo racista más o menos encubierto dado que plantean un patrón único independientemente de la clase o cultura o de origen, basan su credibilidad en los índices de correlación y validez que justifiquen etiquetados y jerarquización, y atribuyen inferioridad mental a grupos culturales "diferentes". Los tests habitualmente utilizados, referidos a una norma, tienen en cuenta el producto, no el proceso, de forma que no ayudan a reestructurar la enseñanza en orden a optimizar las cualidades del alumno y profesores ni responden a sus reales necesidades educativas. Así, en EE.UU. han provocado que más del 50% de los alumnos de grupos minoritarios sean diagnosticados como alumnos retrasados (Cummins, 1986; Samuda y Crawford, 1980). Un estudio realizado en Canadá muestra que el 25% de los estudiantes procedentes de las Indias Occidentales eran colocados en programas vocacionales aún siendo angloparlantes y de cultura inglesa. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación deberían tener en cuenta la evidencia aportada por las investigaciones sobre las interacciones entre variables afectivas y culturales no cognitivas que son relevantes en los resultados educativos de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales: variables que no están entre las tradicionalmente asociadas al éxito académico, como son (Rosenthal y Jakobson, 1968; Chaikin y Derlega, 1978; Nieto, 1992):

- a) Autoconcepto positivo, individual y en relación con la valoración de la propia identidad como grupo cultural específico.
- b) Comprensión y capacidad para manejar el racismo.
- c) Autovaloración realista. Consciencia de limitaciones y capacidades. En general, los estudiantes de grupos minoritarios presentan un locus de control externo, no percibiendo sus éxitos y fracasos como responsabilidad propia sino debidos a razones o causas ajenas a ellos mismos. No consideran que su esfuerzo suponga mejores resultados.
- d) Motivación para la ejecución y control sobre sus vidas: metas a largo plazo derivadas de elecciones propias.
- e) Familia con altas expectativas respecto a sus resultados. Generalmente existe una persona adulta que ejerce o ha ejercido fuerte influencia en su entorno y actúa como modelo a seguir.
- f) Sentido de pertenencia al grupo y pensamiento crítico.
- g) Vinculación a la comunidad de origen y participación en actividades extraescolares. Experiencia de liderazgo.
- h) Conocimientos e intereses variados, más allá de lo académico.

En relación con la primera de las variables identificadas, la investigación sugiere que es posible una vital y pacífica identidad étnica y cultural en una sociedad multicultural aún teniendo en cuenta las enormes complejidades de todo intento de organizar una educación realmente multicultural dentro y fuera del sistema educativo (Scannell, Schelinger, y Sparks, 1992). En palabras de Bhatuagan (1984) existe una relación figura-fondo entre autoestima personal y atributos del grupo étnico. El problema crucial desde la perspectiva multicultural es enfrentar el conflicto personal de adoptar una identidad étnica cuando se pertenece a la minoría; lo cual nos remite a la estrecha relación entre diferencias culturales y marginación (Bartolomé, 1991).

La identificación étnica tiene importantes funciones psicológicas y debería fomentarse sin caer en el error de creer que debe ser considerada como una cultura separada, ajena a la oficial o escolar. Hemos de tener presente que la autoafirmación cultural, si bien no es

un proceso uniforme en todo el mundo, se relaciona con la defensa de intereses económicos y sociales. Las personas aceptan, rechazan y modifican su identidad cultural si supone un beneficio o ventaja para ellos. Según esta metáfora de la propiedad cultural, la identidad se presenta como una cualidad opcional, casi voluntaria, a menudo más simbólica que real si uno considera la identidad cultural aisladamente en términos de tradición cultural auténtica. El autoconcepto cultural positivo se relaciona con intereses psicológicos, sociales y económicos.

Por lo que se refiere a la motivación y control percibido, la teoría de la atribución señala que la gente trata de explicar los acontecimientos que ocurren en sus vidas acudiendo a factores internos o externos más o menos estables (Weiner, 1972). Parece darse una relación entre el grado de motivación y el nivel de control que percibimos sobre nuestras acciones. Diferentes grupos culturales pueden tener diferentes percepciones de la controlabilidad de sus resultados académicos, lo cual modula su actitud, expectativas y respuestas hacia la escuela en la medida en que afectan a su grado de concentración, persistencia en la tarea, esfuerzo y estrategias utilizadas en el aprendizaje. El reto que queda planteado a toda propuesta de educación intercultural es cómo fomentar una identidad personal / social fuerte, reconociendo una variedad de intereses diferentes, estilos culturales, así como la necesidad de las minorías de mantener un cierto grado de autoestima, dignidad y orgullo para poder aprovechar los recursos de la cultura mayoritaria e interactuar eficaz y valiosamente en la sociedad general.

2.3.4. Estrategias de actuación

La investigación acerca de la eficacia de determinadas prácticas y estrategias derivadas de los presupuestos del enfoque de educación multicultural aquí planteado es muy escasa, pero no inexistente. Podemos citar dos ejemplos:

- A) A partir de la teoría de la inteligencia componencial de Sternberg (1982) y dentro de los enfoques metacognitivos de enseñar a pensar, el programa de enriquecimiento instrumental, basado en

la modificabilidad cognitiva y potencial de aprendizaje, ha obtenido resultados positivos en clases con alumnos procedentes de diversos orígenes culturales y lingüísticos. Tales resultados se manifiestan en un incremento de las puntuaciones obtenidas en tests no intelectuales, mejora de la conducta interpersonal, auto-suficiencia y adaptabilidad a las demandas de la tarea.

Las principales objeciones proceden del hecho de que el programa contempla las diferencias culturales desde un modelo deficitario. Se entiende que hay que corregir funciones deficientes de ciertas minorías culturales, ayudarles a adquirir los patrones, conceptos, vocabulario y estrategias adecuadas, prescindiendo de las que los alumnos ya poseen. Incide en lograr una motivación intrínseca hacia la tarea y percepción de autocontrol en la adquisición de conocimientos y logro del éxito académico. No se dispone de resultados acerca de la amplitud y duración de la mejora ni datos de seguimiento en grupos con diferentes características socioculturales.

B) En el contexto español, es posible destacar dos estudios recientes. El primero elaboró y comprobó un modelo de intervención psico-educativa que favoreciera la adaptación escolar de los alumnos en desventaja –en este caso, alumnos gitanos– en contextos interétnicos, basado en aprendizajes cooperativos, discusión y resolución de conflictos a partir del análisis de prejuicios interétnicos, problemas de adaptación escolar y nivel de auto-concepto. Los resultados evidenciaron la eficacia del modelo para favorecer la adaptación escolar, mejorar las interacciones y el autoconcepto del grupo minoritario y las actitudes/conductas interétnicas. Al mismo tiempo obtuvo evidencia de la relación entre la asimetría del prejuicio étnico y diferencias en el estatus académico/social, y el menor nivel de motivación y comprensión de la escuela del grupo minoritario (gitanos, en este caso) (Díaz-Aguado y Baraja, 1993). El segundo, ya mencionado anteriormente, se centró en la identificación y evaluación de modelos desarrollados en contextos educativos multiculturales, con objeto de obtener información acerca de las prácticas educativas reales, valorar la efectividad de los modelos identificados estableciendo su grado de consecución de los objetivos propios del enfoque

multicultural y diseñar un programa de intervención adaptado a las necesidades detectadas y los resultados obtenidos (Aguado, Jiménez Frías, Sacristán, Gil Pascual, 1995).

Algunas de las **conclusiones** de estudios realizados en contextos educativos en los que se implantan programas multiculturales coinciden en alertar de la necesidad de adoptar medidas que permitan un significativo grado de consenso en la solución de problemas y conflictos derivados de la diversidad cultural:

1. Consejos de orientación multicultural en todos los niveles y estamentos: estudiantes, profesores, padres y líderes comunitarios.
2. Implicación de todos los estudiantes en la elaboración y revisión del reglamento y normas de conducta del centro.
3. Fomentar la participación en actividades extracurriculares.
4. Revisión de materiales y recursos didácticos utilizados en todas las etapas del proceso educativo, desde el diagnóstico hasta la evaluación.
5. Formación de profesores y personal, en general, en relaciones humanas y comunicación intercultural.
6. Encuentros con las familias.
7. Participación de profesores de grupos minoritarios en la resolución de conflictos.
8. Medidas especiales para favorecer la participación, el liderazgo y la posición de prestigio por parte de los estudiantes de minorías culturales.

La tarea a realizar es evaluar los resultados de acciones específicas derivadas de diferentes perspectivas teóricas aplicadas en variedad de contextos educativos.

Las estrategias de actuación intercultural deberían plantearse desde el cuestionamiento de la existencia de un modelo único de desarrollo cognitivo (Sternberg, 1982), entendido como la forma en que la persona incrementa su dominio en la adquisición y utilización

de su conocimiento (Bruner, 1980). Ello se traduce en diferentes modos de aprender y comunicarse, más o menos compatibles con los de la educación institucionalizada dado que se aprende en función del contexto y de las experiencias, reglas, valores e interpretaciones previas (Nieto, 1992). La evidencia acumulada en este área nos permite establecer que:

- * El desarrollo cognitivo e intelectual se produce en determinado contexto o "nicho cultural" (Super y Harkness, 1980) y, por ello, debe ser valorado en función de su grado de adaptación a las condiciones y exigencias del medio.
- * Es preciso distinguir entre competencia y ejecución cognitivas y tener en cuenta el factor cultural entendido como la probabilidad de que un conocimiento adecuado se produzca en un determinado medio cultural (Sternberg, 1982).
- * Excepto en condiciones de estimulación mínima, no hay ningún grupo cultural que muestre un desarrollo cognitivo general más rápido que otro (Super y Harkness, 1980).
- * El cambio dentro del contexto suele producirse por medio de las interacciones entre el individuo y el entorno, en las que los adultos y otras personas se convierten en agentes que guían el cambio evolutivo (Vygotski, 1962; Piaget, 1950).

Atendiendo a estas consideraciones, junto con los estudios transculturales sobre desarrollo cognitivo, la investigación se ha centrado en la identificación de variables cognitivas asociados con diferencias culturales. Una de las variables cognitivas a las que se ha dedicado más atención en educación ha sido la de los denominados estilos cognitivos que, si bien identificados y definidos desde diferentes perspectivas, relacionan la socialización/educación con la conducta perceptiva y la interpretación que las personas hacen de su medio, dando lugar a un estilo de respuesta específico (Berry, 1971; Witkin, 1979). Así, se han establecido estilos como los siguientes:

- **Dependencia e independencia de campo.** El independiente de campo representa un tipo de pensamiento más abstracto y de

naturaleza más impersonal que el dependiente, el cual es más concreto y ligado al contexto. Se contempla, también, al sensible de campo que muestra sensibilidad hacia el elemento humano presente en el medio (Witkin, 1979).

- **Niveladores y configuradores.** Son los dos extremos de un continuo perceptual. Los primeros se atan a las categorías de percepción/juicio y tienden a no modificarlas cuando se presenta una nueva evidencia (Klein, 1951).
- **Impulsividad y reflexividad** según el grado de una u otra asociación a la acción cognitiva emprendida (Kagan, 1964).
- **Estructurados frente a no estructurados** según el grado de anticipación y normativación que exigen a los contenidos / actividades de aprendizaje.
- **Urbanos frente a rurales.** Los primeros exigen abstracciones más complejas, mayor capacidad para formular, razonar y codificar los items de información compleja, pero a costa de perder cierta sensibilidad hacia personas y hechos propia de los estilos asociados con el medio rural (Bruner, 1980).

Junto a éstos se reconocen los estilos de incentivo y los motivacionales que muestran preferencia por metas y recompensas (incentivos) que representan cambios en el medio o vienen asociados a apoyo, aceptación y reconocimiento.

Entre los **resultados obtenidos** en la **investigación** revisada, destacamos:

- a) Cronbach y Snow (1977) no encontraron ningún patrón consistente que indicara que los estudiantes con ciertos rasgos de personalidad responden mejor cuando son enseñados por profesores de su mismo estilo cognitivo.
- b) Cohen (1976) señala que los estudiantes de minorías culturales prefieren estilos relacionales sobre otros más centrados en la tarea. Se constatan diferencias en el tipo de estímulos más eficaces con unos u otros grupos culturales –alabanzas verbales, contacto visual o físico–.

- c) Los alumnos europeo-americanos son independientes de campo; los hispanos, indios y africanos, dependientes de campo. Se constata una evidente relación con el tipo de prácticas de crianza e interacción y socialización materna (Ramírez y Castañeda, 1974). La aprobación o desaprobación, por parte de una figura de autoridad, de la conducta exhibida parece ser más eficaz con los dependientes de campo.
- d) El estilo cognitivo afecta a cómo se produce el aprendizaje, no a su efectividad e influye en el tratamiento de material social, en el efecto del refuerzo, uso de mediadores, interacciones con el profesor, elección de carrera y especialización en la escuela (Witkin, 1979). Los independientes de campo poseen mayor habilidad para estructurar el material de aprendizaje debido a que lo organizan activamente y plantean/comprueban hipótesis.
- e) Algunos estudios transculturales indican una secuencia de diferenciación cognitiva similar entre diversos grupos, siendo más rápida en la sociedad occidental. El estilo cognitivo depende de las demandas ambientales y la adaptabilidad lograda según el proceso de aculturación (Osborne, 1989).

Los profesores pueden hacer la experiencia escolar más compatible con los estilos de aprendizaje de sus alumnos, característicos de su cultura, aprendidos y desarrollados en su vida diaria y alcanzar lo que podemos denominar congruencia cultural, apropiación cultural, compatibilidad cultural. Los estudios revisados nos permiten indicar algunas recomendaciones en relación con la atención específica a variables cognitivas relevantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje que aspire a ser culturalmente significativo, "responsivo" (Kehoe, 1984) y coherente con los nuevos factores sociopolíticos, históricos y económicos que condicionan la educación y lo que sucede en las escuelas (Erickson, 1987; Macías, 1987; Ogbu, 1987):

- La utilización de estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas al estilo de aprendizaje del estudiante y el tipo de tarea producen mejoras significativas en la ejecución y resultados del alumno (Rolwer, 1971).

- El medio cultural del profesor y su propio estilo cognitivo no determinan la conducta culturalmente significativa (Osborne, 1983; Vogt, Jordan y Tharp, 1987).
- La planificación y organización del estudiante durante las clases a menudo difiere de la del profesor (Dumont, 1972).
- Los estudiantes necesitan cierta flexibilidad en las reglas de conducta (Erickson y Mohatt, 1982; Jordan y Chivas, 1987).
- La atención individual especial, tanto positiva como negativa, no es deseable (Osborne, 1983).
- Las estructuras de lenguaje y comunicación en la escuela deberían contener vínculos con los del hogar y la comunidad (Sindell, 1974).
- El trabajo grupal y cooperativo produce efectos positivos en los estudiantes mayoritarios y minoritarios (Osborne y Bamford, 1987).
- Los estudiantes necesitan conocer y poseer las premisas y habilidades cognitivas según las cuales se plantean las tareas de clase (Kleinfeld, 1975; Osborne, 1989).
- La actividad conceptual debe ser obtenida desde el estudiante más que directamente del objeto de aprendizaje.
- La efectividad del profesor está relacionada tanto con su calidez personal como con su rigor académico, exigidas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.
- Los estudiantes de minorías culturales responden mejor a ritmos de trabajo más relajados de enseñanza-aprendizaje.
- Es preciso potenciar la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos mayoritarios y minoritarios. El conocimiento es algo continuamente recreado, reciclado y compartido (Cummins, 1986).
- Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios. (Díaz-Aguado, 1993).

-
- El diseño educativo debe tener en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno y el contexto social en el que el aprendizaje se realiza. (Del Río, 1990).
 - Es preciso utilizar de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía/ por lógica lineal, identificación empática / principios abstractos, resolución de problemas / enfoque deductivo, global y abstracto / de habilidades a pequeños pasos.
 - No aislar los hechos e informaciones del significado, favorecer la experimentación y la exploración activa (Dewey, 1963); fomentar la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.
 - En el área de las ciencias son necesarios, tanto como en otras áreas curriculares, estudios interdisciplinarios que rompan tradicionales barreras entre pedagogos, matemáticos, lingüistas, tecnólogos, etc.; que elaboren propuestas en las que se piense no sólo en lo que se enseña sino a quién y cómo. El éxito dependerá de la atención que se conceda al clima y al diseño de instrucción –conexiones conceptuales repetidas, intercambios entre grupos, aprendizaje cooperativo, información compartida–. (Kolodny, 1991).

Parece evidente que una educación que no tenga en cuenta el desarrollo y diferenciación de variables cognitivas en relación con las variables culturales difícilmente servirá para proporcionar medios de aprendizaje culturalmente relevantes, dado que no responderá a las necesidades intelectuales de los estudiantes a los que atiende (Asonowitz y Giroux, 1985; McLaren, 1989). El progreso de la investigación en este ámbito exige disponer de un marco de referencia general y adecuadas unidades de análisis para evitar utilizar el método científico como justificación de afirmaciones etnocéntricas acerca de las capacidades intelectuales, rendimiento escolar, éxito social y diferenciación cultural.

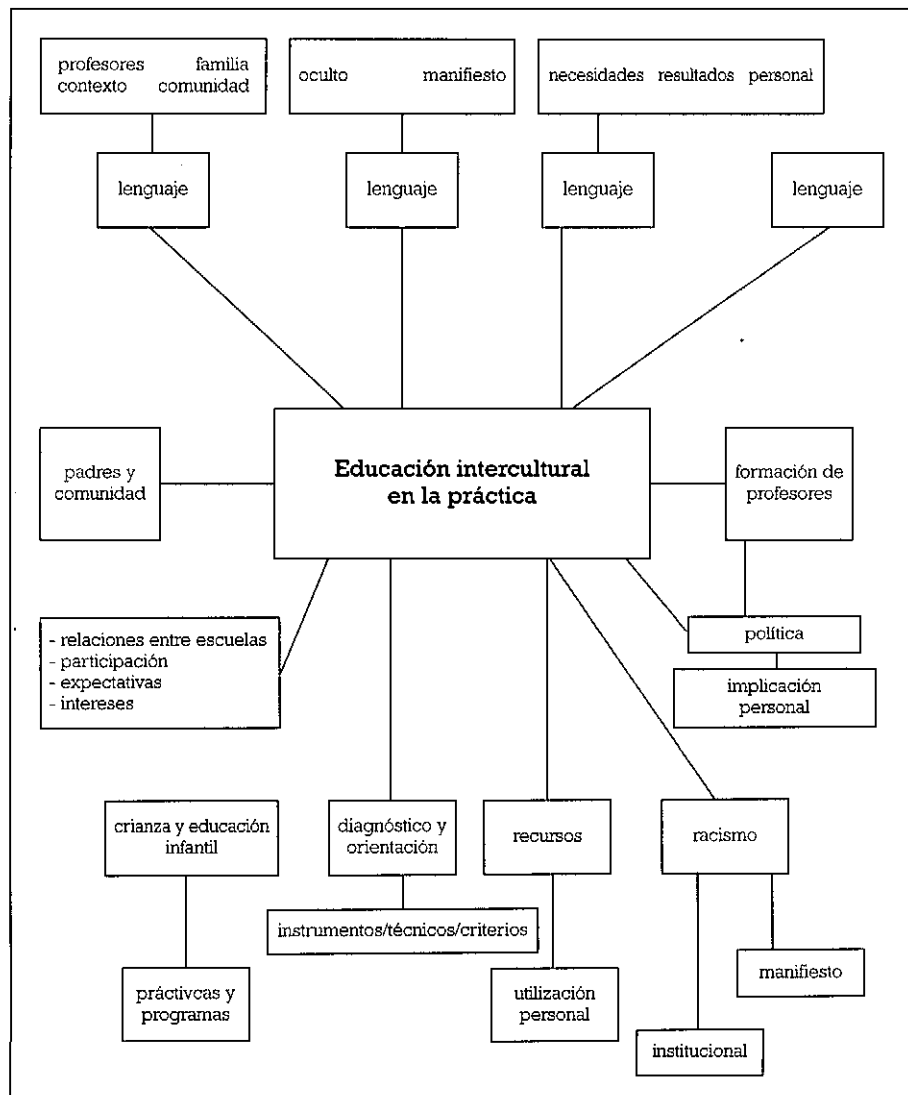
A modo de síntesis de lo expuesto hasta aquí, el cuadro nº 5 presenta las variables que, según la revisión de investigaciones efectuada, son significativas, tanto en el tratamiento de la diversidad cultural en educación, como para la elaboración de propuestas interculturales.

Cuadro 5
VARIABLES SIGNIFICATIVAS EN EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN Y PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS INTERCULTURALES

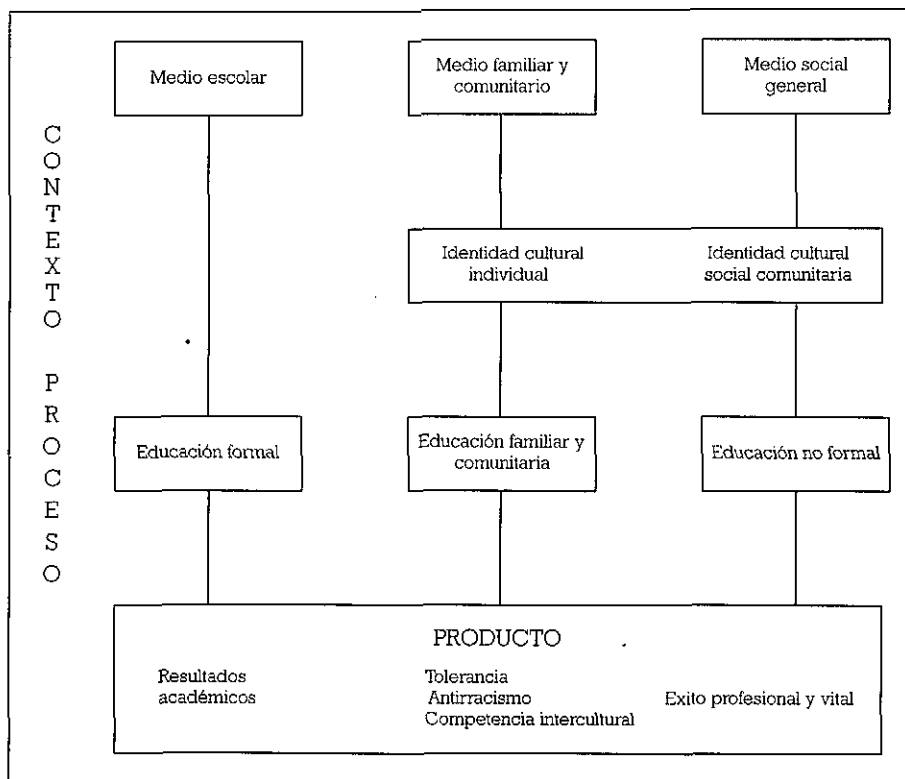
VARIABLES	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
ALUMNO	edad sexo capacidades actitudes medio social	estilo cognitivo estilo aprendizaje habilidad comunicativa	actitudes autoconcepto ejecución competencia multicultural
FAMILIA	expectativas necesidades habilidad comunicativa	participación actitudes aceptación	actitudes expectativas competencia multicultural
COMUNIDAD	necesidades lengua distancia cultural	participación aceptación vinculación	actitudes competencia multicultural acceso recursos
CENTRO	metas y objetivos cultura escolar lengua	estrategias materiales espacio/tiempo disciplina	actitudes interacción medio resultados académicos evaluación
PROFESORES	edad/sexo actitudes formación	estilo de enseñanza participación	actitudes competencia multicultural

De forma complementaria, los cuadros n° 6 y 7 en la página siguiente muestran las dimensiones en las que es preciso incidir para el desarrollo eficaz de una educación intercultural, y el marco conceptual general de las relaciones entre las variables que configuran la propuesta intercultural, respectivamente.

Cuadro 6
Áreas fundamentadas para el desarrollo de la educación intercultural
 (Cohen y Cohen, 1986)



Cuadro 7
Marco conceptual general de las relaciones entre variables que
configuran la Educación Intercultural



3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las propuestas de educación intercultural surgen en contextos socio-políticos que han evolucionado desde posturas asimilacionistas en el tratamiento de las diferencias culturales hacia otras en las que éste se aborda en referencia a valores democráticos de equidad y participación social. El contexto a analizar se circunscribe a las naciones europeas occidentales y a la situación específica de España.

3.1. La situación europea: confrontación y construcción

La convivencia y, en ocasiones, confrontación de diversas culturas en las naciones de la Europa actual ha exigido y exige la formulación y puesta en práctica de medidas políticas y educativas solidarias y creativas que favorezcan el proceso de integración social y cultural— y no exclusivamente económico —en el que nos hallamos comprometidos. Las respuestas dadas al pluralismo cultural en Europa presentan características diferentes debido a razones referidas a estilos intelectuales nacionales, estructuras lingüísticas, marco legal y características de los grupos culturales en contacto.

En este sentido, la educación intercultural es un término bastante generalizado en el contexto europeo, preferido por la mayor parte de los autores (Verne, 1987; Abdallah-Preceille, 1989; Ceri, 1989; Rey, 1989), para aludir a una tendencia reformadora en la práctica educativa, amplia y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada, superando modelos asimilacionistas e integradores. La educación intercultural implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad objetiva entre culturas; así como también reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros. La hipótesis intercultural, para ser coherente y concreta, debe ser global y genérica. Su verdadera naturaleza es estar dirigida a todo el mundo, no sólo a una parte del público escolar, pues esto provocaría contradicciones y nuevas segregaciones (Camilleri, 1985; Troyna y Carrington, 1990; Walking, 1990).

A continuación se exponen brevemente las líneas generales de actuación sociopolítica y algunos ejemplos de programas educativos desarrollados en los países de la Europa occidental en las dos últimas décadas, destinados a dar respuesta a los problemas surgidos como consecuencia de la realidad multicultural.

Responder a los retos planteados por la diversidad cultural presente en las sociedades europeas actuales ha exigido la adopción por parte de los organismos e instituciones internacionales, nacionales y locales de medidas sociopolíticas que establezcan el marco en el que diseñar e implementar programas y acciones educativas multi/inter-

culturales. En los países desarrollados de Europa occidental el problema fundamental al que se ha debido hacer frente resulta de la evolución que ha tenido lugar en el curso de las dos últimas décadas, por la variedad de grupos culturales que se han visto obligados a confrontarse o cooperar: minorías lingüísticas y dialectales "tradicionales", trabajadores extranjeros residentes, inmigrantes que han adquirido o están en vías de adquirir la nacionalidad del país de residencia, descendientes de personas cuya nacionalidad ha cambiado como consecuencia de una conquista territorial, etc. El informe FORD (1990) del Parlamento Europeo da una cifra de 8.2 millones de inmigrantes legalizados en países de la CEE procedentes de países exteriores a la misma. Aparte del número total de extranjeros (estimado entre el 7 y el 9%) en los centros escolares de los Estados miembros, la proporción de niños que tienen contacto diariamente con hablantes de lenguas distintas a la suya se considera que es de cerca del 50%. La diversidad cultural y lingüística se está convirtiendo y aceptando como la norma.

La elaboración y puesta en marcha de políticas educativas que den respuesta a esta diversidad cultural –fenómeno, por cierto, no nuevo en nuestro continente– ha seguido desde los años setenta tres líneas de actuación fundamentales (OCDE, 1987; Perotti, 1994):

- a) El proceso por el que los sistemas de enseñanza se han ido adaptando a las diferentes lenguas y culturas que constituyen el tejido étnico de cada país –las minorías culturales históricas–.
- b) Las actuaciones derivadas de la percepción del fenómeno migratorio como temporal y destinadas a lograr la integración de hijos de inmigrantes reconociendo la existencia de ciertas deficiencias lingüísticas y educativas iniciales, así como el especial estatus cultural del niño en cuanto a códigos, costumbres, tradiciones.
- c) El movimiento de educación intercultural, dirigido a toda la población como fenómeno social que se manifiesta desde hace dos décadas y que propone una serie de medidas –modificación de actitudes, reformas de programas educativos, acción social directa– para resolver el problema general de la diversidad lingüístico-

cultural y promover el proceso de construcción europea en el seno de la UE.

Estas preocupaciones básicas han influido tanto en la elaboración de políticas de educación como en las decisiones a nivel de instituciones locales, superando, así, la ideología asimilacionista-liberal dominante por la que se admitía que el papel de la educación consistía en reforzar una o dos culturas nacionales dominantes, así como la supremacía de una o, a veces, dos lenguas.

Algunas **resoluciones legislativas** en cuestiones de diversidad cultural y educación, se han ido sucediendo durante las cuatro últimas décadas en respuesta a requerimientos sociales diversos. Se ha evolucionado desde planteamientos integradores destinados a los hijos de inmigrantes hasta enfoques interculturales para todos. En 1953 la Convención Europea de Derechos Humanos propugna la defensa de tales derechos para todos los ciudadanos y desde finales de los años sesenta, las resoluciones de los organismos internacionales en materia educativa reflejan los nuevos planteamientos interculturales. Así, la Conferencia de Educación Pública de Ginebra (1968) adoptó la siguiente Resolución:

"La educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes y formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo para las otras culturas, razas y estilos de vida".

La Directiva 77/486/EEC (25 de julio, 1977) sobre educación de niños de trabajadores inmigrantes impone la obligación a los miembros de la UE de adoptar las siguientes medidas: ayudar en la recepción e integración iniciales, proporcionar cursos de lengua y cultura, y de formación del profesorado. El informe "Migrants, Children and Employment. The European Experience" (OECD, 1983) indica que de 4.5 millones de residentes europeos jóvenes identificados, entre el 50/70% habían nacido en los países en los que sus padres trabajaban; 70/90% eran inmigrantes de segunda generación y habían recibido toda su educación en el país en el que sus padres trabajaban.

En Dublín, en mayo de 1983, la Conferencia de Ministros de Educación adoptó una resolución recomendando una "educación con una dimensión intercultural". En Estrasburgo, el 25/9/84, el Comité de Mi-

nistros del Consejo de Europa adoptó la R(84)18 sobre "el entrenamiento de los profesores en educación para la comprensión internacional, especialmente en el contexto de la inmigración. Algunos de los documentos utilizados fueron: el estudio "*La formación de profesores en las sociedades multiculturales*" (1979-1983) y las "*Recomendaciones sobre formación de profesores en educación para la comprensión intercultural, en un contexto de enriquecimiento mutuo*" (21/9/84). Se concluye que los profesores deben ser entrenados para ser conscientes de las variadas formas de expresión cultural presentes, tanto en sus propias culturas nacionales como en las comunidades de inmigrantes, y reconoce que las actitudes etnocéntricas y los estereotipos pueden dañar a los individuos siendo preciso contrarrestar su influencia. Se recomienda la creación de centros de recursos interculturales, la realización de seminarios y encuentros, de intercambios y la circulación de materiales educativos interculturales.

El informe del Consejo de Europa (1986) sobre "*La educación y desarrollo cultural de los emigrantes*", en el que se propone un proyecto metodológicamente explícito que intenta establecer un puente sólido entre la teoría y la acción con visión multidisciplinar, reconoce que los contextos varían según un amplio espectro de factores sociales, económicos e históricos y que el grupo dominante invariablemente resiste a la innovación y al cambio. Suele prestarse escasa atención al lenguaje y la lengua materna es relegada al hogar y a las asociaciones de padres. El bilingüismo no parece merecer gran consideración y se ignora la realidad diaria del bilingüismo en los grupos minoritarios, con las implicaciones que esto supone:

- * Papel instrumental de la lengua materna para lograr el éxito escolar y altos niveles de bilingüismo y biculturalismo.
- * Derecho a identificarse con su grupo de origen, aprender de forma completa y usar la propia lengua.

Finalmente, el Consejo de Ministros de Educación, reunido en el seno del Consejo sobre Cooperación y Política Comunitaria en materia de educación para 1993 (6/10/1989), propuso como objetivo a lograr el refuerzo del sentido de pertenencia a la Comunidad Europea mediante el respeto de la diversidad en la formación de los enseñantes y la

puesta en marcha de programas que fomenten el plurilingüismo e interculturalismo.

A pesar de estas resoluciones y recomendaciones, el propio Parlamento Europeo en su Resolución A3-0399/92 se ve obligado a reconocer que diez años después de su promulgación, la directiva sobre diversidad cultural y problemas asociados con la educación de los hijos de inmigrantes en la Comunidad Europea no ha sido incorporada a la política de los gobiernos comunitarios; y es que es preciso tener en cuenta que en el proceso de elaboración de las políticas educativas referidas a minorías lingüísticas y culturales las decisiones más importantes, al margen de las declaraciones de intenciones, se sitúan generalmente fuera de los ámbitos reservados a profesionales y especialistas pues cualquier propuesta que tiende a modificar el status-quo suscita inmediatamente reacciones políticas por parte de grupos con diversas motivaciones e intereses. Por otra parte, es indispensable reconocer la importancia de la opinión pública –y, por ende, de los medios de comunicación que en gran medida la modulan– en la toma de decisiones relativas al lugar que la diversidad lingüística y cultural ha de ocupar en los sistemas educativos para comprender cómo se han elaborado las diferentes políticas educativas.

En el momento actual, nuevos elementos han aparecido en el ámbito europeo –asentamiento permanente de inmigrantes, relaciones intercomunitarias, influencia de los medios de comunicación, resurgimiento de nacionalismos, colapso del mundo comunista europeo, xenofobia y racismo, identidad europea, fundamentalismos religiosos y movimientos regionalistas, conciencia de las minorías étnicas, recesión económica–. Todos ellos suponen un nuevo reto para los sistemas educativos y escolares por cuanto que han de formar ciudadanos capaces de participar en una sociedad plural y democrática. Por ahora, las principales tendencias, en muchos casos retos, de las políticas sociales y educativas a adoptar en el ámbito de los países occidentales europeos referidas a la diversidad cultural pueden sintetizarse como sigue (Campani, 1994; CEE, 1994; OCDE, 1987):

- * Garantizar la igualdad de oportunidades para todos combatiendo la exclusión social y cultural y garantizando el futuro democrático.
- * Promover la educación intercultural para todos los alumnos con objeto de prepararlos para vivir juntos de forma democrática y

pacífica. En este sentido, es prioritaria una adecuada formación del profesorado y la sensibilización de los medios de comunicación.

- * Flexibilizar los sistemas de enseñanza para que respondan mejor a situaciones cada vez más complejas en las que las necesidades se han de resolver desde una perspectiva global.
- * Estimular la cooperación entre los centros escolares y su entorno, principalmente las familias, los empresarios y las asociaciones locales.
- * Mejorar y diversificar la enseñanza de lenguas como vía para la construcción europea y la solidaridad internacional.
- * Estimular la transferencia de experiencia entre países y regiones en las que el fenómeno de la diversidad cultural, sin ser nuevo, exige ser comprendido y resuelto de forma renovada. Identificar, difundir y generalizar las prácticas de éxito y calidad. Es fundamental para ello la colaboración de las ONGs y las instituciones universitarias y de investigación en educación.
- * **Frenar el avance del racismo y la xenofobia** en sus diversas manifestaciones.

En el contexto europeo la actividad educativa generada como respuesta a la diversidad cultural se caracteriza por reflejar visiones, políticas, enfoques y respuestas institucionales divergentes según la composición y características de la comunidad, las tradiciones, estructuras, valores y experiencias del personal implicado, el equilibrio y ajuste entre sus materias y niveles, las necesidades específicas de su alumnado, y las características socioeconómicas y culturales de la región o localidad. Cada institución, cada situación concreta que exija tomar postura en torno a la diversidad cultural debería tener en cuenta las aportaciones de los diferentes enfoques propuestos, su tradición y los paradigmas dentro de los que trabajan, tanto como el marco internacional de acuerdos en materia de derechos humanos y civiles; así como, por supuesto, el contexto social específico en el que se debe dar respuesta a la diversidad cultural.

El análisis realizado muestra que la opción intercultural es una solución cada vez más aceptada por las instancias responsables de la

educación en contextos multiculturales, pero aún lejana en la práctica educativa y en el nivel de aceptación por parte de la opinión pública. La educación intercultural es una opción arriesgada en cuanto a que va más allá de la cómoda visión liberal-asimilacionista y exige, tanto una modificación de contenidos y estrategias curriculares, como un adecuado nivel de competencia cultural –conocimientos y actitud afectiva hacia las otras culturas– por parte de los profesionales implicados. Es más fácil formular declaraciones de intenciones en materia de política educativa que producir modelos y materiales para la práctica de la Educación Intercultural. La situación, en general, viene definida por:

- a) La falta de coordinación entre las declaraciones y las planificaciones políticas y la práctica educativa, por la persistencia de programas obsoletos que no atienden la dimensión intercultural.
- b) Un discurso político ambiguo. Hay un vacío entre las intenciones y las posibilidades, entre las propuestas y los recursos y apoyos facilitados.
- c) La marginalización de las iniciativas de tratamiento de la diversidad cultural. Es preciso integrarlas en el conjunto de la actividad educativa.

Tal estado de cosas pone en tela de juicio la voluntad real de llevar a cabo programas de educación intercultural y favorecen un uso "perverso" de la misma que encubre desigualdades no deseables. Sería deseable:

- a) Relacionar el discurso sobre modelos e ideologías con sus consecuencias prácticas. Esto supone apoyar proyectos de investigación y de formación que permitan la colaboración de investigadores y educadores de los diferentes niveles educativos.
- b) Atender a la formación de los profesores siendo conscientes de que éstos no cambian sus actitudes a menos que descubran que es necesario y que tal cambio mejora su trabajo.

- c) Dedicar más recursos locales, regionales, nacionales e internacionales al fomento de la educación intercultural (Etxeberria, 1992).

Cualquier intervención educativa en un ámbito multicultural debería tener en cuenta la irrefutable articulación entre diferencias culturales y factores político-económicos, evitando hacer de la cultura una excusa para justificar los efectos educativos provocados por la desigualdad económica y la injusticia social. Así, algunas de las situaciones más conflictivas actualmente –nacionalismos exacerbados tras el derrumbe del Este, fragmentación y enfrentamiento en la antigua Yugoslavia, movimientos fundamentalistas religiosos, miseria y marginación en áreas urbanas– deberían ser explicadas como, por ejemplo, el resultado de la correlación actual de fuerzas y los desequilibrios en la distribución y acceso a los recursos sociales, económicos y culturales, y no como consecuencia de los límites internos de los propios grupos étnicos y culturales.

3.2. El caso español: contexto y actuaciones.

En general, las autoridades responsables de la política educativa en España cuando han considerado el tratamiento educativo de la diversidad cultural, no lo han hecho en base a justificaciones científicas o académicas sino por razones sociopolíticas. Por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad cultural tradicional (representada por diferencias lingüísticas, gitanos, migraciones internas), la solución de conflictos asociados al incremento de la inmigración externa, medidas de ajuste a políticas comunitarias en materia de diversificación y movilidad estudiantil.

No parece que hoy por hoy tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está bastante alejado de lo que se ha delimitado como educación intercultural. En los siguientes apartados se da cuenta del estado actual de la cuestión en el contexto español.

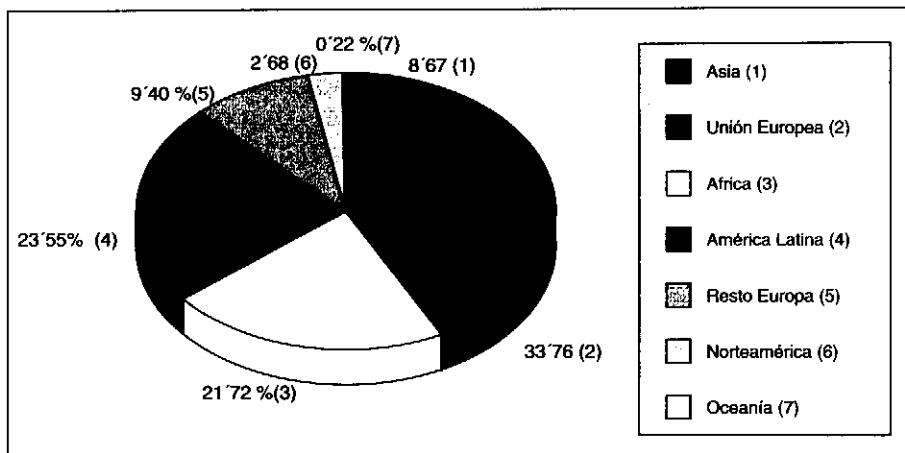
3.2.1 Contexto socioeducativo

La atención educativa a las diferencias culturales en nuestro país está en el presente ineludiblemente asociado al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en las escuelas. Las diferencias culturales han estado siempre presentes entre la población escolar en función de su origen social, geográfico, de lengua, género, grupo étnico, etc. Sin embargo, el fenómeno migratorio ha hecho explícito lo latente, focalizando la atención en la cultura como variable educativa y la diversidad como norma.

Sólo recientemente la sociedad española se ha visto confrontada al fenómeno de la inmigración ya que de ser un país tradicionalmente de emigrantes ha pasado a ser receptor de inmigración procedente de otros países –Norte de África, América del Sur, países del Este europeo–. El Instituto Español de Emigración (1990) apunta cifras del 2% de inmigrantes respecto de la población total. La evolución ha sido llamativa en los últimos decenios: de 81.544 emigrantes legalizados en 1980 a 399.377 en 1990. El 66% de ellos son europeos, 19% sudamericanos, 7.6% asiáticos y el 6.5% africanos. Los ilegales, según un informe de la Universidad Complutense (1992) son 130.000; según el Ministerio de Trabajo son 170.000, mientras la Asociación Solidaridad maneja una cifra de 300.000 y Cáritas de 400.000. Entre el 70/80% proceden de países no comunitarios: 95.000 marroquíes, 40.000 centroafricanos, 190.000 sudamericanos, 49.000 filipinos, 56.000 asiáticos. Podemos establecer un total de aproximadamente 800.000 inmigrantes –legales e ilegales–; el 2.2% de la población.

Los datos sobre escolarización de los hijos de inmigrantes son de difícil acceso. Los que corresponden al territorio MEC proceden de las direcciones provinciales mientras que las Comunidades Autónomas elaboran sus propios datos y los suministran a la Oficina de Estadística y Planificación del MEC en plazos no siempre homogéneos. Los últimos datos disponibles corresponden al curso 1995-1996 y se resumen en el gráfico nº 0.

**Gráfico 0 - Alumnado extranjero en la enseñanza no universitaria, según región de origen.
Curso escolar 1995-1996
(Colectivo Ioé, 1997)**



Existe una diferenciación interna del alumnado extranjero en función del país de origen con lo que ello comporta de diferencias idiomáticas y culturales. La mayor parte de este alumnado (65.5%) se encuentra en el nivel primario, el 16.6% cursa Educación Infantil, y el resto (17.8%) se distribuye entre los restantes niveles.

En el nivel primario predominan los alumnos filipinos, polacos, italianos y marroquíes. En Secundaria, los de países europeos (Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Suiza), Estados Unidos, algunos latinoamericanos (Venezuela, Colombia y Chile) y sólo un país africano (Guinea Ecuatorial). Los índices más bajos de matrículas en Bachillerato son los de Portugal, Marruecos, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Filipinas y Perú. En el extremo opuesto están Estados Unidos e Italia. Los mayores aumentos en primaria proceden de Polonia, Perú, Marruecos, República Dominicana y Guinea Ecuatorial.

El volumen de alumnado de origen extranjero es creciente, pero su importancia es reducida en el conjunto del sistema educativo. El elemento de diversidad que estos niños aportan al sistema escolar se ve incrementado por la gran variedad de orígenes culturales y lingüísticos. Dentro de una tónica general de incremento, los que más

crecen son los inmigrantes económicos del tercer mundo (Colectivo Ioé, 1997).

La política migratoria española a través de la Ley de Extranjería (1985) y de Asilo y Refugio (1984) responde a la filosofía restrictiva establecida en el marco europeo. Pese a ello, parece evidente la insuficiencia de todas las medidas administrativas imaginables o en vigor para frenar el flujo migratorio por ser éste resultado de un brutal desequilibrio de ingresos y recursos (Ricca, 1991). Por otra parte, es alarmante la situación de tradicional marginación de la minoría gitana (Calvo Buezas, 1993) que debería servir de modelo a no seguir en la solución de los nuevos conflictos culturales actuales.

Junto a este colectivo, ya de por sí sumamente heterogéneo culturalmente, hemos de considerar los grupos culturales preexistentes en nuestro país –lenguas y culturas autonómicas y regionales; entorno rural / urbano, agrícola / industrial; minorías étnicas (gitanos)– y atender a modalidades culturales fruto de la rápida evolución de la sociedad española y la interacción de variables socioeconómicas y educativas con variables culturales –jóvenes, niños y mayores; corporaciones y mundo de los negocios; grupos marginados–.

La diversidad cultural es un tema recién llegado al ámbito académico y político español. La LODE en su título preliminar hace referencia explícita al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo español. Por su parte, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), si bien no dedica ningún capítulo específico a la diversidad cultural y su tratamiento educativo, introduce en su Título Preliminar el principio del *"respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad"*, a la vez que señala:

"la educación completa significa desarrollo de habilidades para vivir en libertad, tolerancia y solidaridad de forma crítica dentro de la sociedad con sistemas de valores múltiples" (...) *"vehículo para luchar contra la discriminación y desigualdad por razón de raza, género, credo o ideología"*.

Entre sus fines están el promover el respeto por derechos y libertades dentro de los principios democráticos y educar para promover la paz, cooperación y solidaridad. Algunos de los principios establecidos para regular la intervención educativa son de especial interés desde la

perspectiva multicultural: autonomía de los centros (art. 6.1, 20.3 y 21), implicación de padres y comunidad, contextualización sociocultural (título 5º), y educación compensatoria de desigualdades.

Pese a esta declaración de intenciones, las nuevas propuestas y orientaciones educativas mediante las que se ha desarrollado la Ley, aún optando por medidas respetuosas de la diversidad, son especialmente ambiguas y, a veces, contradictorias cuando se refiere al tratamiento de las diferencias culturales. El Diseño Curricular Base por su generalidad y ámbito de aplicación no propone líneas de actuación específicas, pero el modelo de identificación cultural que subyace es restrictivo y restringido. Se supone la existencia de una única cultura monolítica, cuando en realidad es una construcción derivada de diversas formas culturales sólo parcialmente compartidas por los agentes educativos (alumnos, padres, profesores, comunidad). La Reforma Educativa deja en manos de las adaptaciones curriculares, orientadas hacia objetivos de aprendizaje y según modelos de déficit con planteamientos compensatorios, el tratamiento de la diversidad cultural. La Educación Intercultural aparece recogida como una dimensión de uno de los temas transversales en Primaria y Secundaria –la Educación para la Paz (MEC, 1992)–. Quedan ausentes cuestiones como la interacción cultural, la contextualización y relativismo cultural, la identificación social según criterios transculturales, y asumir como objetivo educativo la construcción de significados culturales para todos desde planteamientos interculturales. Una de las paradojas de las más recientes reformas curriculares consiste en que, si bien se admite que el diseño curricular incluye una selección de los contenidos de la cultura para un determinado tipo de alumnos (Gimeno, 1987), es difícil encontrar siquiera una descripción de la o las culturas de las que procede el diseño y del tipo de alumnos a los que va dirigida.

El tratamiento de la diversidad cultural pasa por su legitimización y explicitación en el sistema escolar y exige sacarla de su confinamiento como parte del curriculum oculto, optando por la flexibilidad curricular –atender a las necesidades reales de los grupos y comunidades–, la elaboración de materiales apropiados –multicultural y antirracista (Calvo Buezas, 1986)–, la acción pedagógica integral –modelos holísticos e interculturales más allá de enfoques compensatorios o integradores– y la formación inicial y permanente del profesorado (Lluch y Salinas, 1996).

3.2.2. Actuaciones e iniciativas

El sistema escolar español ha arbitrado algunas medidas políticas respecto a la escolarización de los llamados "grupos culturales minoritarios" (a través de la educación compensatoria), pero el auge de la reflexión y la preocupación administrativa ligada a la educación intercultural o educación en la diversidad, se ha registrado a partir del crecimiento de la inmigración extranjera. Se ha de tener en cuenta que estamos en un momento en que las estructuras del MEC están en proceso de transformación una vez finalizada la elaboración de la reforma educativa (LOGSE, 1990). Hasta ese momento las cuestiones referidas al alumnado de origen extranjero estaban incluidas entre las competencias de la Subdirección General de Educación Compensatoria. Actualmente existe la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, dependiente de la Subdirección General de Centros; esto significa situar la atención a las diferencias culturales asociándolas a la educación especial.

El desarrollo educativo de las propuestas de atención a la diversidad cultural pueden concretarse en tres ámbitos de actuación: educación compensatoria, política lingüística y desarrollo curricular. Cada uno de estos ámbitos, con sus correspondientes solapamientos, representa respuestas parciales y restringidas al complejo fenómeno de las diferencias culturales. En ningún caso podemos decir que las medidas adoptadas se adecúen a las exigencias propias del enfoque intercultural. Sería necesario replantear propuestas de actuación que integren los tres ámbitos descritos desde presupuestos interculturalistas.

a) Educación compensatoria

Las principales iniciativas educativas en el tratamiento de la diversidad cultural se han venido desarrollando como parte de programas de educación compensatoria, especialmente incidiendo en poblaciones marginadas y población gitana. Han sido promovidos tanto desde el Ministerio de Educación y Ciencia –*Subdirección General de Renovación Pedagógica / Unidad de Educación Compensatoria e Intercultural*– como desde organismos autonómicos –*Consejerías de Educación*– y locales –*Ayuntamientos, asociaciones vecinales*–. Sus objetivos básicos han sido atender las situaciones de marginación

social, garantizar el derecho a la propia identidad cultural y promover el enriquecimiento mutuo. La metodología de trabajo ha variado según las situaciones específicas. Junto con una intervención directa en la escuela (profesores de apoyo, materiales específicos), se ha tratado de potenciar culturalmente (reuniones con padres, actividades de educación informal), actividades paraescolares, con apoyo de la comunidad. La organización y programación del trabajo se realiza atendiendo prioritariamente a objetivos a corto plazo, planificando ayudas específicas e incluyendo un programa de lengua oral (Codina i Mir, 1991; García-Castaño y Pulido Moyano, 1993; Jordán, 1992; Mira y Roig, 1991).

Algunos ejemplos de actuaciones en esta línea corresponden a iniciativas llevadas a cabo en contextos y comunidades diversas. En la zona del Maresme catalán, el programa de educación compensatoria se inició durante el curso 1988/89. Su objetivo fue el de conectar con las necesidades de alumnos y familias y conseguir que los distintos servicios educativos y sociales conozcan, se preocupen y atiendan la situación peculiar de los alumnos inmigrantes. El trabajo se realizó de forma itinerante y diversificada según la dinámica de cada escuela y las necesidades de los alumnos. Durante la escolarización ordinaria se recurre a la ayuda de un asistente social y a servicios de atención temprana que trabajan con las familias y asesoran al educador. La intervención directa se centra en un seguimiento del proceso de adaptación y aprendizaje, a la colaboración con el tutor y profesor de apoyo, al uso de materiales que sirvan de desencadenantes y provocadores de la reflexión, y a procesos de adscripción a los niveles educativos. Algunas de las actividades programadas son la acogida y presentación del nuevo alumno de y a la escuela y compañeros, a la promoción de relaciones con la comunidad y de participación en la escuela, y al establecimiento de pautas de comportamiento adecuadas tanto en los recién llegados como en los receptores. Por lo que se refiere a las variables culturales se trata de no prejuzgar las culturas, y de organizar la clase de forma que se favorezca el intercambio, la interacción y la resolución de conflictos.

El programa hispano-portugués, fruto de la colaboración entre el MEC y la DEGC, se ha desarrollado en la provincia de León destinado a lograr la integración de los hijos de inmigrantes portugueses. Su actuación se ha centrado en la escolarización de los niños, la inclusión del portugués como lengua escolar, el apoyo de profesorado portu-

gués, la elaboración de materiales y recursos, formación de profesores a través de los Centros de Profesores, intercambios entre profesores y estudiantes de ambos países y celebración de fiestas, exposiciones y teatro.

El Ayuntamiento de Barcelona en colaboración con el MEC está desarrollando desde el curso 1988/89 el "*Programa de Educación en la Diversidad*", destinado, además de asegurar la asistencia a clase de los niños gitanos, a favorecer el contacto con las familias, la formación de los profesores desde una perspectiva intercultural, colaborar con otros servicios sociales y preparar profesionalmente a los jóvenes gitanos como vía de integración sociolaboral y autovaloración (Codina e Iglesias, 1990).

A pesar de la buena intención y voluntad de los promotores y colaboradores, el respeto y atención a la diversidad cultural en la planificación, formación, materiales y recursos específicos, no se sabe mucho acerca de la incidencia de los programas sobre el resto de la población, o de sus efectos en cuanto a facilitar la comunicación y competencia multiculturales en todos, permitiendo la construcción de un espacio cultural común, más allá del respeto y la tolerancia hacia los diferentes.

b) *Política educativa*

El Decreto 299/96 es el que actualmente rige en el territorio MEC las actuaciones de "acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación", encuadrando bajo este concepto a hijos de inmigrantes extranjeros por dificultades de acceso, permanencia o promoción en el sistema escolar. La norma de actuación se rige por el tradicional criterio compensador aunque aparecen elementos que apuntan a una cierta reformulación de la "normalidad", en el sentido de apertura hacia un marco escolar y multicultural que concibe a las minorías como "factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural".

Describir el desarrollo del decreto ministerial en cada una de las Comunidades Autónomas y en el propio territorio MEC excedería con mucho los objetivos y límites del presente informe. A manera de ejemplo vamos a exponer sus aplicaciones en la Comunidad de Madrid por considerar que refleja exhaustivamente el mosaico cultural que aspiramos a identificar y estudiar. El mayor esfuerzo se está realizando en la aplicación del proyecto de compensación educativa dirigido a los alum-

nos de minorías étnicas escolarizados en la Comunidad de Madrid. En el curso 1996/97 han sido adscritos 220 maestros, 16 trabajadores sociales y 38 profesores técnicos para FP (Unidad de Programas, MEC, Madrid). Las líneas de formación se centran en un curso de enseñanza del español para extranjeros y otro que proporciona información sobre contenidos de otras culturas. Durante el curso 1996/97 son nueve los centros con proyectos específicos de Educación Intercultural. La cantidad aproximada que recibe cada uno de ellos es de 200.000 ptas. por curso. No existe una línea definida de criterios de elaboración de material didáctico que atienda a la diversidad cultural. Existen materiales elaborados por diversos colectivos (grupos de educación compensatoria y centros de profesores y recursos) pero no tienen el reconocimiento de lo "oficial". No existen programas de actuación propios para la enseñanza de la lengua de origen. En sus casos, se aplica el Convenio Intergubernamental con Marruecos que permite disponer de profesores para la enseñanza del árabe y también un Proyecto de Colaboración con el Ministerio de Educación portugués por el que profesores de esa nacionalidad desarrollan programas de Educación Intercultural en los centros públicos de primaria y secundaria obligatoria. En este último caso se ha constatado que el programa combina la enseñanza del portugués a todos los alumnos con prácticas de aprendizaje cooperativo y actividades propias del enfoque intercultural.

c) Desarrollo curricular

Las funciones de desarrollo curricular y gestión de la práctica educativa son compartidas por la Unidad de Educación Compensatoria e Intercultural, a la que hemos hecho referencia anteriormente, y por el Centro de Investigación y Documentación Educativas (CIDE).

El desarrollo curricular de las propuestas interculturales, supone la planificación y aplicación de actuaciones que afectan a todas las dimensiones del currículum educativo ordinario. El elemento clave propuesto por las orientaciones ministeriales en nuestro contexto educativo para la planificación curricular es el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el cual se constituye, al menos formalmente, en instrumento básico para la introducción de una perspectiva intercultural que modula todas las dimensiones del currículum tradicional. Varias son las razones que avalan su importancia (MEC, 1996):

- a) Explicita las opciones ideológicas formuladas con valores, notas de identidad, y objetivos. Es aquí donde se sitúa la defensa de la interculturalidad, la opción ética que la sustenta, la riqueza social que supone el pluralismo cultural, las ventajas adaptativas de una sociedad multicultural.
- b) El PEC vincula sus objetivos generales a la reflexión sobre la multiculturalidad social y entiende ésta como potencial educativo y factor de enriquecimiento. En este proceso es muy plausible el establecimiento, al menos formal, de una perspectiva de trabajo intercultural.
- c) Constituye el marco de referencia compartido por la comunidad educativa. Sólo si el proyecto es vivido, asumido y desarrollado en los diversos colectivos de la comunidad educativa podemos decir que se genera un marco educativo intercultural.
- d) Exige para su desarrollo real la coordinación de la intervención del profesorado o, al menos, un cierto grado de coherencia. No es suficiente que un determinado grupo de profesores desarrollen una actuación respetuosa con el pluralismo cultural, si ésta es una opción minoritaria.

Las cuatro condiciones anteriores deberían reflejarse en la elaboración de adaptaciones curriculares específicas según nivel y área, así como en propuestas didáctico-organizativas acordes con dos ideas-eje (MEC, 1996:70):

- La realidad social viene siendo progresivamente más diversa aunque la realidad del centro y su contexto inmediato no lo sea en gran medida.
- La base cultural de los alumnos es un elemento psicopedagógico imprescindible para generar un aprendizaje significativo y relevante.

Según esto, ¿cuáles son los principios derivados de estas propuestas a partir de los cuales se ha de desarrollar cualquier actuación práctica? Destacamos los siguientes:

- Partir de los conocimientos previos del alumno supone tomar en cuenta su cultura de origen, considerarla y valorarla.
- Eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias, de superioridades culturales, y la utilización generalizada de estereotipos y naturalización de los rasgos culturales.
- Trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación de actividades y de reflexión sobre los procesos seguidos en el aprendizaje.
- Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas... que impliquen e involucren en la vida escolar. Actividades que resulten útiles para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales.
- El proceso de construcción de los conocimientos ha de realizarse de manera intercultural, es decir, planteando multitud de ópticas, de distintas maneras de leer e interpretar la realidad.
- El enfoque globalizador es de utilidad para la perspectiva intercultural. Al tratarse de una estrategia para relacionarse con la información y para aprender a trabajar con ella, nos ayuda a vivir en un mundo que nos remite continuamente mensajes a través de múltiples canales. Junto con la interdisciplinariedad, hacen referencia continua al entorno donde se desenvuelve el alumno o alumna e intenta conectar con sus propias vivencias y su realidad.
- La interacción profesor-alumno y alumnos-alumnos es una estrategia pedagógica fundamental.
- Una consecuencia del principio anterior es la importancia de facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos y todas, donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva.
- La planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada.

- La participación de la comunidad educativa, más allá de la gestión y organización del centro puede ser un instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

El cuadro nº 8 de la página siguiente presenta las líneas de trabajo a seguir para el desarrollo de propuestas interculturales en el marco propio de los centros escolares (MEC, 1996:57).

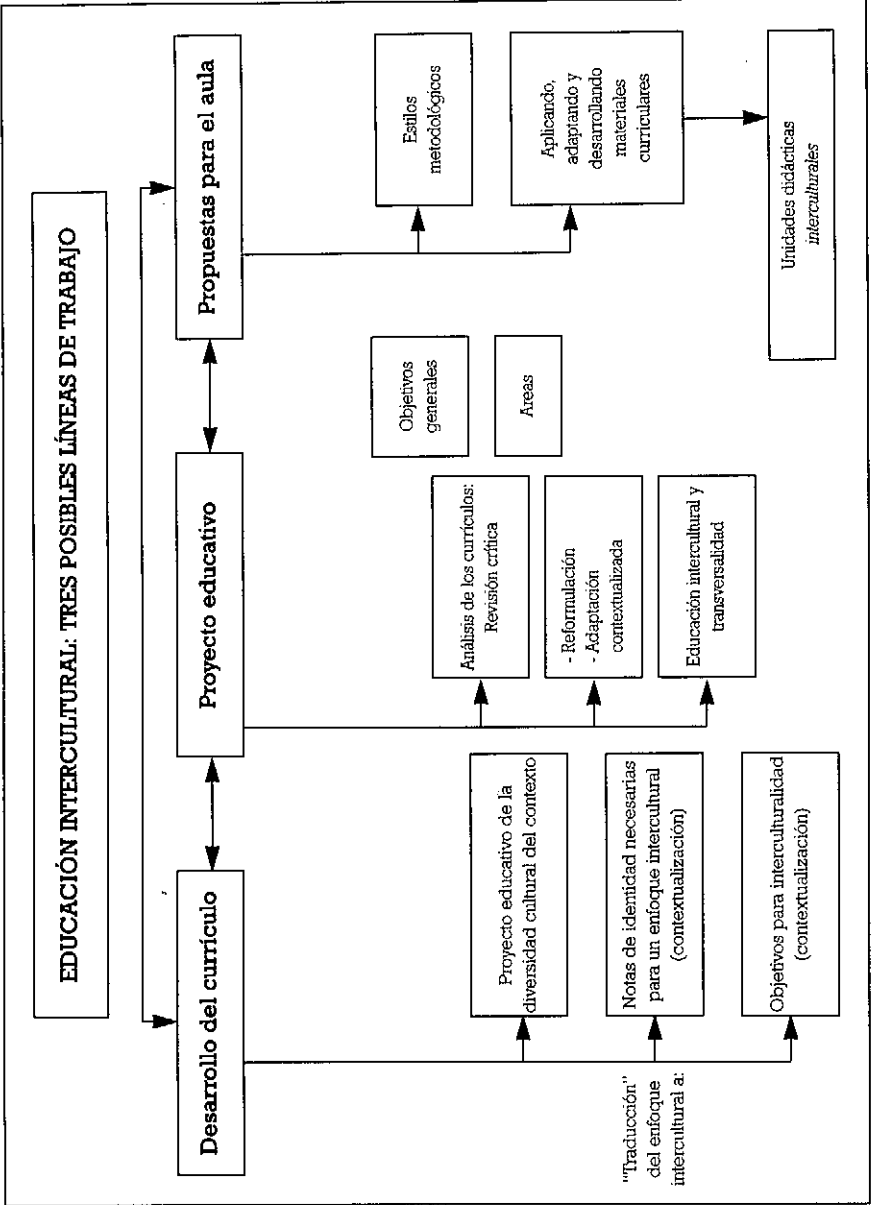
Como queda reflejado en los párrafos anteriores, es evidente el interés y acierto que algunos documentos oficiales muestran en el tratamiento dado a la diversidad cultural. La pregunta que se nos plantea y que el presente trabajo ha intentado responder es: ***¿en qué medida las prácticas reales desarrolladas en centros públicos de enseñanza obligatoria reflejan estos principios y recomendaciones?***

3.3. Limitaciones y perspectivas

El desarrollo de propuestas educativas interculturales consistentes con los antecedentes y el marco teórico ya expuestos exige promover la indagación rigurosa en torno a las cuestiones que han ido identificándose como centrales en este ámbito de estudio:

- Reforma de la escuela que implique cambios en todas las dimensiones del proceso educativo en orden a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación y la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras (Bennett, 1990; Grant y Tate, 1996).
- La superación del racismo y la discriminación en sus diversas manifestaciones, así como el desarrollo de competencias interculturales (Banks, 1996; Aguado, 1997).

Cuadro 8: Líneas de trabajo en los centros escolares (MEC, 1996:57)



Algunos de los **problemas que limitan y oscurecen la investigación** referida a la diversidad etnocultural en educación son, tanto de orden conceptual, como personal y metodológico, tal y como se especifica a continuación (Cohen y Cohen, 1986; Ouellet, 1988; Hilliard, 1989; Grant y Millar, 1992; Jordán, 1992; Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, del Rincón, Rodríguez Lajo, 1993):

a) Conceptuales

El término educación intercultural no es un constructo de significado unitario, sino que incluye variedad de creencias, políticas, enfoques y prácticas en relación con la atención educativa en sociedades multiculturales. Entre las consideraciones que limitan el progreso de lo intercultural como línea de investigación e intervención en educación están:

1. El concepto y significado de la Educación Intercultural se ha presentado con *poca claridad y de forma ambigua*. Es deficiente la delimitación teórica y conceptual del campo para superar la falta de comprensión en torno a la denominación "educación intercultural" (Modgil, Vera, Mallick y Modgil, 1986; Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, del Rincón, Rodríguez Lajo, 1993). En ocasiones, coexisten visiones contradictorias, entre profesores, administración, padres, expertos, etc. (Bartolomé, 1996).
2. Cierta *reductivismo* la asimila con propuestas lingüísticas, compensatorias, antirracistas, etc. Sería necesario desarrollar modelos derivados de un ajustado análisis de necesidades reales (Cohen y Cohen, 1986) en contextos específicos y en referencia a un contexto más amplio de interdependencia y globalidad (Lynch, Modgil y Modgil, 1993).
3. *Dilemas y contradicciones* en cuanto que defiende cierto grado de relativismo cultural y axiológico, al mismo tiempo que propugna los valores morales que lo justifican como propuesta educativa y social más allá de la perplejidad inmovilizadora del relativismo a ultranza, la folklorización y la fragmentación culturales (Ouellet, 1988).
4. Necesidad de evitar algunos riesgos propios de los particularismos culturales: anclaje en una identidad cultural fija e inmutable (Camilleri, 1988/1990); aislamiento e intolerancia; estigmatización

y marginalización social y fragmentación de los procesos escolares (Torres Santomé, 1997).

5. Focalización en aspectos de cultura y diferencias culturales con cierta tendencia a ignorar otros referidos al racismo institucional o a las diferencias en posibilidades de acceso a recursos y participación política (Cohen y Cohen, 1986).

b) Personales

Entre las limitaciones derivadas de los agentes o personas que delimitan e intervienen en la investigación e intervención multiculturales, subrayamos algunas de ellas:

1. El *etnocentrismo académico y el elitismo*. Los temas sobre Educación Multicultural se asocian con los intereses de minorías al margen de la corriente científica básica y fundamental que hegemoniza y monopoliza la construcción y legitimación del saber, tanto en contenidos como en metodología (Hilliard, 1989; Grant y Millar, 1992).
2. *Las características demográficas de los profesores universitarios* –pertenecientes de forma casi exclusiva a una determinada cultura, clase y género– no facilitan el desarrollo de la investigación en Educación Intercultural. El conocimiento sobre educación intercultural es muy limitado y la visión de este enfoque es muy sesgada.
3. *Sesgo cultural del investigador*. Es preciso reflexionar desde puntos de vista más objetivos sobre: a) la naturaleza de los problemas a investigar; b) la elaboración de categorías y la identificación etnocultural; c) la homogeneidad cultural (Hilliard, 1989; Prada y otros, 1992; Niles, 1993; Stanfield, 1993).
4. El riesgo de utilizar la investigación supuestamente científica como *justificación de conclusiones y decisiones políticas*. Por ejemplo, los investigadores han desempeñado un papel histórico clave en la legitimación del racismo biológicamente fundado, por la forma en que han construido y mantenido determinadas formulaciones y constructos "científicos". Tomar conciencia de esta res-

ponsabilidad debería ser un reto para examinar críticamente los conceptos y asunciones actuales, de manera que supiéramos quién se beneficia de nuestros trabajos teórico-científicos.

c) Metodológicas

Entre las limitaciones de tipo metodológico que obstaculizan el desarrollo de los enfoques multiculturales en educación se señalan algunas como:

1. *La ausencia de reflexión crítica sobre la metodología.* La socialización formal e informal sobre métodos de investigación prioriza y favorece el estudio de unos temas y la utilización de unos métodos antes que otros. Las expectativas académicas, todavía hoy, raramente incluyen la perspectiva multicultural.
2. El problema de la *comunicación verbal / no verbal* en el proceso mismo de investigación y comunicación de resultados. Lograr trabajos descriptivos evaluativos y comparativos adecuados y fiables exige promover la comunicación y comprensión transcultural, la clarificación de conceptos, y formación en la lengua y el vocabulario específico del campo (Skutnabb-Kangas, 1990).
3. Los *instrumentos culturalmente sesgados* utilizados, de los que se derivan graves limitaciones técnicas que provocan entre otros efectos, la desigualdad real de oportunidades y las orientaciones culturalmente sesgadas del postest a la hora de evaluar los resultados (McDowell, 1992).
4. Los *fondos económicos* dedicados a los estudios en este ámbito son todavía, en general, muy limitados. Más adelante se presenta la situación actual en este ámbito en nuestro país. Entre otras iniciativas, son varios los proyectos (éste entre ellos) que se han desarrollado gracias a ayudas a la investigación concedidos por el Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Proponemos desarrollar una investigación desde una perspectiva intercultural atenta a las limitaciones que acaban de exponerse y consistente con las siguientes premisas:

1. *Utilizar un enfoque intercultural en el diseño y en las metodologías de la investigación;* elaborar diseños mixtos y complejos que recu-

rran en todas las etapas del proceso de investigación a métodos diversos que, aún a riesgo de solapamientos parciales, se complementen y refuercen para aportar datos cuantitativos y cualitativos, información apropiada sobre el contexto y las vivencias/experiencias de los implicados. Sería preciso recurrir tanto a diseños cuasi experimentales y experimentales, como a la investigación etnográfica, ex-post-facto, estudio de casos e investigación no reactiva.

2. *Utilización de estrategias basadas en un enfoque multimetodológico*, reconociendo que diferentes métodos de investigación ofrecen soluciones posibles para diferentes problemas. Se trata de buscar soluciones y respuestas a los problemas e interrogantes planteados en la investigación acudiendo a una variedad de métodos que, aún con solapamientos parciales, se complementen asegurando un mayor rigor y fiabilidad en los resultados.
3. *Facilitar la participación de personas pertenecientes a las culturas estudiadas* (Bartolomé, 1992) que analicen los instrumentos y faciliten las comunicaciones entre los implicados, colaborando en la interpretación de los informes obtenidos. Ellos proporcionan experiencias de primera mano al utilizar el lenguaje y las claves vitales de las culturas estudiadas (OMEP, 1987). La validez de la investigación está asociada a los beneficios reales de sus aportaciones: el investigador que hace de ello su medio de vida, o las comunidades y personas implicadas en los procesos educativos (Roosen, 1995).
4. *Atender preferentemente al estudio de variables educativas que describan y modulen el proceso de enseñanza/aprendizaje* (procesos mentales de los alumnos, interacción profesor/alumno) indicadas por las teorías del grupo social (Rogers, 1969) y la teoría de la expectativa (Rosenthal y Jacobson, 1968), y variables afectivas tales como las expectativas, la relación escuela/ hogar, la adaptación a la comunidad, familia, escuela, y actitudes hacia la escuela y los grupos culturales. Observar y analizar las prácticas reales llevadas a cabo en las aulas y centros y no sólo las descripciones que de ellas hacen los profesores o los documentos elaborados en su planificación (Besalú, 1994; Bartolomé, 1996; Aguado, 1997).

5. *Monitorización de los resultados* de programas e iniciativas de Educación Intercultural de forma sistemática y consistente. Consultar a los grupos implicados y permitirles participar en el proceso de toma de decisiones sobre educación. Superar los modelos de déficit y apoyar la formación de los profesores. Identificar diferencias entre diversos modelos y programas educativos en variables significativas desde la perspectiva intercultural en relación con el grado de consecución de los objetivos.
6. *Elaboración / diseminación de materiales y recursos* que promuevan la comprensión transcultural: actitudes positivas, resolución de conflictos, adquisición de habilidades. Diseño y aplicación de instrumentos que sirvan de guía para la evaluación y aplicación del enfoque intercultural en contextos escolares (Aguado, 1995).
7. Diseño, aplicación y evaluación de programas de *formación inicial y permanente del profesorado*, animadores socioculturales y otros profesionales. Utilización combinada de investigación-acción cooperativa en la que se impliquen diferentes áreas y niveles (Bartolomé, 1996).
8. Una muestra de investigación ejemplificadora sería aquella que aglutinara a un *equipo multidisciplinar* –profesores universitarios de diversas áreas, profesionales de la educación formal e informal, instituciones locales y comunidades multiculturales– en la búsqueda de soluciones adecuadas a las necesidades de las personas y grupos implicados desde perspectivas, enfoques y metodologías diversas.
9. *Ser sensible a las diferencias culturales* mediante un continuo y abierto proceso de adaptaciones conceptuales y metodológicas diseñadas para ajustar el proceso de indagación a las características del grupo estudiado. Se trata de promover una investigación educativa intercultural en la que la atención a las diferencias culturales se contemple, tanto en la composición / funcionamiento de los equipos de investigación, como en la planificación y desarrollo del diseño.

10. *Recurrir a un diseño mixto y complejo que utilice métodos diversos y complementarios.* Utilizar estrategias multimetodológicas que, aún a riesgo de solapamientos parciales, aportan soluciones a los problemas planteados. Es preciso superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos al abordar las cuestiones de interés en el área. Se propone un pluralismo integrador que, entre otras aportaciones, permita una mayor preocupación por el contexto sociocultural y reconozca el papel de la investigación como contribución al cambio (Dendaluce, 1995). Por ejemplo, ya se están utilizando fórmulas combinadas de estudios etnográficos y análisis de regresión no lineal múltiple para estudiar los efectos del clima social / multicultural sobre el aprendizaje y otras variables a él asociadas.

IV. ESTUDIO EMPÍRICO

4. DISEÑO Y METODOLOGÍA.

Este capítulo se dedica a exponer las dimensiones y características propias del diseño y metodología utilizados para dar respuesta a los objetivos generales planteados en el capítulo II de este informe. Tales objetivos suponen, tanto la verificación de proposiciones derivadas del marco teórico previo, como la generación de nuevas aproximaciones y conocimientos sobre los fenómenos estudiados. El carácter ecléctico de las dimensiones básicas (inductivo/deductivo, nemotético/ideográfico) de la propuesta de investigación está presente en la mayor parte de las dimensiones que describen este estudio. Ello es debido a la complejidad de los fenómenos estudiados y a la falta de evidencia previa acerca del sentido y carácter de las posibles relaciones existentes entre las variables que describen las situaciones escolares que se analizan.

Los capítulos uno al cuatro se han centrado en dar respuesta al primero de los objetivos generales, en el cual se proponía:

“delimitar el marco teórico desde el que abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales. Configurar la perspectiva intercultural como enfoque conceptual desde el que analizar y formular modelos de actuación efectivos”

El desarrollo de los objetivos (b) y (c) de carácter metodológico y práctico, respectivamente, ha exigido la realización de un estudio empírico cuyo diseño y metodología se presentan a continuación. La exposición incluye los objetivos específicos formulados, el diseño propiamente dicho, las variables y modelo de investigación, el procedimiento seguido para la recogida de datos y elaboración /selección de los instrumentos, la descripción de la muestra inicial y final, las técnicas de análisis utilizadas y las fases según las cuales la investigación se ha llevado a cabo.

4.1. Objetivos metodológicos y prácticos.

El cuadro nº 1 del capítulo II recoge los objetivos generales del trabajo y sus correspondientes especificaciones en los sucesivos niveles de concreción establecidos (I/generales, II /específicos y III/operacionales) y según su carácter teórico, metodológico y práctico. Estos dos últimos grupos son los objetivos a abordar mediante la aplicación del estudio empírico que aquí se describe, formulados en los siguientes términos:

- (b) Formular y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y recogida de datos, lo cual exige la revisión y elaboración de instrumentos adecuados a los objetivos de la investigación, accesibilidad a los escenarios, disponibilidad de los participantes y recursos humanos / materiales disponibles.**
- (c) Analizar y valorar las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales en orden a establecer su grado de ajuste al modelo intercultural, valorar la efectividad de las mismas y formular un modelo que oriente la investigación y las actuaciones educativas.**

El objetivo (b) de carácter metodológico se concreta en varios objetivos específicos: revisión de instrumentos ya existentes y elaboración de escalas de observación, cuestionarios, entrevistas, hojas de registro, material para el entrenamiento de observadores, formular el procedimiento de recogida de datos y aplicar el procedimiento. Esto se ha concretado en tareas como:

- * Revisión crítica de instrumentos utilizados en anteriores trabajos.
- * Selección de elementos útiles según los objetivos del estudio.
- * Redacción y aplicación de una versión inicial.
- * Revisión y versión final.
- * Explicación de fases y tareas del procedimiento formulado.
- * Redacción de instrucciones y criterios a seguir.
- * Entrenamiento de observadores.
- * Visitas a los centros y acceso a los escenarios.

El objetivo (c) de carácter práctico se explicita en varios objetivos específicos:

1. Análisis de las actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales.

2. Valoración de la efectividad de las mismas en el logro de objetivos valiosos desde el enfoque intercultural.
3. Propuesta de un modelo relacional explicativo de los fenómenos educativos analizados.

El tercer y último nivel de concreción se refiere a las operaciones o tareas concretas a realizar en la consecución de cada uno de estos objetivos específicos. Se concretan así:

1. Describir las prácticas escolares que ejemplifican las actuaciones educativas desarrolladas en los contextos escolares estudiados.
2. Establecer el grado de ajuste de tales prácticas con el modelo de actuación educativa intercultural formulado en la primera parte del estudio.
3. Establecer los resultados obtenidos en las variables que definen objetivos propios del enfoque intercultural.
4. Describir el carácter, sentido y niveles en que se manifiestan las relaciones entre las variables analizadas.
5. Identificar las variables críticas en la explicación de los resultados obtenidos en las variables criterio analizadas.
6. Formular gráficamente un modelo relacional que de cuenta de la vinculación entre las variables analizadas y que explique los resultados obtenidos en la variables criterio.

4.2. Diseño de la investigación

La complejidad de los fenómenos educativos a estudiar y la falta de teorías potentes que nos proporcionen un marco previo consistente, recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información/evidencia en relación con los objetivos propuestos y las características del contexto. Así, se ha optado por:

1. Elaborar un diseño mixto en el que metodologías diversas, aún a riesgo de solapamientos parciales, se complementen y refuercen para proporcionar datos cuantitativos y cualitativos. Se trata de

describir, comprender y explicar los fenómenos educativos (Velasco y Díaz de Rada, 1997)

2. Utilizar combinada y simultáneamente el diseño cuasi-experimental y la aproximación etnográfica. La aproximación etnográfica es especialmente relevante cuando se trata de esclarecer realidades socioculturales sobre las que intervenir y cuando se aspira a aportar nuevas lecturas a problemas predefinidos. El diseño cuasi-experimental va a proporcionar datos post-facto, controlando el cuándo y el a quién, pero no el control de los estímulos o tratamientos aplicados.
3. Promover la participación de todos los participantes implicados (profesores, alumnos, familias, equipos directivos, profesores de apoyo, servicios de orientación) y la colaboración de personas pertenecientes a las culturas estudiadas que analicen los instrumentos, faciliten las comunicaciones entre los implicados y colaboren en la elaboración del informe final (Bartolomé y otros, 1992).

El diseño cuasi-experimental desarrollado en el estudio empírico corresponde a un modelo jerárquico transversal de treinta y tres (33) grupos intratratamiento. El cuadro n° 9 especifica algunas características del diseño en cuanto a tipo de centro, muestra, localización y variables.

Cuadro 9
Diseño transversal de la investigación

Características	Centros
Muestra	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 ... C33
Tipo de Centro	Primaria / Secundaria
Localización	10 Comunidades Autónomas
Muestra	237 alumnos / 55 profesores / 33 centros
Variables	V1, V2, ... Vn (las mismas para todos los grupos)

4.3. Variables y modelo de investigación

El cuadro nº 10 presenta el modelo de investigación adoptado en el que se especifican las variables analizadas, organizadas en tres grandes bloques (entrada, proceso y producto) y en función de ser características personales o contextuales referidas a los alumnos, sus familias, el profesorado, el centro escolar y la comunidad de referencia. La selección de variables a estudiar se ha realizado según los siguientes criterios:

1. Ser relevantes en función de los objetivos de la investigación y el enfoque de educación intercultural adoptado (ver cuadro nº 1). Así, se ha prestado especial atención a variables raramente medidas en investigaciones anteriores, como son la "cultura escolar" y la "competencia intercultural" (Kahn, 1995; Gimeno, 1996).
2. Focalizar la atención en variables procesuales que describan las prácticas reales desarrolladas en los centros y aulas (Grañeras y otros, 1998). Se consideran: el "estilo de enseñanza" (Schwald y Schwald, 1995), el "clima educativo" del centro/aula (Ahmed Ijaz, 1982; Ramsey, Battle Bold y Williams, 1989; Levine y Lezotte, 1996), las estrategias didáctico-organizativas (Kehoe, 1984; Lynch y Modgil, 1992), la selección y utilización de materiales (Roosens, 1995), y el diagnóstico y evaluación (Cummins, 1986; Jordán, 1994).
3. Utilizar la evidencia aportada por investigaciones anteriores en este área de conocimiento. Se incluyen variables como "expectativas educativas de la familia" (Berliner, 1984; Nieto, 1992), formación específica del profesorado (Darling-Hammond, 1995; Lluch, Balaguer y Salinas, 1996), estilo cognitivo y estilo de aprendizaje (Sigel y Coop, 1974; Vasquez, 1992), participación de los padres (Levine y Lezotte, 1996), acceso a recursos socioeducativos (Lynch y Modgil, 1991), y conocimiento de la lengua escolar (Bartolomé, 1997).

Junto a estas variables, se han considerado aquéllas que permiten describir adecuadamente la muestra utilizada (sexo, edad, nivel social/profesional, opiniones de padres, alumnos y profesores en relación con la atención a la diversidad cultural) o ser un indicador del éxito escolar (rendimiento académico). Ahora consideremos con cierto detalle algunas variables escasamente descritas y medidas en estudios anteriores: la cultura escolar y la competencia intercultural.

Modelo de Investigación

VARIABLES DE ENTRADA

ALUMNO		FAMILIA		PROFESORES	
familia	capacidades	expectativas educativas	expectativas	edad/sexo	expectativas
sexo	medio sociocultural	aceptación valores educativos	habilidades	formación en tratamiento de las diferencias culturales	
CENTRO		COMUNIDAD			
metas y objetivos cultura escolar		necesidades educativas lenguas de uso distancia cultural			

VARIABLES DE PROCESO

ALUMNO		FAMILIA		PROFESORES	
estilo cognitivo	estilo aprendizaje	participación escuela	actitudes cultura / escuela	estilo de enseñanza	participación en toma de decisiones
habilidad comunicativa		aceptación valores escolares			
CENTRO		COMUNIDAD			
estrategias metodológicas uso y selección de materiales organización espacio / tiempo evaluación (criterios y técnicas)		participación escuela vinculación decisiones centro educativo actitudes diversidad cultural			

VARIABLES CRITERIO

PERSONALES

ALUMNOS		FAMILIA		PROFESORES	
actitudes difer. culturales	rendimiento académico	participación	expectativas educativas	competencia intercultural	actitud diversidad cultural
competencia intercultural		actitudes diversidad			
PERSONALES		COMUNIDAD		CENTRO	
competencia intercultural		acceso a recursos socioeducativos y desarrollo		interacción medio participación programas formación	

CONTEXTUALES

PERSONALES		COMUNIDAD		CENTRO	
competencia intercultural		acceso a recursos socioeducativos y desarrollo		interacción medio participación programas formación	

PERSONALES

CONTEXTUALES

La **cultura escolar** es el conjunto de creencias, valores, expectativas, formas lingüísticas, vías de transmisión del conocimiento, vivido y transmitido por la escuela. Se manifiesta tanto de forma explícita (normas escritas, textos y materiales, documentos elaborados en diversas instancias) como implícita, a través de variables asociadas con el denominado *curriculum oculto*: selección y agrupamiento de alumnos, lenguaje y actitudes de profesores y alumnos, diagnóstico y evaluación, organización del espacio y el tiempo escolar. La cultura escolar así definida no siempre coincide con la de los alumnos y sus familias. Ha sido elaborada por un determinado grupo cultural de referencia, el cual "juega con ventaja" a la hora de conseguir los beneficios de la institución escolar. La distancia cultural permite referirse a las diferencias que separan la cultura de los alumnos de la cultura oficial escolar y que podría representarse a lo largo de un continuum. La distancia entre culturas puede manifestarse en uno o varios ámbitos, tales como la lengua, creencias, expectativas educativas, formas de adquirir el conocimiento, etc., e ir asociada a una jerarquización que refleja diferencias en poder e influencia de un grupo sobre otro. Esta variable se ha analizado a partir de la información obtenida en los cuestionarios y entrevistas aplicados a padres, profesores y alumnos.

La competencia intercultural se define como una combinación de capacidades específicas (Ramsey, Battle Vold y Williams, 1989; Walking, 1990) e implica:

- (a) Actitudes positivas respecto a la diversidad cultural y la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros.
- (b) Habilidad comunicativa verbal y no verbal que permita comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto. Reconocer y manejar la tensión generada en situaciones multiculturales ambiguas.
- (c) Capacidad de reflexionar sobre la propia cultura, reconociendo cómo ésta influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

Las dimensiones (b) y (c) se han analizado mediante la aplicación de una escala de observación "comunicación intercultural" para alumnos y profesores. La información correspondiente a la dimensión (a) se ha obtenido a través de los cuestionarios para padres, profesores y alumnos.

4.4. Procedimiento de recogida de datos.

Se pretende ofrecer una descripción rigurosa del procedimiento seguido para la recogida de datos, así como para la elaboración y selección de los instrumentos utilizados. El procedimiento se ha establecido de forma consistente con los objetivos y las condiciones del diseño de investigación, el marco conceptual subyacente, los recursos disponibles, la capacidad de los observadores y el tipo de análisis a realizar. Se caracteriza por:

- (a) Utilización de la observación no participante, descriptiva, selectiva, focalizada en los objetivos del estudio (Spradley, 1988) con objeto de obtener información significativa acerca de las prácticas reales desarrolladas en el centro y aula.
- (b) Acceso a contextos educativos y comunicación con todos los participantes en el proceso educativo mediante el uso de estrategias que favorezcan la interacción entre ellos (p.e., de discusión); la colaboración de mediadores reconocidos (profesor, personas de la comunidad, orientador, padres) y la actuación intencional y permanente de observadores entrenados desempeñando un rol específico (Woods y Gurgeon, 1990).
- (c) Atención cuidadosa a la formación y entrenamiento de los observadores, la elección de los informantes y la participación de personas representativas de diferentes grupos culturales (Bartolomé y otros, 1992; 1997).

El procedimiento seguido para la recogida de información se ha centrado en la observación no participante mantenida a lo largo de todo el curso académico. En cuatro de los centros analizados los observadores han sido miembros del propio equipo investigador, o personal específicamente entrenado para ello. La observación directa del aula ha permitido estudiar el proceso educativo mientras estaba teniendo lugar, proporcionando evidencia detallada y precisa acerca del mismo (Spindler y Spindler, 1987). Dado que se disponía de un marco conceptual previo (enfoque intercultural y variables seleccionadas), la observación se focalizó y precisó mediante la utilización de escalas de

observación, cuestionarios, hojas de registro y entrevistas. De esta forma quedaron definidos los criterios para identificar los acontecimientos a observar, las reglas según las cuales se habrían de transcribir, haciéndose posible el análisis cuantitativo de los datos.

El acceso a los contextos educativos se ha realizado por diversas vías dadas las dificultades habituales reseñadas repetidamente en investigaciones anteriores (Bartolomé y otros, 1996). Finalmente, los centros participantes son aquellos a los que se tuvo acceso a través de:

- Responsables de "Educación Intercultural" en la Unidad de Programas del MEC (Madrid), los cuales proporcionaron información acerca de centros en los que se desarrollan proyectos de Educación Intercultural apoyados por el MEC.
- Profesores participantes en un curso impartido por un miembro del equipo de investigación ("Educación Multicultural", correspondiente al Programa de Formación del Profesorado de la UNED).
- Alumnos participantes en el curso de doctorado "Educación multicultural: diversidad cultural y enfoque cognitivo" impartido por un miembro del equipo de investigación (Programa de Doctorado, Dpto. MIDE, UNED).
- Alumnos realizando su proyecto de prácticas correspondientes a la Licenciatura en Psicopedagogía (Dpto. Didáctica/MIDE, Universidad de Cádiz).

Cada una de las personas de contacto recibió el proyecto de investigación y una descripción de las acciones a realizar en el centro por el equipo de investigación y el profesorado participante. En unos casos la presentación de la información se hizo formalmente en una entrevista con el equipo directivo o durante un claustro ordinario; en otros, más informalmente, en entrevistas con los profesores o equipos de apoyo durante recreos, reuniones de coordinación y charlas. El contacto con algunos centros fue vía telefónica o mediante correo electrónico. En todos los casos se presentaron el proyecto de investigación y los instrumentos a aplicar como paso previo para solicitar la

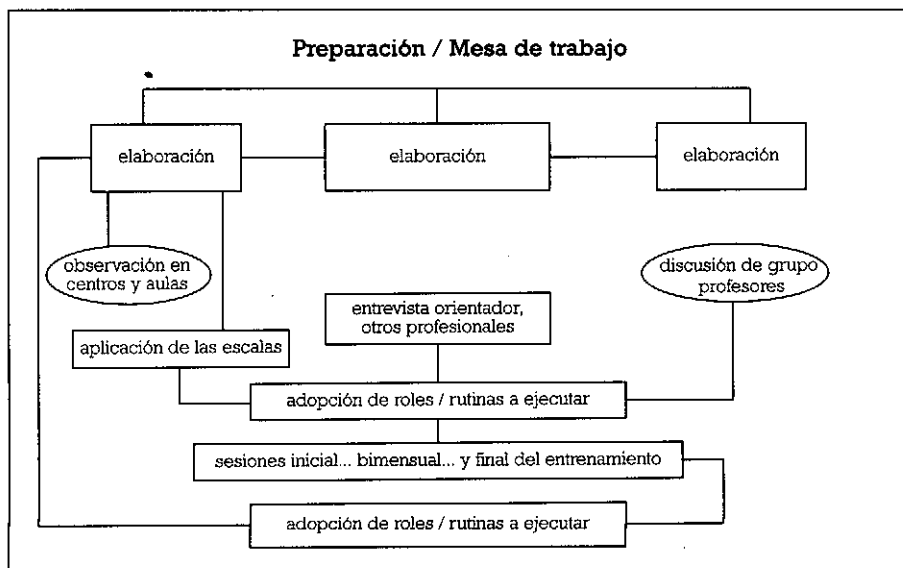
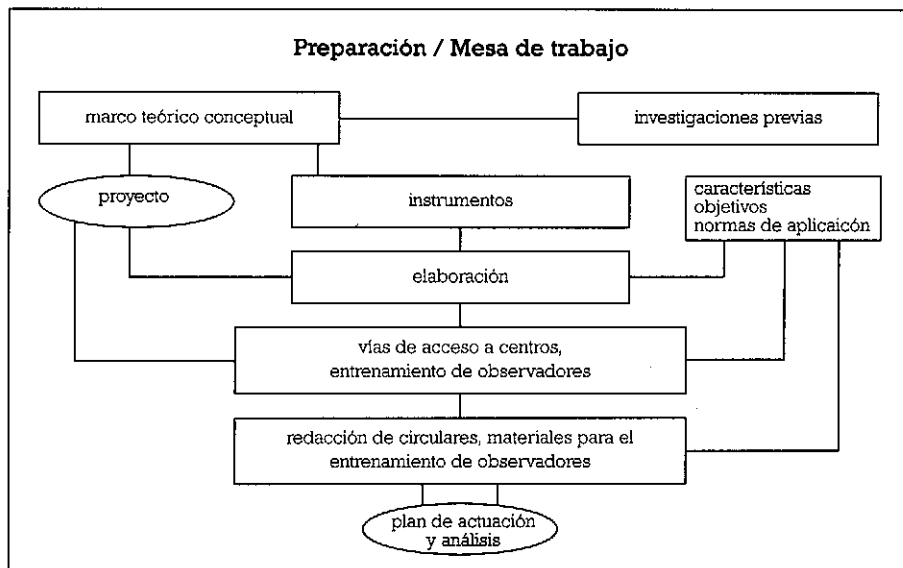
aceptación de participación. El anexo I incluye el modelo de carta enviado a los potenciales participantes, así como las presentaciones dirigidas al director del centro y el inspector de zona correspondiente. La observación se mantuvo a lo largo de todo el curso académico, preferentemente con carácter sistemático desde diciembre hasta mayo y se realizó, siempre que fue posible, tanto en el aula como fuera de ella (recreo, pasillos, visitas, reuniones de padres, sesiones de orientación).

Se constataron reticencias a la hora de permitir la observación sistemática del aula por parte de algunos profesores, especialmente aquellos que no participaban voluntariamente, sino a petición del director o un responsable de la administración. Entre las posibles razones explicativas estarían, tanto el ser objeto de un juicio profesional sobre aspectos en los que se sienten insuficientemente capacitados, como la falta de un discurso próximo al utilizado por el investigador al definir la diversidad cultural y sus implicaciones educativas. Al mismo tiempo se dió el caso de profesores sumamente dispuestos a ser observados por considerarse a sí mismos ejemplo de profesor que "sabe cómo manejar" las diferencias culturales de sus alumnos, y que, desde la perspectiva de la investigación, incumplía la mayor parte de los criterios derivados del enfoque intercultural adoptado.

De forma complementaria se contó, de forma excepcional, con la presencia de colaboradores pertenecientes a diversos grupos culturales de los que integran la muestra estudiada. Es el caso de una profesora de primaria (con sus estudios convalidados en España) de origen polaco, de un padre de alumno de origen guineano diplomado en enfermería, una madre de alumno de origen marroquí con estudios primarios en su país, un estudiante de medicina de origen dominicano y una estudiante de pedagogía de origen marroquí. Su colaboración se centró en facilitar la comunicación con las familias, aplicar los cuestionarios a padres en su lengua nativa cuando fue preciso y la participación en el análisis de los resultados obtenidos.

El cuadro nº 11 resume el procedimiento seguido y las tareas sucesivas realizadas en la preparación (mesa de trabajo) y realización (trabajo de campo) de la investigación.

Cuadro 11: Procedimiento: preparación y realización



Una cuestión clave que ha merecido atención preferente ha sido el entrenamiento de los observadores. Cuatro han sido los observadores específicamente entrenados según una secuencia de actividades que ha incluido:

1. Una sesión inicial en la que se analizaron aspectos fundamentales del proyecto de investigación (objetivos, marco teórico y metodología) y fijación de criterios para definir los acontecimientos/conductas a reflejar en las escalas de observación. (El programa de una sesión de entrenamiento aparece en el cuadro n° 12).

Cuadro 12: Ejemplo de una sesión de entrenamiento de los observadores

OBSERVACIÓN/APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS 1ª sesión / 23-3-1996-
<p>1. Objetivos. ¿Para qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información sobre las variables incluidas en el modelo. • Mejora de los instrumentos de observación <p>2. Instrumentos. ¿El qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida datos escritos (hoja de registro): plan de centro, memoria de centro, expedientes académicos, programaciones, horarios, proyectos específicos. • Observación del centro/clase: <ul style="list-style-type: none"> - sistemática (escalas) - informal/espóradica (registro de incidentes: contexto, participantes, descripción, significado) • Entrevistas/cuestionarios. <p>3. Perspectiva/enfoque. ¿Cómo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoptar el punto de vista del interior del grupo. • Holismo: imagen global en la que se sitúan las relaciones. • No juzgar. • Contextualizar. <p>4. Seguimiento (una sesión mensual)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común de incidencias. • Previsión de tareas. • Revisión de los instrumentos.

2. Sesiones bimensuales dedicadas a comentar dificultades encontradas en la interacción con los participantes, aplicación de las escalas y cuestionarios, registro de incidentes críticos. El esfuerzo ha sido intenso en la definición e ilustración de cada uno de los ítem/dimensiones de las escalas y en evitar el efecto "halo" inherente a las técnicas de observación.
3. Puesta en común final en la que se entregaron los cuadernos de campo en primera y segunda versión, es decir, las primeras notas junto con el análisis inicial del contenido, tal y como aparece en el anexo II. Cada observador presentó un breve informe dando cuenta de sus apreciaciones personales acerca del proceso de acceso y permanencia en los respectivos escenarios (centros, aulas), del intercambio con profesores, padres y alumnos, así como una estimación de las limitaciones de la observación realizada.

4.5. Instrumentación.

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos han sido elaborados "ex-profeso" en relación con las cuestiones planteadas en este estudio, de forma consistente con los objetivos del mismo y en orden a permitir la triangulación de datos. Intencionalmente se ha evitado la utilización de pruebas estandarizadas dada la evidencia acumulada acerca de su inadecuación en el análisis de grupos culturales diversos (Padilla y Lindholm, 1996). El cuadro nº 13 recoge los instrumentos utilizados con especificación de las variables analizadas por cada uno de ellos. Se diferenciaron las variables de entrada (normal), de proceso (*cursiva*) y de producto (*subrayado*).

Cuadro 13: Instrumentos elaborados para la recogida de datos

INSTRUMENTO	VARIABLES (entrada, proceso, producto)				
	alumnos	familias	comunidad	centro	profesores
1. Hoja registro	edad sexo grupo cultural historial académico <u>rendimiento</u>	edad padres estructura nivel educativo clase social	características demográficas lengua liderazgo acceso a recursos	objetivos Plan de Centro Memoria de Centro participación apoyos	edad sexo formación
2. Escala de observación	<u>actitudes</u> <u>competencia</u> <u>intercultural</u>			clima escolar <u>estrategias</u> <u>recursos</u> <u>didácticos</u>	<u>estilos de enseñanza</u> <u>competencia</u> <u>intercultural</u>
3. entrevista / cuestionario- padres (familias/ APAs)		expectativas habilidades comunicativas y lingüísticas <i>actitudes hacia la diversidad cultural</i> <i>participación</i> <i>acuerdo familias / centro educativo</i>	necesidades necesidades comunicativas distancia / choque cultural	habilidades	
5. Entrevista- profesores					actitudes opciones <i>participación</i>
5. Entrevista- alumnos	actitudes hacia la diversidad cultural y la escuela <i>participación</i>				
6. Pruebas	<u>estilo cognitivo</u> <u>estilo de aprendizaje</u> <u>habilidades comunicativas</u> <u>capacidad general</u> <u>aptitudes específicas</u>				
7. Registro de incidentes	anécdotas/ comentarios / etc.				

La elaboración de estos instrumentos ha supuesto la realización de las siguientes tareas:

1. Consulta de instrumentos ya utilizados en investigaciones previas.
2. Preparación de una versión inicial de los instrumentos.
3. Validación de la versión inicial mediante consulta a expertos, colaboradores pertenecientes a los grupos culturales y aplicación en un estudio piloto realizado durante el curso académico 1995/1996.
4. Elaboración de la versión final.

Las principales modificaciones se han referido a la selección/eliminación de ítems debido a la incorrecta o ambigua redacción de los enunciados, adaptación a la edad y características de los participantes, irrelevancia para los objetivos del estudio y grado de inferencia exigido en la descripción de la conducta/situación aludida.

A continuación se especifican los nombres de cada instrumento con su presentación, así como los instrumentos utilizados en la elaboración de los mismos, agrupados por escalas de observación y por cuestionarios y entrevistas. Los instrumentos completos se presentan en el Anexo I.

a) Hoja de registro

Se recogen datos de identificación sobre los alumnos, su familia, la comunidad en la que viven, el centro y los profesores. Se incluye información que permita describir la muestra y obtener datos sobre variables proceso y criterio. Se ha elaborado en formato que permita su utilización directa por parte de los observadores y su aplicabilidad en contextos diversos.

b) Escalas de observación.

Las escalas de observación se han elaborado a partir de algunas ya utilizadas en estudios previos:

- "Elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad" (Bartolomé y col., 1994)
- "Guideline for Multicultural School Education" (Mock, 1985).
- "Escala de actitudes étnicas" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994).

La **escala de observación del alumnado** recoge información acerca de los alumnos observados en torno a las siguientes dimensiones: comunicación intercultural, estilo de aprendizaje, características y capacidades (capacidad intelectual general, características emocionales y creatividad).

La **escala de observación del profesorado** recoge información acerca de los profesores observados en torno a las siguientes dimensiones: comunicación intercultural y estilo de enseñanza.

La **escala de observación del grupo / clase** recoge información acerca del grupo/clase observado y se valora en cinco dimensiones: actividades y estrategias, estilo de enseñanza, materiales y recursos (se analizan tanto sus características como su utilización), diagnóstico y evaluación, relaciones escuela-familia.

La **escala de observación del centro / programa** recoge información acerca del Centro o programa educativo observado en tres dimensiones: clima educativo, diagnóstico y evaluación y relación centro/familia.

c) Cuestionarios y entrevistas:

Se han elaborado a partir de otros ya existentes, los cuales han permitido la formulación de cuestiones y la estructuración de las mismas:

- "Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes" (Aguado, Bernal, Bernat, García Pascual, Ramos y Sabirón, 1988).
- "Opiniones de los profesores sobre la educación multicultural" (Jordán, 1994).
- "Entrevista sobre el prejuicio étnico" (Díaz-Aguado y Baraja, 1994).

Los **cuestionarios para padres, profesores y alumnos** recaban información acerca de las opiniones y actitudes en relación con la diversidad cultural presente en los centros y aulas observados. Asimismo se pretende averiguar cuáles son las categorías según las cuales se describen las diferencias culturales, y el conocimiento que se tiene acerca de los diferentes grupos identificados. Por último se pregunta acerca de la opinión en torno a cómo habría que abordar la diversidad cultural en el medio escolar.

La entrevista con el director contiene diversas preguntas encaminadas a recabar información sobre aspectos organizativos y curriculares

que inciden en la forma de dar respuesta a la diversidad cultural del centro. Se dedica especial atención a conocer posibles estrategias de adaptación e individualización de la enseñanza, servicios de apoyo y utilización de recursos específicos.

d) Análisis de materiales y recursos:

Las escalas elaboradas para el análisis de los materiales didácticos desde la perspectiva intercultural se han preparado a partir de otras ya aplicadas en trabajos previos:

- "Guía para la planificación curricular multicultural" (traducido y adaptado de Banks, 1991; Grant y Sleeter, 1986).
- "Actividades y estrategias de educación multicultural" (traducido de Kehoe, 1984).
- "Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos multiculturales" (James y Jeffcoete, 1985).
- "Educación antirracista: actividades para aprendizaje experiencial" (Buxarrais y col., 1994).
- "Exploración y clarificación de valores". En "Multicultural Teaching" (Schoem, Frankel, Zuñiga y Lewis; 1993).

4.6. Descripción de la muestra.

La muestra esta integrada por estudiantes, sus padres y profesores, equipo directivo y otros profesionales, pertenecientes a treinta y dos centros públicos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria. El estudio se ha prolongado durante dos cursos escolares. La muestra durante el primer año del estudio (1996/1997) ha estado integrada por veinte centros. El procedimiento de contacto e información se repitió durante el segundo curso (1997/1998) durante el cual se incorporaron doce centros. La muestra final se compone de 237 alumnos, 55 profesores, 69 padres/madres, todos ellos pertenecientes a 33 centros públicos de enseñanza primaria y secundaria obligatoria localizados en poblaciones situadas en nueve Comunidades Autónomas: Andalucía (Cádiz y Sevilla), Castilla-León, Cataluña, Ceuta, Madrid, Murcia, Navarra, Comunidad Valenciana y Baleares.

La descripción de la muestra utilizada incluye datos sobre las variables contextuales presentes en el modelo de investigación diseñado, y también aspectos que se consideran especialmente significativos cuando se trata de caracterizar a grupos culturales presentes en los centros educativos públicos y de comprender la heterogeneidad característica de cada grupo cultural en contacto mutuo. Es el caso del tipo de estructura familiar, la lengua utilizada en la familia (posibles variantes respecto a la lengua nativa), el nivel educativo, los ingresos familiares o las expectativas educativas. Estas variables pueden estar modulando los procesos y resultados educativos de los alumnos. Los datos que se reseñan proceden de los cuestionarios/entrevistas aplicados y de la hoja de registro.

Los grupos culturales se han identificado en función de la nacionalidad (españoles, marroquíes, saharauis, franceses, polacos, guineanos, etc), la etnia (gitanos), la lengua (español, euskera en su variante zahaarau y berriak, catalán, árabe u otras), la religión (católicos, adventistas, musulmanes, budistas, etc) y la forma de vida (temporeros, marineros, agricultores). La adscripción a una u otra categoría ha sido realizada por el observador en consulta con el profesor o el propio alumno.

Lo que caracteriza al grupo de alumnos que constituye la muestra final es el contar entre 11 y 14 años de edad (50%), ser chicos mayoritariamente (53%), adscribirse al grupo cultural de "nacionales" (44%), vivir en poblaciones de más de 10000 habitantes (86%), mostrar un rendimiento académico superior a 5 como nota media global (75%), alto nivel de competencia en español (92%), adecuado rendimiento en matemáticas (54% superior a 5), en lengua (64% superior a 5) y en Sociales (69%). El alto porcentaje de "nacionales" refleja la distribución real de los diferentes grupos culturales y su presencia en las aulas observadas. La mayoría de los alumnos hijos de inmigrantes de la muestra llevan residiendo en España un periodo que oscila de cuatro años a tres meses. Una baja proporción de los mismos ha nacido en España y, por tanto, ha realizado toda su escolaridad en este país. Los alumnos hijos de temporeros se desplazan anualmente y pasan periodos de cuatro a cinco meses en el lugar de trabajo de sus padres (andaluces que se desplazan a Navarra). Las tablas y gráficos nº 1 - 5 reflejan la distribución de la muestra de alumnos en función de su edad, sexo, grupo cultural de referencia, historial académico y hábitat.

Tabla 1 - Edad de los alumnos

Edad	Frecuencia	Porcentaje válido
4-6 años	19	8,1
7-10 años	71	30,6
11-14 años	112	48,2
15-18 años	25	10,8
20-23 años	5	2,1

Gráfico 1 - Distribución de alumnos en función de la edad

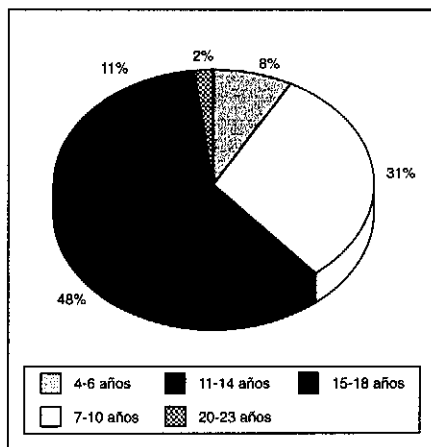


Tabla 2 - Sexo de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje válido
VARON	125	53,9
MUJER	107	46,1

Gráfico 2 - Distribución de alumnos en función del sexo

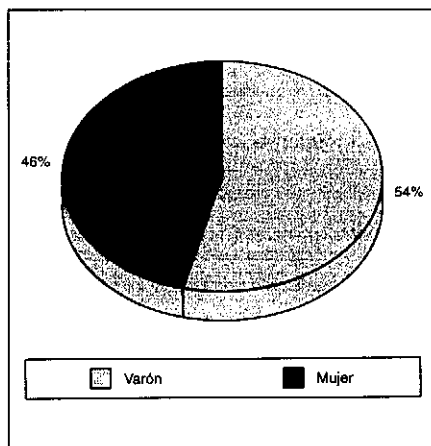


Tabla 3 - Grupos culturales de la muestra

GRUPO CULTURAL	Frecuencia	Porcentaje válido
GITANO (1)	26	11,2
EUROPA ESTE (2)	8	3,4
ARABES (3)	34	14,7
ASIATICOS (4)	5	2,2
NEGROS AFRICANOS (5)	13	5,6
NEGROS AMERICANOS (6)	1	0,4
NACIONAL (7)	104	44,8
GRUPOS RELIGIOSOS (8)	3	1,3
MARGINAL / CHABOLISTA (9)	4	1,7
OTROS (10)	7	3,0
SURAMERICANOS (11)	12	5,2
PORTUGUESES (12)	3	1,3
EMIGRANTES ESPAÑOLES (13)	10	4,3
HEBREOS (14)	2	0,9

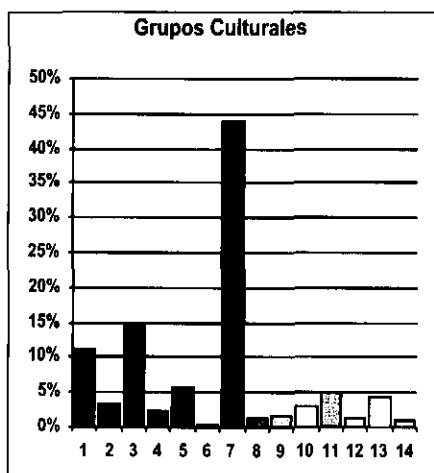
Gráfico 3 - Distribución de alumnos según grupo cultural de origen

Tabla 4 - Historial académico de los alumnos

INTERVALO (Notas numéricas)	Frecuencia	Porcentaje válido
0 - 4,5	39	26,4
5,0 - 6,4	39	26,3
6,5 - 7,5	35	23,7
7,6 - 9,0	35	23,6

Gráfico 4 - Distribución de alumnos según su historial académico

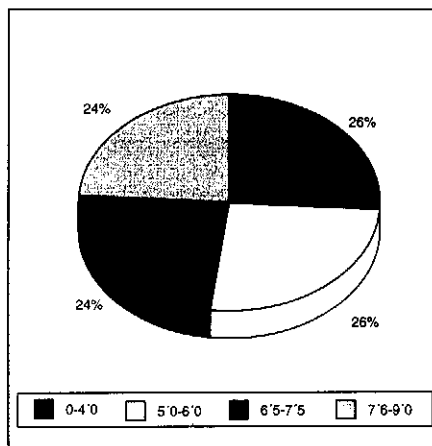
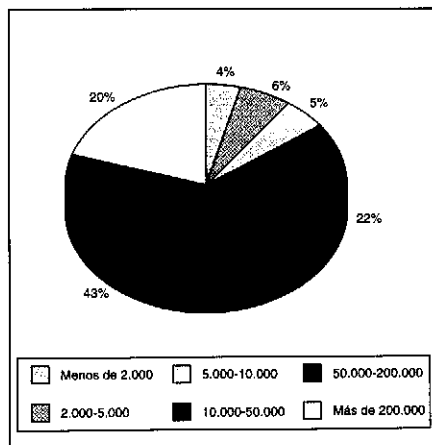


Tabla 5 - Población del lugar de residencia

N.º de habitantes	Frecuencia	Porcentaje válido
Menos de 2.000	7	3,5%
De 2.000 a 5.000	12	5,9%
De 5.000 a 10.000	9	4,5%
De 10.000 a 50.000	46	22,8%
De 50.000 a 200.000	88	43,6%
Más de 200.000	40	19,8%

Gráfico 5 - Distribución según densidad demográfica



El grupo de profesores que constituye la muestra final se caracteriza por ser todos españoles, mayoritariamente mujeres entre 36 y 45 años, con estudios de grado medio y cursos de perfeccionamiento y formación en diversidad cultural. Las tablas y gráficos nº 6 - 10 presentan la distribución de la muestra de profesores en función de la edad, sexo, formación básica, formación complementaria y formación específica en diversidad.

Tabla 6 - Edad del profesorado

INTERVALOS DE EDADES	Frecuencia	Porcentaje válido
Hasta 35 años	11	24,4%
36-45 años	18	40,0%
46-60	16	35,6%

Gráfico 6 - Distribución de los profesores en función de su edad

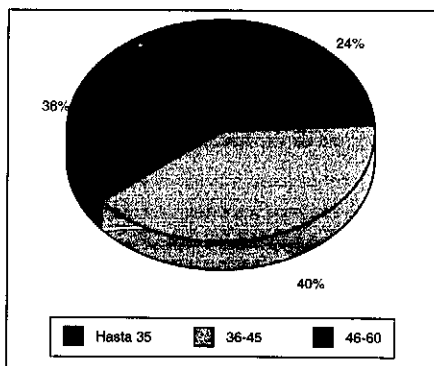


Tabla 7 - Sexo del profesorado

	Frecuencia	Porcentaje válido
VARON	9	20,5%
MUJER	35	79,5%

Gráfico 7 - Distribución de los profesores por sexo

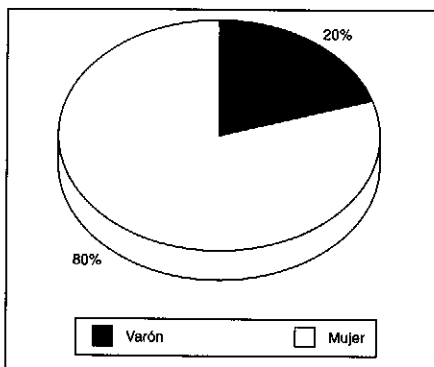


Tabla 8 - Formación básica del profesorado

NIVEL DE ESTUDIOS	Frecuencia	Porcentaje válido
Estudios Universitarios de Grado Medio	30	68,2%
Estudios Universitarios Superiores	14	31,8%

Gráfico 8 - Distribución de profesores por formación básica

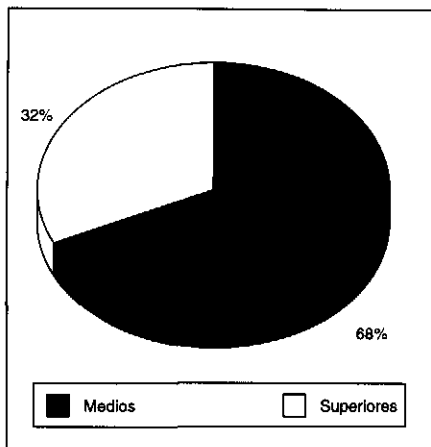


Tabla 9 - Formación complementaria

	Frecuencia	Porcentaje válido
Con cursos de perfeccionamiento	39	88,6%
Sin cursos de perfeccionamiento	5	11,4%

Gráfico 9 - Distribución según formación complementaria

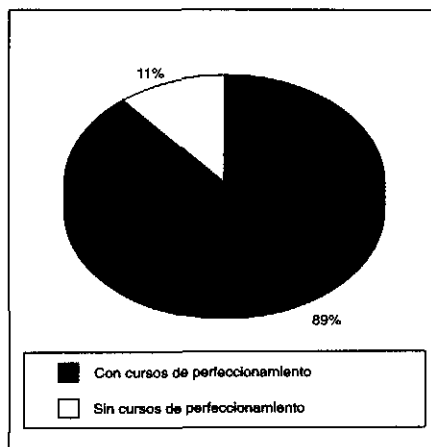
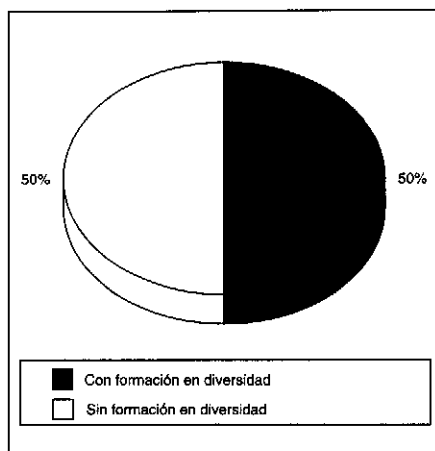


Tabla 10 - Formación en diversidad

	Frecuencia	Porcentaje válido
Con formación específica en diversidad	22	50,0%
Sin formación en diversidad	22	50,0%

Gráfico 10 - Distribución según formación específica en diversidad



Los profesores encuestados, de forma general, reconocen que la información que tienen acerca de los grupos culturales identificados es muy escasa. Se limitan a saber si hablan o no castellano y a la descripción de aspectos externos, como son la vestimenta o la comida. Todo lo que saben sobre ellos lo han obtenido mediante su contacto diario y por "lo que los alumnos han ido contando". En algunos casos (4 profesores) se refieren a experiencias previas: "he trabajado con gitanos", "soy especialista en geografía e historia" "he viajado a Marruecos", "he dado clases a hijos de emigrantes en Alemania". El profesor se considera suficientemente informado cuando convive con los grupos descritos. Es el caso de un profesor de Ceuta educado allí cuando se refiere a los alumnos árabes, o el de un profesor nacido en el pueblo donde trabaja cuando se refiere a los hijos de agricultores.

Los padres y madres (tutores o personas responsables) de los alumnos de la muestra se caracterizan mayoritariamente por tener edades entre 36 a 45 años. Reconocen una estructura familiar jerarquizada, en unos casos de carácter matriarcal, en otros patriarcal. El nivel de for-

mación es el de estudios primarios y pertenecen a clase social media-baja. Las tablas y gráficos n° 11 - 16 recogen la distribución de la muestra de padres/madres en función de la edad, estructura familiar, nivel educativo y clase social.

Tabla 11 - Edad del padre

AÑOS	Frecuencia	Porcentaje válido
Menor de 36	64	32,2%
De 36 a 45	92	46,2%
Mayor de 45	43	21,6%

Gráfico 11 - Distribución de los padres por edad

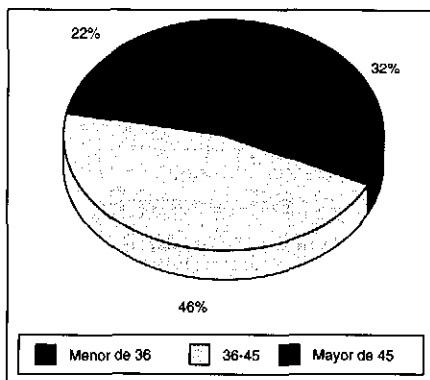


Tabla 12 - Edad de la Madre

AÑOS	Frecuencia	Porcentaje válido
Menor de 36	107	53,8%
De 36 a 45	72	36,24%
Mayor de 45	20	10,1%

Gráfico 12 - Distribución de las madres por edad

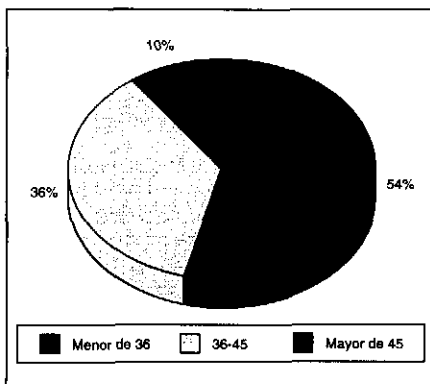


Tabla 13 - Estructura jerárquica de la familia

	Frecuencia	Porcentaje válido
Matriarcal o patriarcal (1)	77	50,3%
Semi-Abierta (2)	23	15%
Abierta (3)	42	27,5%
Desestructurada (4)	11	7,2%

Gráfico 13 - Distribución de las familias según estructura

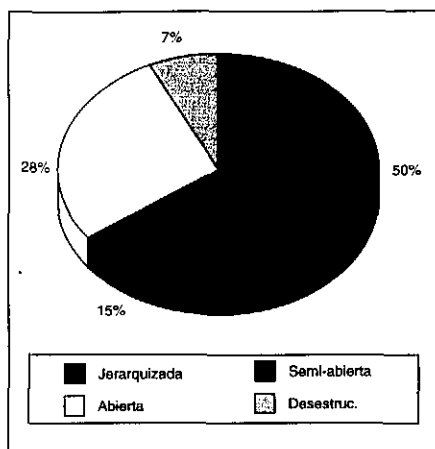


Tabla 14 - Nivel educativo del padre

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sin estudios (1)	53	31,5%
EGB (2)	71	42,3%
BUP, FP, COU, o similar (3)	18	10,7%
EU. Medios (4)	12	7,1%
EU Superiores (5)	14	8,3%

Gráfico 14 - Distribución de los padres según nivel de estudios

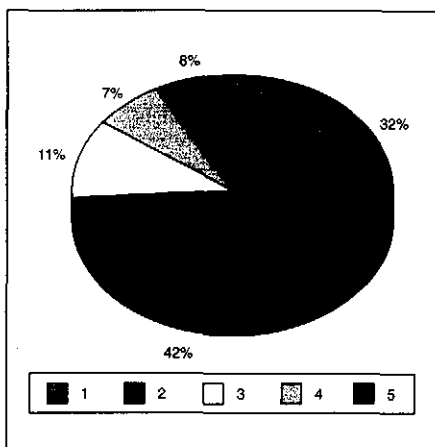


Tabla 15 - Nivel educativo de la madre

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sin estudios (1)	64	37%
EGB (2)	74	42,8%
BUP, FP, COU, o similar (3)	21	12,1%
EU. Medios (4)	7	4,0%
EU Superiores (5)	7	4,0%

Gráfico 15 - Distribución de las madres según nivel de estudios

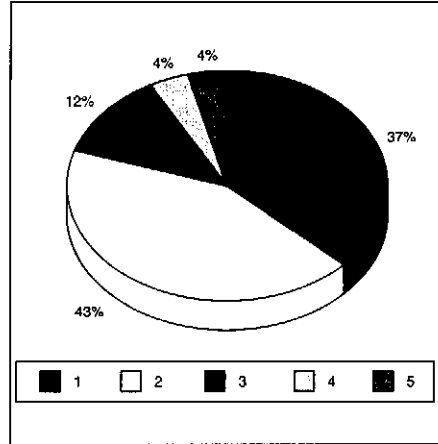
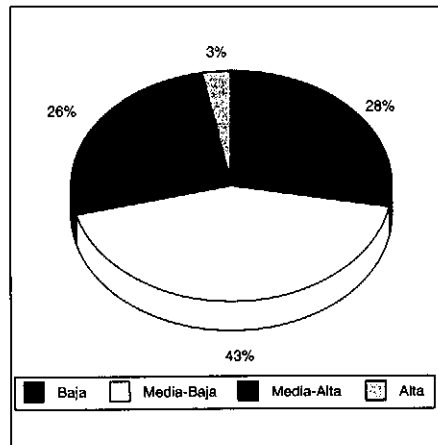


Tabla 16 - Clase social de la familia

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) BAJA (70.000)	52	27,7%
(2) MEDIA-BAJA (70.000-150.000)	82	43,6%
(3) MEDIA-ALTA (150.000-250.000)	48	25,5%
(4) ALTA (Más de 250.000)	6	3,2%

Gráfico 16 - Distribución según clase social de las familias



Al ser cuestionados acerca de sus creencias y las tradiciones más significativas de la propia cultura, las respuestas, abrumadoramente, señalan las religiosas como las verdaderamente esenciales. La creencia en Dios en el caso de los cristianos y los evangélicos (muchos de los gitanos), o en Alá en el de los musulmanes, es colocada en el primer lugar de lo significativo, casi en el cien por cien de los casos. No se registran referencias expresas a valores o tradiciones laicas. Bastantes del grupo adscrito a la categoría de "español" añaden, en segundo lugar, la importancia que otorgan a la familia, que es del tipo nuclear. Por su parte, los gitanos indican en todos los casos con mucho énfasis que los vínculos familiares son lo constitutivo de su cultura; lazos familiares amplios que implican una consideración de la familia de tipo extenso, concebida como clan y basada en el respeto a los mayores. Por último, algunos padres suman a lo anterior las fiestas locales de su región.

En medio de un tono expresivo dominante telegráfico, llaman la atención los comentarios de dos o tres mujeres gitanas que hacen hincapié en lo cerrado de su grupo social, *donde se mantienen tradiciones distintas* que proceden de los antepasados. En lo que a ellas respecta y en su calidad de mujeres, puntualizan que *las mujeres tienen que estar en casa, a disposición del hombre y también que es necesario llegar virgen al matrimonio. Si se muere el marido, hay que ir a vivir con los padres, no se puede tener independencia*. Otros gitanos, sin embargo, no han querido considerarse a sí mismos extraños a la cultura hegemónica especificando que tienen la misma forma de vida que los demás. Prácticamente, todos los padres responden que el nivel de información del que disponen sobre otros grupos culturales es mínimo, ninguno o básico. En muchos de los casos confiesan haber obtenido la escasa información a través de los medios de comunicación.

La concepción que de la educación tienen los padres es muy buena, tanto ideal como realmente. En sus declaraciones todos dicen valorarla en gran medida. Ninguno manifiesta estar descontento con la enseñanza que recibe su hijo. En relación con la función más importante que a su juicio tiene la educación, los padres españoles consideran que debe proporcionar *base cultural* a sus hijos, *formación intelectual y humana, ayuda para el desarrollo personal, integración en la sociedad y, también, acceso al mercado de trabajo*. Los deseos acerca de la educación en el caso de los gitanos dejan al descubierto otra

Tabla 17 - Presencia demográfica de la comunidad

	Frecuencia	Porcentaje válido
BAJO (1)	53	33,3%
MEDIO (2)	80	50,3%
ALTO (3)	26	16,4%

Gráfico 17 - Distribución de la muestra según presencia demográfica

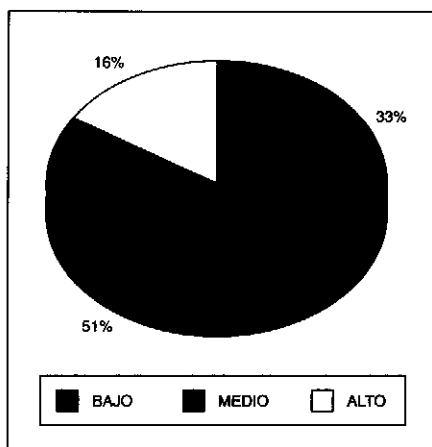


Tabla 18 - Lengua de la comunidad

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) Nacional	148	74,7%
(2) Árabe	23	11,6%
(3) Francés	1	0,5%
(4) Inglés	2	1,0%
(5) Eslavos	5	2,5%
(6) Portugués	15	7,6%
(7) Otros	4	2,0%

Gráfico 18 - Distribución según la lengua de la comunidad

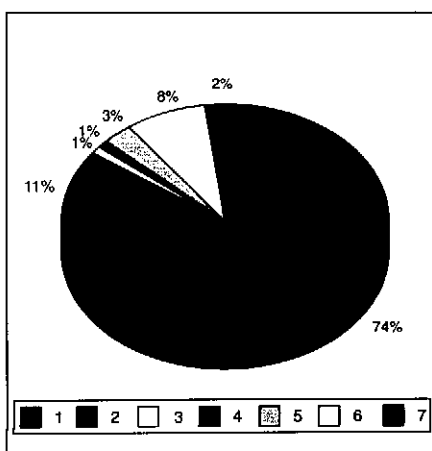


Tabla 19 - Influencia social

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	37	22,0%
(2) POCO	46	27,4%
(3) NORMAL	70	41,7%
(4) BASTANTE	15	8,9%

Gráfico 19 - Tipo de liderazgo de la comunidad

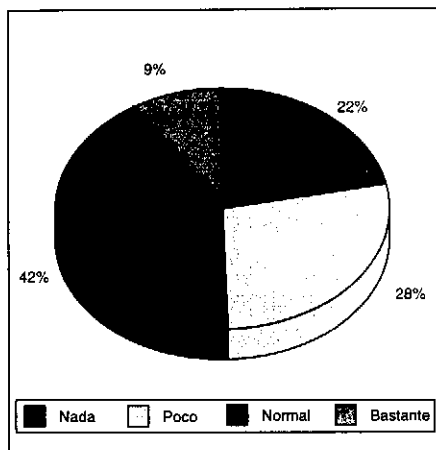
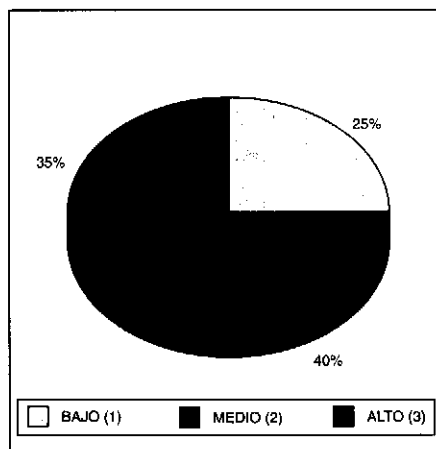


Tabla 20 - Acceso a recursos por la comunidad

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) BAJO	43	24,9%
(2) MEDIO	70	40,5%
(3) ALTO	60	34,7%

Gráfico 20 - Distribución según acceso de la comunidad a recursos



realidad: sobre todo, quieren que sus hijos aprendan a *leer y escribir*. En lo tocante a los grupos inmigrantes procedentes de países norteafricanos, la alfabetización en la lengua castellana es el camino real para lograr la integración, un requisito imprescindible sin el cual están condenados a la marginalidad, a la exclusión social. Los padres inmigrantes, incluidos los latinoamericanos, dejan constancia de su convencimiento de que la educación que reciben sus hijos en España es *más avanzada* que en su país de origen.

Las **comunidades** de referencia a las que pertenecen los alumnos y sus familias se caracterizan por ejercer una influencia como grupo social considerada como baja-media. La lengua mayoritaria es el español y su acceso a recursos sociales se califica de medio-bajo. Las tablas y gráficos nº 17 - 20 recogen la distribución de la muestra en cuanto a presencia demográfica, lengua utilizada, influencia social y acceso a recursos de la comunidad de referencia de los alumnos y sus familias.

4.7. Técnicas de análisis

El carácter multimetodológico del plan de investigación y la naturaleza de los datos obtenidos permiten recurrir a análisis tanto cualitativos como cuantitativos en el manejo de la información acumulada, en función de cada uno de los objetivos planteados. El análisis cualitativo de los datos ha supuesto la realización de las siguientes tareas:

1. Análisis de los incidentes críticos recogidos en la observación y de los informes recabados en conversaciones informales con profesores, otros profesionales involucrados, padres y alumnos.
2. Visionado y análisis de las grabaciones en audio y video (actividades realizadas en clase por alguno de los profesores y por grupos de discusión de profesores).
3. Recopilación de los ejemplos y comentarios incluidos en las escalas utilizadas para la observación (ver anexo II).
4. Representación gráfica mediante histogramas, diagramas de flujo y mapas conceptuales de la información contextual y procesual acumulada.

5. Revisión permanente de los objetivos y procedimientos a aplicar en función de las características del contexto y de la información recogida.
6. Establecimiento del grado de convergencia entre datos obtenidos por diferentes vías y fuentes: escalas, cuestionarios, entrevistas, observación de incidentes críticos, análisis de documentación.

Por lo que respecta a los análisis cuantitativos, se han realizado con el apoyo del paquete estadístico SPSS/PC WIN 7.5 y las herramientas auxiliares AMOS 3.6 para análisis causales y Neural Connection 2.0 como apoyo de los análisis discriminante y de cluster. La utilización de estas herramientas queda justificada, en el primer caso, por su versatilidad y potencia para tratamientos estadísticos multivariados. En el AMOS, por sus facilidades gráficas y capacidad confirmatoria de modelos relacionales que se plantean a priori.

Para llegar a la construcción de estos modelos relacionales, validados por el AMOS, hemos tenido que agrupar, discriminar y relacionar variables. El Neural Connection ha sido un inestimable apoyo por su capacidad de estudiar sistemas complejos, como los que describen situaciones educativas, en los que jerarquías de niveles interactúan y construyen estructuras espaciales, temporales o funcionales mediante autoorganización, discriminación y relación lineal o no lineal. La ventaja que presenta el empleo de modelos neuronales frente a los estadísticos es la capacidad que tienen los primeros para utilizar parte de la información como entrenamiento y validación previa del modelo, es decir, de aprendizaje para su construcción. Los procedimientos neuronales tienen sus raíces en la estadística bayesiana, que como sabemos, utiliza la información a priori para construir la información a posteriori.

Las tres herramientas, independientemente de su distinto campo de aplicación, comparten unas características técnicas de utilización: ordenador Pentium, necesidad de Windows 95, memoria RAM de 16 Mb y disco duro con al menos 40 Mb. libres.

Contando con el auxilio de este conjunto de elementos, se han realizado los siguientes análisis:

a) En los alumnos:

- Estudio del agrupamiento de las categorías de la variable grupo cultural.
- Análisis de cluster de variables de rendimiento y competencia en español según el grupo cultural. Formación del cluster *qcl_1*.
- Distribución de los grupos culturales en función de los cluster formados.
- Estudio discriminante de las variables de rendimiento que más influyen en la formación de los cluster, es decir, en la separación de los individuos según las características del grupo cultural.
- Estudio descriptivo para caracterizar el grupo de alumnos que resulta mayoritario.
- Estudio del estilo de aprendizaje que caracteriza a los alumnos:
- Estudio de regresión sobre las variables de rendimiento y competencia en español.
- Estudio discriminante de las variables que caracterizan el estilo de aprendizaje y el cluster *qcl_1*.
- Estudio de las características y capacidades de los alumnos.
- Estudio de regresión sobre las variables de rendimiento y competencia en español.
- Estudio discriminante de las variables características y capacidades de los alumnos y el cluster *qcl_1*.
- Estudio relacional de la variable comunicación intercultural.
- Estudio de regresión de las variables de rendimiento y de competencia en español sobre la comunicación intercultural.
- Análisis de la varianza de las variables de rendimiento, competencia en español y comunicación intercultural en función del cluster *qcl_1*.

- Estudio del modelo relacional que se forma en función de las variables de rendimiento, competencia en español, comunicación intercultural, estilo de aprendizaje, características y capacidades y el agrupamiento de grupos culturales (*qcl_1*).

b) En los profesores:

- Estudio del estilo de enseñanza.
- Análisis factorial de los estilos de enseñanza.
- Estudio de fiabilidad de las escalas.
- Estudio de regresión de las variables del estilo de enseñanza que más influyen en la comunicación intercultural.
- Análisis de cluster de los profesores en función de los factores de los estilos de enseñanza. Formación del cluster *qcl_2*.
- Caracterización de los grupos formados en función de edad, estudios y otras variables de clasificación.
- Caracterización de los grupos en función de los estilos de enseñanza.
- Caracterización de los grupos en función de la comunicación intercultural.
- Estudio descriptivo de las variables de clasificación: edad, sexo, formación básica, formación complementaria y formación en diversidad, para caracterizar el grupo mayoritario.
- Estudio del modelo relacional de los profesores.

c) En el Centro:

- Estudio descriptivo para caracterizar el centro mayoritario.
- Análisis relacional de las variables de las variables escuela-familia, clima educativo, diagnóstico educativo y relación centro-familia.
- Análisis de cluster en función de las variables anteriores. Formación del cluster *qcl_3*.
- Caracterización del cluster *qcl_3*.

d) En la Comunidad:

- Caracterización del grupo mayoritario.

e) En la familia:

- Caracterización del grupo mayoritario.

4.8. Fases y duración

El cuadro nº 14 presenta la temporalización del trabajo llevado a cabo con especificación de las actividades realizadas. Se indican (1) (2) (3) y (4) los instrumentos y análisis aplicados en cada momento.

Cuadro 14: Temporalización

FECHA	ACTIVIDADES	
9/1996	Mesa de trabajo Revisión bibliográfica Documentación previa Fundamentación conceptual	Trabajo de campo Contactos iniciales con los centros (prof./dirs.)
10/1996	Preparación del plan de entrenamiento	primeras visitas a centros de observadores
11/1996	Preparación de los instrumentos Elaboración versión inicial	Validación de los instrumentos Consultas a expertos y colaboradores.
12/1996	Versión final de los instrumentos	Envío a los colaboradores en los centros Reunión de presentación en Madrid - primera sesión de entrenamiento
12/1996		Se inicia el proceso de observación sistemática en los centros: 2/4 días por semana en situaciones y escenarios diversos (1)
2/1997	Preparación sesiones de entrenamiento Envío instrumentos en su versión final	Desarrollo de las sesiones bimensuales Visitas del personal del equipo de investigación (3) Contactos no presenciales (vía tfo. y correo electrónico)

Cuadro 14: Temporalización (Continuación)

FECHA	ACTIVIDADES
3/1997	Revisión de bases conceptuales y metodológicas en función de datos de campo. Grupo de discusión con profesores Grabación en vídeo
4/1997	Aplicación de las entrevistas y cuestionarios.
5/1997	Plan sesión final entrenamiento Sesión final con los observadores
6/1997	Medición de las variables producto (2)
7/1997	Aplicación de los análisis (3) cuantitativos y cualitativos Redacción del informe de avance
9/1997	Selección centros participantes en la segunda fase
10/1997	Presentación informe de avance en los centros de la primera fase
11/1997	Envío de la instrumentación Contactos no presenciales y sesión de entrenamiento
12/1997	Se repite el proceso de observación sistemática en los centros: 2/4 días por semana en situaciones y escenarios diversos (1)(3)
2/1998	Preparación sesiones de entrenamiento Envío de instrumentos en su versión final Desarrollo de las sesiones bimensuales Visitas del personal del equipo de investigación. Contactos no presenciales (vía tño. y correo electrónico)
3/1998	Revisión de bases conceptuales y metodológicas en función de datos de campo. Grupo de discusión con profesores Grabación en vídeo
4/1998	Aplicación de las entrevistas y cuestionarios
5/1998	Plan sesión final de entrenamiento Sesión final con los observadores
6/1998	Medición de las variables producto (2)

Cuadro 14: Temporalización (Continuación)

FECHA	ACTIVIDADES
7/1998	Aplicación de los análisis (4) cuantitativos y cualitativos Redacción del informe final
10/1998	Presentación o/y envío del informe final a los centros Formulación de la continuación de la investigación.
<p>(1) Escalas de observación del centro y el aula. Escalas del alumno y del profesor. Registro de incidentes críticos.</p> <p>(2) Calificaciones finales por áreas y global. Datos contenidos en expediente del alumno.</p> <p>(3) Incidentes críticos. Ejemplos y comentarios de las escalas aplicadas. Análisis descriptivos y correlacionales.</p> <p>(4) Análisis descriptivos de la muestra total Aplicación Neural Connection.</p>	

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del procedimiento ya descrito, y una vez realizados los correspondientes análisis, se exponen organizados en apartados que corresponden a los enunciados de los objetivos propuestos. Se refieren al análisis de actuaciones educativas desarrolladas en los contextos escolares observados, a su grado de ajuste a la propuesta intercultural enunciada, a la valoración de la efectividad de estas prácticas en el logro de objetivos propios del enfoque adoptado y a la formulación de un modelo relacional que describa los fenómenos educativos analizados.

5.1. Análisis de actuaciones educativas desarrolladas en contextos escolares multiculturales

a) Perfil global de los centros

Por lo que se refiere al perfil global de los centros estudiados, no se han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función de la atención y tratamiento dados a la diversidad cultural propia del alumnado y de sus familias. Los contextos escolares analizados se caracterizan mayoritariamente por ser homogéneos, tanto en su escasa referencia a interculturalidad en los objetivos que se proponen, como a la escasa o nula referencia a ello en el plan de centro, la memoria final, la promoción y gestión de la participación y los apoyos complementarios existentes (servicios de orientación, programas específicos). Esto es así en el 75% de los centros estudiados. Las tablas nº 21 - 25 reflejan los valores obtenidos en estas variables.

Tabla 21: Referencia a Interculturalidad en objetivos de Centro

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	12	50,0 %
(2) POCO	10	41,7 %
(3) NORMAL	2	8,3 %

El agrupamiento de los datos obtenidos en las variables anteriores permite establecer dos clusters definidos en los siguientes términos:

1. Centros que ofrecen escasa-nula referencia a interculturalidad en los objetivos, plan y memoria de centro, grado de participación de los diversos grupos culturales y apoyos complementarios. Las referencias se plantean en términos genéricos de "respeto a las diferencias", "integración social", "establecer igualdad de oportunidades".
2. Centros que ofrecen alguna referencia a interculturalidad en los objetivos, plan y memoria de centro, grado de participación de los diversos grupos culturales y apoyos complementarios. Se trata de centros en los que se desarrolla algún programa de educación

compensatoria, bien de carácter general, o específico para minorías étnicas. El programa consiste básicamente en clases impartidas por un profesor de apoyo a grupos de alumnos pertenecientes a los grupos considerados "de riesgo" (inmigrantes, gitanos, alumnos con dificultades de lectoescritura, etc.). Dos de los programas analizados se focalizan en la enseñanza del español como segunda lengua y uno de los centros desarrolla un convenio de colaboración entre el ministerio de educación portugués y el español para la enseñanza del portugués en horario escolar. Es el único caso en el que una lengua extranjera se enseña a toda la clase (con participación voluntaria) y no sólo a los alumnos del grupo minoritario.

Tabla 22: Centros con referencia a interculturalidad en Plan de Centro

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	10	41,7 %
(2) POCO	10	41,7 %
(3) NORMAL	4	16,7 %

Tabla 23 Referencia a interculturalidad en Memoria de Centro

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	10	43,5 %
(2) POCO	10	34,8 %
(3) NORMAL	4	17,4 %
(4) BASTANTE	1	4,3 %

Tabla 24 Participación programas específicos

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	11	45,8 %
(2) POCO	9	37,5 %
(3) NORMAL	3	12,5 %
(4) BASTANTE	1	4,2 %

Tabla 25 Apoyos específicos en diversidad cultural

	Frecuencia	Porcentaje válido
(1) NADA	9	37,5 %
(2) POCO	10	41,7 %
(3) NORMAL	4	16,7 %
(4) BASTANTE	1	4,2 %

Especial interés tienen los resultados obtenidos mediante la aplicación de las escalas destinadas a la observación sistemática del centro. Estas escalas han sido aplicadas por observadores externos, no por los propios profesores, y aportan información acerca de prácticas llevadas a cabo en el centro, de forma más o menos frecuente o esporádica, en relación con la atención dada a la diversidad cultural. Las tablas 26-28 presentan los valores obtenidos por los centros participantes, considerados conjuntamente, durante la primera fase del estudio. Cada tabla recoge los resultados correspondientes a cada una de las dimensiones estudiadas: **clima educativo, diagnóstico y evaluación, relación centro-familia**. Junto al correspondiente enunciado del ítem, se especifican las frecuencias y porcentajes obtenidos para cada valor posible (de 0 a 3). El anexo II ofrece una muestra de los ejemplos incluidos por los observadores en cada uno de los ítems, y para cada uno de los valores posibles.

Los gráficos 21-23 presentan la misma información de forma gráfica con objeto de reflejar el patrón según el cual se distribuyen los valores asignados a cada ítem en el conjunto de los centros estudiados. Cada una de las cuatro líneas quebradas corresponde a la distribución de frecuencias obtenidas para cada ítem en cada valor posible (0, 1, 2 y 3). El gráfico nos permite localizar de un solo golpe de vista cuáles son los ítems que más frecuentemente y en mayor medida describen las actuaciones educativas desarrolladas en los centros en atención a la diversidad cultural, así como aquellos nada o poco significativos a la hora de describir tales prácticas. Al analizar esta información nos encontramos con que en lo referido al clima educativo del centro, entre el 20% y el 50% de los centros desarrollan prácticas acordes con la propuesta intercultural formulada en los siguientes ítems:

- Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa, proyecto o plan de centro.
- Se utilizan los recursos comunitarios locales (asociaciones, actividades, espacios de encuentro, innovaciones municipales), tanto materiales como personales.
- Se adaptan y elaboran adecuados procedimientos de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.
- Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos, el autoaprendizaje, etc.
- Se combate la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias.
- Se desarrollan habilidades de acción social promoviendo el sentido de la eficacia personal y la responsabilidad global. Se trata de formar personas adultas que participan activamente en la sociedad.
- El personal (profesores, personal auxiliar, paraprofesionales) mantiene actitudes y valores democráticos (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).
- Se promueven normas (disciplinarias y de conducta) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.
- Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clarificación y discriminación derivadas de tests y pruebas sesgadas culturalmente).

Tabla 26 - Frecuencias de valores asignados a cada ítem en la dimensión Clima Educativo del Centro

ITEMS	VALOR					
	0	1	2	3	4	5
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
CLIMA EDUCATIVO (DH)						
1. El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afectan el medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada.	9	45	4	20	6	30
2. Las normas, organización y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.	4	20	7	35	7	35
3. El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad (pertenecen a grupos culturales diversos).	10	50	5	25	3	15
4. El centro participa en programas de formación o innovaciones sobre diversidad cultural de forma sistemática, y continuada.	10	50	7	35	1	5
5. El currículum responde a los diversos estilos de aprendizaje y motivaciones de los estudiantes que componen la comunidad escolar.	7	35	6	30	5	25
6. Se proporcionan oportunidades de forma continua para desarrollar en los alumnos de los demás grupos un mejor autoconcepto y autoestima.	5	25	5	25	10	50
7. Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios.	10	50	4	20	6	30
8. Se analizan y exploran las opciones culturales presentes en la sociedad (diversas formas de vida, sistemas de valores, creencias, etc.).	7	35	6	30	5	25
9. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural como valor y recurso educativo.	2	10	7	35	8	40
10. Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.	4	20	6	30	7	35
11. Se promueve la habilidad para lograr efectivas interacciones verbales y no verbales entre grupos culturales diversos.	7	35	7	35	5	25
12. Se incluyen actividades en las que los objetivos y grupos implicados respondan a la diversidad cultural del centro.	10	50	7	35	1	5
13. Tales actividades se mantienen a lo largo del tiempo; no son acontecimientos puntuales y aislados.	12	60	5	25	2	10
14. Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.	8	40	7	35	3	15

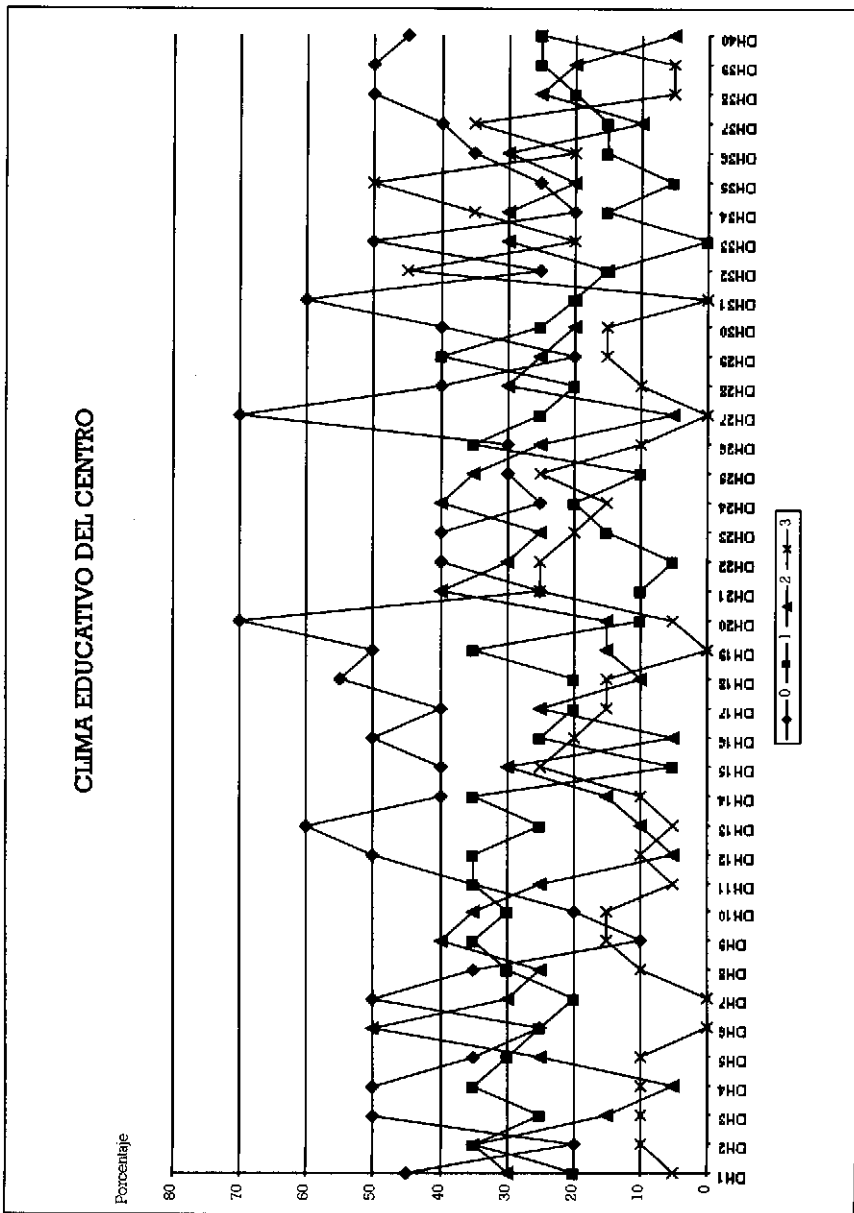
Tabla 26 - Frecuencias de valores asignados a cada ítem en la dimensión Clima Educativo del Centro (continuación)

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
15. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa, proyecto o plan de centro.	8	40	1	5	6	30	5	25
16. Se adopta un enfoque comparativo en el estudio de diferentes grupos culturales de modo que se emite coherencia a uno de ellos como modelo de referencia.	10	50	5	25	1	5	4	20
17. Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e intereses asumidos por los grupos implicados.	8	40	4	20	5	25	3	15
18. Se fundamenta teóricamente (justificación, objetivos, consecuencias, ideal de persona y sociedad al que responde) el modelo de educación multicultural al que se aspira responder.	11	55	4	20	2	10	3	15
19. Se proporcionan oportunidades integradas en el currículum, no sólo como actividades paralelas) para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales.	10	50	7	35	3	15	0	0
20. Se atiende a los sistemas lingüístico- comunicacionales (gestos, normas de cortesía, lenguaje no verbal, etc) propios de los diferentes grupos culturales en contacto.	14	70	2	10	3	15	1	5
21. Se utilizan los recursos comunitarios locales, (asociaciones, actividades, espacios de encuentro, innovaciones municipales), tanto materiales como personales.	5	25	2	10	8	40	5	25
22. Se adaptan y elaboran adecuados procedimientos de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.	8	40	1	5	6	30	5	25
23. Se efectúa la evaluación sistemática de objetivos, métodos y materiales utilizados atendiendo al logro de los fines establecidos en el proyecto/programa de centro/programa, atiende a las características socioculturales de los alumnos y su medio: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.	8	40	3	15	5	25	4	20
24. Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel de habilidad, estilo de aprendizaje y motivacional de los alumnos.	5	25	4	20	8	40	3	15
25. Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos, el autoaprendizaje, etc.	6	30	2	10	7	35	5	25
26. Se proporcionan experiencias y contenidos de aprendizaje significativos para los participantes (vinculados con una experiencia vital y académica nueva y reciente).	6	30	7	35	5	25	2	10
27. Los profesores reciben formación específica referida al tratamiento educativo de la diversidad cultural presente en el centro.	14	70	5	25	1	5	0	0

Tabla 26 - Frecuencias de valores asignados a cada ítem en la dimensión: Clima Educativo del Centro (continuación)

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
CLIMA EDUCATIVO (DH)								
28. La planificación y desarrollo contenidos en el plan de centro/programa atiende a las características socioculturales de los alumnos y de su medio/lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.	8	40	4	20	6	30	2	10
29. Se establecen conexiones entre escuela/hogar / comunidad mediante la realización de actividades tales como: encuentros, charlas, entrevistas, visitas, talleres con las familias, salidas, etc., (especificar).	4	20	8	40	5	25	3	15
30. Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.	8	40	5	25	4	20	3	15
31. Se fomenta la competencia intercultural como habilidad para interpretar las comunicaciones intencionales, señales inconscientes y los hábitos de culturas diferentes.	12	60	4	20	4	20	0	0
32. Se combate la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias.	5	25	3	15	3	15	9	45
33. El mundo se presenta como ecosistema altamente interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.	10	50	0	0	6	30	4	20
34. Se desarrollan habilidades de acción social promoviendo el sentido de la eficacia personal y la responsabilidad global. Se trata de formar personas adultas que participen activamente en la sociedad.	4	20	3	15	6	30	7	35
35. El personal (profesores, personal auxiliar, para profesionales) mantiene actitudes y valores democráticos (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).	5	25	1	5	4	20	10	50
36. Se promueven normas (disciplinarias y de conducta) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.	7	35	3	15	6	30	4	20
37. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivada de tests y pruebas sesgadas culturalmente).	8	40	3	15	2	10	7	35
38. Los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre los conceptos, los resultados y los problemas reflejados en los temas del programa.	10	50	4	20	5	25	1	5
39. El pluralismo lingüístico es valorado y promovido (se enseña otra lengua, se utilizan expresiones de las lenguas de los grupos presentes).	10	50	5	25	4	20	1	5
40. Los alumnos/profesores de diferentes grupos culturales participan en los órganos/espacios de participación y representación (Consejo Escolar, comisiones, APAs).	9	45	5	25	1	5	5	25

Gráfico 21 - Distribución en porcentajes de los valores de los items de la dimensión CLIMA EDUCATIVO DEL CENTRO



Entre el 30% y el 50% de los centros ponen en práctica en alguna ocasión o con cierta frecuencia actividades correspondientes a los ítems siguientes:

- El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afectan el medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada.
- Las normas, organización y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.
- El centro participa en programas de formación o/y innovaciones sobre diversidad cultural de forma sistemática y continuada.
- El currículum responde a los diversos estilos de aprendizaje y motivaciones de los estudiantes que componen la comunidad escolar.
- Se proporcionan oportunidades de forma continua para desarrollar en los alumnos de todos los grupos un mejor autoconcepto y autoestima.
- Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios.
- Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural como valor y recurso educativo.
- Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.
- Se promueve la habilidad para lograr efectivas interacciones verbales y no verbales entre grupos culturales diversos.
- Se incluyen actividades en las que los objetivos y grupos implicados respondan a la diversidad cultural del centro.
- Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.

- Se proporcionan oportunidades (integradas en el curriculum, no sólo como actividades paralelas) para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales.

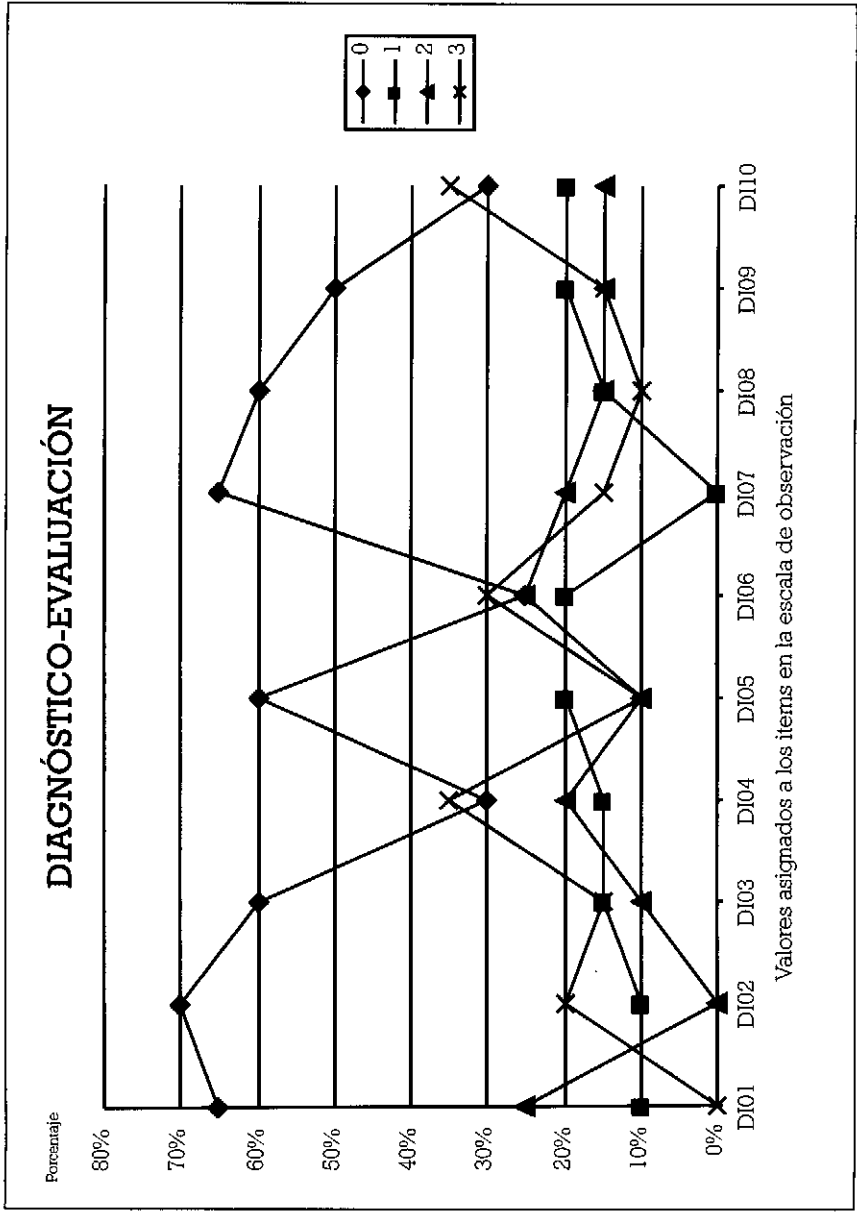
Los items puntuados con 0, es decir, que reflejan prácticas que nunca se dan en más del 50% de los centros estudiados son:

- * El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad (pertenece a grupos culturales diversos).
- * El centro participa en programas de formación o/y innovaciones sobre la diversidad cultural de forma sistemática y continuada.
- * Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios.
- * Se incluyen actividades en las que los objetivos y grupos implicados respondan a la diversidad cultural del centro.
- * Tales actividades se mantienen a lo largo del tiempo; no son acontecimientos puntuales y aislados.
- * Se adopta un enfoque comparativo en el estudio de diferentes grupos culturales de modo que se evite colocar a uno de ellos como modelo de referencia.
- * Se fundamenta teóricamente (justificación, objetivos, consecuencias, ideal de persona y sociedad a la que responde) el modelo de educación multicultural al que se aspira responder.
- * Se proporcionan oportunidades (integradas en el curriculum, no sólo como actividades paralelas) para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales.
- * Se atiende a los sistemas lingüístico- comunicacionales (gestos, normas de cortesía, lenguaje no verbal, etc) propios de los diferentes grupos culturales en contacto.
- * Se adaptan y elaboran adecuados procedimientos de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.

Tabla 27 - Valores asignados a cada ítem en la dimensión Diagnóstico - Evaluación del Centro

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
DIAGNOSTICO - EVALUACION								
1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.	13	65	2	0,0	5	25,0	0	0
2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.	14	70,0	2	10,0	0	0	3	20,0
3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.	12	60	3	15,0	2	10	3	15
4. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.	6	30,0	3	15	4	20	7	35
5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.	12	60	4	20	2	10	2	10
6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos.	5	25	4	20	5	25	6	30
7. Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.	13	65	4	0	0	20	3	15
8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.	12	60	3	15	3	15	2	10
9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.	10	50	4	20	3	15	3	15
10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado.	6	30	4	20	3	15	7	35

Gráfico 22 - Distribución en porcentajes de los valores de los ítems de la dimensión DIAGNÓSTICO-EVALUACIÓN



- * Se efectúa la evaluación sistemática de objetivos, métodos y materiales utilizados atendiendo al logro de los fines establecidos en el proyecto de centro/programa.
- * Los profesores reciben formación específica referida al tratamiento educativo de la diversidad cultural presente en el centro.
- * Se fomenta la competencia intercultural como habilidad para interpretar las comunicaciones intencionales; señales inconscientes y los hábitos de culturas diferentes.
- * El mundo se presenta como ecosistema altamente interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.
- * Los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre los conceptos, los resultados y los problemas reflejados en los temas del programa.
- * El pluralismo lingüístico es valorado y promovido (se enseña otra lengua, se utilizan expresiones de las lenguas de los grupos presentes).

Para ilustrar estos datos se recomienda revisar los ejemplos concretos planteados por los observadores para cada uno de los ítems considerados (Anexo II).

Por lo que se refiere a la dimensión **diagnóstico-evaluación**, no hay ningún ítem que obtenga una puntuación de 3 en más del 40% de los centros. Es decir, la mayoría de los centros no ofrece de forma habitual y persistente prácticas de diagnóstico y evaluación adecuadas desde una perspectiva intercultural. Entre el 10% y el 35% de los centros puntúan 3 en los siguientes ítems:

- El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.
- Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.

- Se valora su manejo de conceptos matemáticos.
- Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.
- Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado.

Son prácticas nunca observadas en más del 50% de los centros las asociadas a los items:

- Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.
- El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.
- Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.
- Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.
- Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.
- Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.
- Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.

Atendiendo a las **relaciones centro-familia**, las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación de la escala de observación reflejan los siguientes resultados:

- * Los items que describen ajustadamente lo observado en el 20% al 50% de los centros son:
 - Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar con el centro.

- Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.
- Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.

En algunas ocasiones y situaciones, los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante conversaciones con los padres o tutores y se recurre a mediadores que interpreten y otorguen significado a las informaciones y prácticas familiares. Estas prácticas se han constatado en el 30% de los centros.

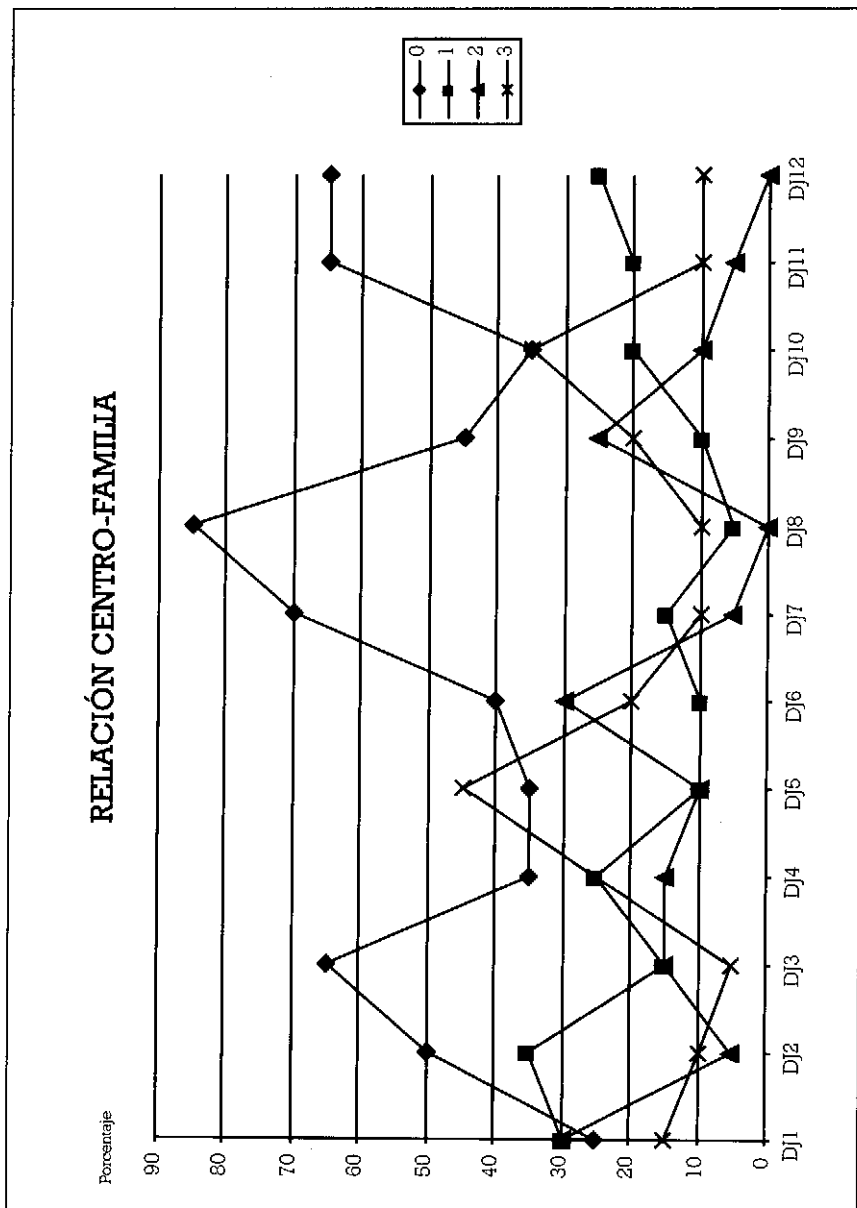
Son prácticas que nunca se dan en más del 50% de los centros los que ejemplifican los ítems:

- Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).
- Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, en orden a tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en el nuevo contexto cultural en el que viven.
- Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.
- La información importante es traducida a la lengua de la familia.
- Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase) en actividades y tareas diversas.
- Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

Tabla 28 - Valores asignados a cada ítem en la dimensión Relación Centro - Familia

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directa con padres y alumnos. (entrevistas, visitas a la familia)	5	25	6	30	6	30	3	15
2. Se recurre a traductores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).	10	20	7	35	1	5	2	10
3. Se estructura la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, en orden a tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en el nuevo contexto cultural en que viven.	13	65	3	15	3	15	1	5
4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.	7	35	5	25	3	15	5	25
5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar con el centro.	7	35	2	10	2	10	9	45
6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.	8	40	2	10	6	30	4	20
7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.	14	70	3	15	1	5	2	10
8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.	17	85	1	5	0	0	2	10
9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen en la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.	9	45	2	10	5	25	4	20
10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.	7	35	4	20	2	10	7	35
11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase) en actividades y tareas diversas.	13	65	4	20	1	5	2	10
12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.	13	65	5	25	0	0	3	10

Gráfico 23 - Distribución en porcentajes de los valores de los items de la dimensión RELACION CENTRO-FAMILIA



b) Perfil global de los grupos/clases

Pasamos a considerar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la **escala de observación del grupo / clase**. Al igual que en el caso del centro, han sido aplicadas por observadores externos siguiendo el procedimiento especificado en la escala, y descrito en el apartado "procedimiento". Las tablas nº 28 - 33 recogen los resultados correspondientes a cada una de las dimensiones estudiadas: **actividades y estrategias, estilo de enseñanza, características y utilización del material, diagnóstico y evaluación, relaciones escuela-familia**, y para cada valor posible (0-3). Los gráficos nº 24 - 29 presentan la misma información de forma gráfica.

En lo que respecta a la dimensión **actividades y estrategias**, son items que describen ajustadamente las prácticas observadas en el 30% y 60% de las aulas:

- Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.
- Se organizan y celebran acontecimientos sociales diversos (fiestas, exposiciones, salidas) que favorezcan los contactos y el conocimiento mutuo.
- El profesor es consciente de sus creencias y actuaciones, manteniendo una actitud crítica en el análisis de sus propios prejuicios y simplificaciones con relación a los alumnos de diversos grupos.
- * Con cierta frecuencia o en algunas ocasiones y situaciones, en el 30% a 40% de las aulas, se constatan prácticas asociadas a los siguientes items:
 - El profesor/ educador actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.
 - Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa.

- Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en diferentes momentos/áreas de la actividad académica.
 - Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses
 - Se organizan y celebran acontecimientos sociales diversos (fiestas, exposiciones, salidas) que favorezcan los contactos y el conocimiento mutuo.
 - Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.
 - Se proporcionan refuerzos de diverso tipo -verbal/ no verbal, mediato/inmediato, material/social- adecuados a los estilos de aprendizaje/motivación de los participantes.
- * Son prácticas nunca observadas en más del 40% de los grupos:
- Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en diferentes momentos/áreas de la actividad académica.
 - Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses
 - El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo a realizar en grupo.
 - Se tienen en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.

-
- Se proporcionan oportunidades adicionales a los participantes de grupos minoritarios para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y también actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva.
 - Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.
 - Se enseñan las diferencias en el trato, cortesía y conducta habitual de los diferentes grupos en contacto.
 - Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités).
 - Se observan y practican diferentes estilos comunicativos. Se recurre a la ayuda de voluntarios de las comunidades de referencia de los participantes o a mediadores sociales que faciliten la comunicación intercultural.

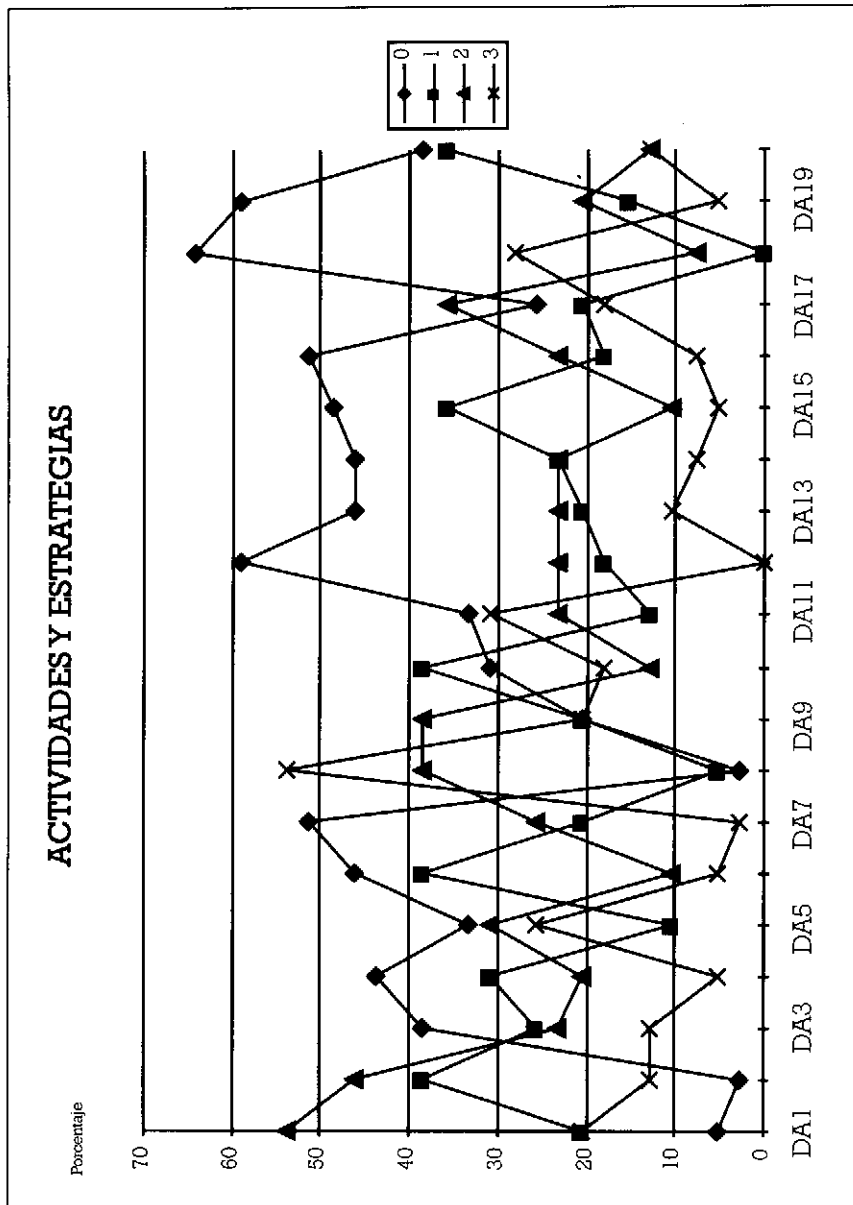
Tabla 29 - Actividades y Estrategias

ITEMS	VALOR					
	0	1	2	3	Frec. %	Frec. %
RELACION CENTRO - FAMILIA	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %
1. El profesor/ educador actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.	2 5,1	8 20,5	21 53,8	8 20,5		
2. Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se marcan pautas de conducta cooperativa.	1 2,6	15 38,5	18 46,2	5 12,8		
3. Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en los cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades.	15 38,5	10 25,6	9 23,1	5 12,8		
4. Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en diferentes momentos/áreas de la actividad académica.	17 43,6	12 30,8	8 20,5	2 5,1		
5. Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclases, asambleas, etc).	13 33,3	4 10,3	12 30,8	10 25,6		
6. Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses	18 46,2	15 38,5	4 10,3	2 5,1		
7. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo a realizar en grupo.	20 51,3	8 20,5	10 25,6	1 2,6		
8. Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.	1 2,6	2 5,1	15 38,5	21 53,8		
9. Se organizan y celebran acontecimientos sociales diversos (fiestas, exposiciones, salidas) que favorezcan los contactos y el conocimiento mutuo.	8 20,5	6 20,5	15 38,5	8 20,5		
10. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	12 30,8	15 38,5	5 12,8	7 17,9		

Tabla 29 - Actividades y Estrategias (continuación)

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
CLIMA EDUCATIVO								
11. El profesor es consciente de sus creencias y actuaciones, manteniendo una actitud crítica en el análisis de sus propios prejuicios y simplificaciones con relación a los alumnos de diversos grupos.	13	33,3	5	12,8	9	23,1	12	30,8
12. Se tienen en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.	23	59,0	7	17,9	9	23,1	0	0
13. Se proporcionan oportunidades adicionales a los participantes de grupos minoritarios para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y también actividades individuales que fomenten la autoimagen positiva.	18	46,2	8	20,5	9	23,1	4	10,3
14. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	18	46,2	9	23,1	9	23,1	3	7,7
15. Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que promuevan la comunicación entre alumnos.	19	48,7	14	35,9	4	10,3	2	5,1
16. Se enseñan las diferencias en el trato, cortesía y conducta habitual de los diferentes grupos en contacto.	20	51,3	7	17,9	9	23,1	3	7,7
17. Se proporcionan refuerzos de diverso tipo -verbal/ no verbal, inmediato/inmediato, material/social- adecuados a los estilos de aprendizaje/motivación de los participantes.	10	25,6	8	20,5	14	35,9	7	17,9
18. Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités).	25	64,1	0	0	3	7,7	11	28,2
19. Se observan y practican diferentes estilos comunicativos. Se recurre a la ayuda de voluntarios de las comunidades de referencia de los participantes o a mediadores sociales que faciliten la comunicación intercultural.	23	59,0	6	15,4	8	20,5	2	5,1
20. Las actividades estimulan el desarrollo cognitivo y perceptivo mediante la práctica de tareas de descubrimiento, indagación, confirmación de hipótesis, tareas piagetianas, aprendizaje significativo.	15	38,5	14	35,9	5	12,8	5	12,8

Gráfico 24 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los ítems



El **estilo de enseñanza desarrollado por los profesores** se perfila a partir de las puntuaciones obtenidas en la correspondiente dimensión de la escala de observación del aula.

- * Entre el 30% y el 50% de los profesores ponen en marcha acciones que reflejan ajustadamente en diferentes situaciones los ítems siguientes:
- Se evita la atención individual especial, tanto mayor como menor, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.
- (Sólo en el área de lenguaje es frecuente que los alumnos con dificultades en castellano reciban apoyo o se les coloque en un nivel inferior).
- Se proponen actividades de trabajo grupal y cooperativo (pares, pequeño grupo, gran grupo).

(Se constatan diferencias en función del nivel: el agrupamiento flexible suele darse los primeros niveles de primaria. Por lo general, la norma es "cada uno hace su trabajo solo". Esto también se observa en las clases de compensatoria y en los programas para minorías étnicas).

- El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.
- * En más del 40% de las aulas se constatan prácticas frecuentes o esporádicas (valor 2 o 1) asociadas a los siguientes ítems:
- Flexibilidad en las reglas de conducta establecidas atendiendo a los objetivos a lograr.
- Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.
- La actividad conceptual se provoca desde el estudiante más que desde el objeto de aprendizaje directamente.
- Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

- Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos culturales diversos.
 - Los hechos e informaciones (descubrimientos, datos históricos, biológicos, sociales etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias.
 - Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.
 - Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor, etc.) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes. (más del 50%)
- * Son prácticas que no se observan en más del 40% de los casos, en ninguna situación ni momento, las que ejemplifican los ítems:
- La planificación y organización durante las clases atiende a los diferentes estilos cognitivos (dependiente/independiente de campo, analítico, sintético, deductivo, analógico, etc.) de los estudiantes.
 - Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos, significados)
 - La actividad conceptual se provoca desde el estudiante más que desde el objeto de aprendizaje directamente. (Los profesores dejan claro que "los conceptos vienen marcados para cada ciclo, son independientes del alumno")
 - Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios o "especiales". (Una de las profesoras dice a los alumnos "todos somos capaces de hacer lo mismo al mismo tiempo ¿a que sí?").

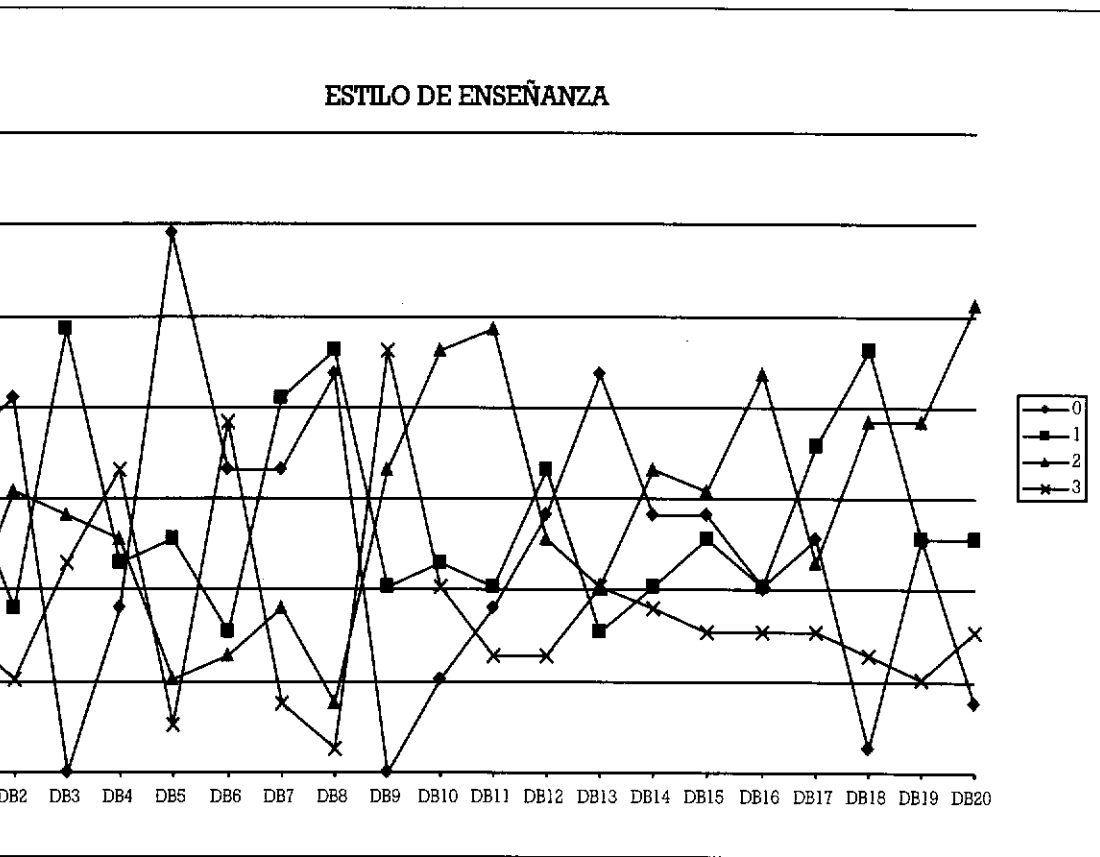
Tabla 30 - Estilo de Enseñanza

ITEMS	VALOR					
	0	1	2	3		
	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %	Frec. %
ESTILO DE ENSEÑANZA						
1. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	14 35,9	13 33,3	6 15,4	6 15,4		
2. La planificación y organización durante las clases atiende a los diferentes estilos cognitivos (dependiente/independiente de campo, analítico, sintético, deductivo, analógico, etc) de los estudiantes.	16 41	7 17,9	12 30,8	4 10,3		
3. Flexibilidad en las reglas de conducta establecidas atendiendo a los objetivos a lograr.	0 0	19 48,7	11 28,2	9 23,1		
4. Se evita la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.	7 17,9	9 23,1	10 25,6	13 33,3		
5. Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos, significados)	23 59	10 25,6	4 10,3	2 5,1		
6. Se proponen actividades de trabajo grupal y cooperativo (pares, pequeño grupo, gran grupo).	13 33,3	6 15,4	5 12,8	15 38,5		
7. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se planean las tareas de clase.	13 33,3	16 41	7 17,9	3 7,7		
8. La actividad conceptual se provoca desde el estudiante más que desde el objeto de aprendizaje directamente.	17 43,6	18 46,2	3 7,7	1 2,6		
9. El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.	0 0	8 20,5	13 33,3	18 46,2		
10. Se establece ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos.	4 10,3	9 23,1	18 46,2	8 20,5		

Tabla 30 - Estilo de Enseñanza (continuación)

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
CLIMA EDUCATIVO								
11. Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos culturales diversos.	7	17,9	8	20,5	19	48,7	5	12,8
12. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo, inamovible, contenido en el libro.	11	28,2	13	33,3	10	25,6	5	12,8
13. Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios o "especiales".	17	43,6	6	15,4	8	20,5	8	20,5
14. El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza.	11	28,2	8	20,5	13	33,3	7	17,9
15. Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía/por lógica lineal, identificación empírica/principios abstractos, resolución de problemas/enfoque deductivo, global y abstracto/de habilidades a pequeños pasos.	11	28,2	10	25,6	12	30,8	6	15,4
16. Los hechos e informaciones (descubrimientos, datos históricos, biológicos, sociales, etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias.	8	20,5	8	20,5	17	43,6	6	15,4
17. Se favorece la experimentación y la exploración activa.	10	25,6	14	35,9	9	23,1	6	15,4
18. Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.	1	2,6	18	46,2	15	38,5	5	12,8
19. Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento/aceptación del profesor y/o compañero, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende	10	25,6	10	25,6	15	38,5	4	10,3
20. Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor, etc) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes.	3	7,7	10	25,6	20	51,3	6	15,4

ítem 25 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los ítems en la escala ESTILO DE ENSEÑANZA



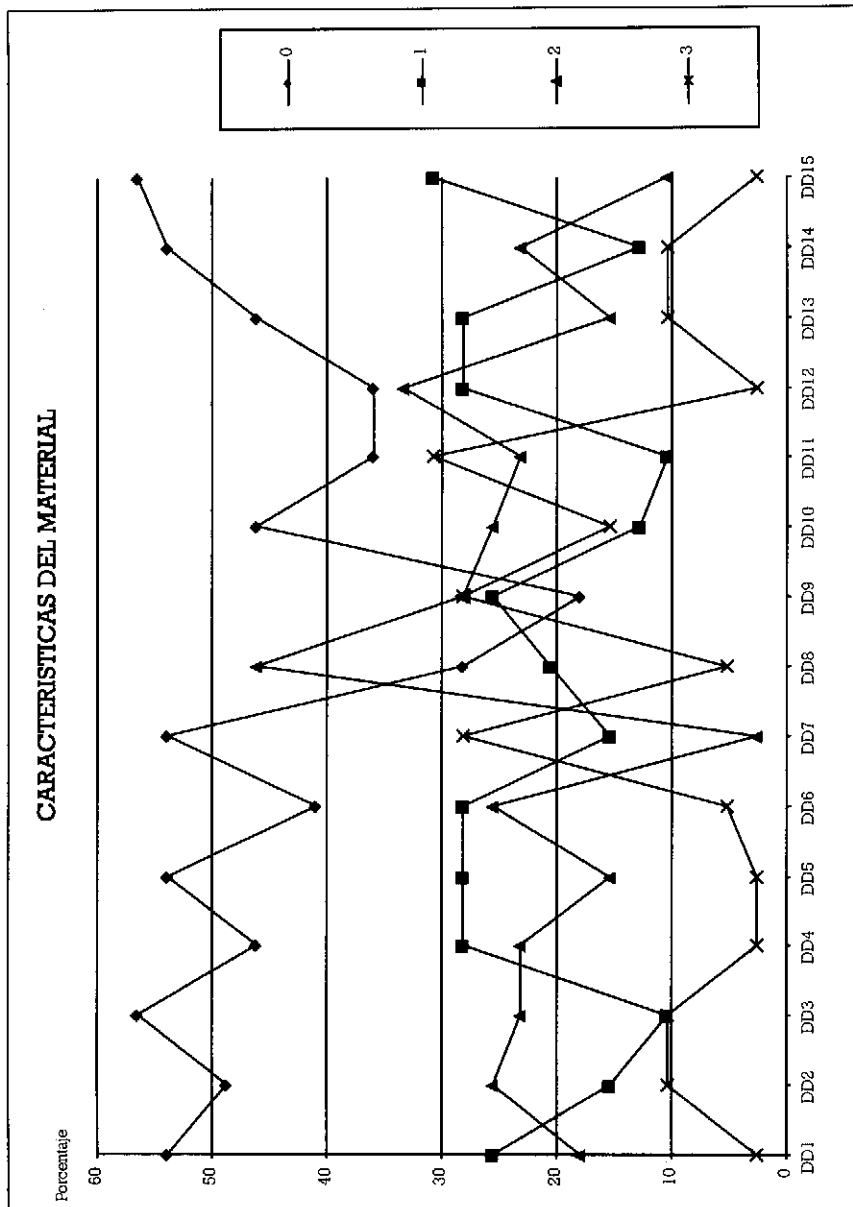
Las **características de los materiales y recursos didácticos** utilizados responden al siguiente perfil: sólo en menos del 30% de las clases los materiales analizados presenta alguna de las características descritas en los ítems de la escala, las cuales, debemos recordarlo, se justifican desde la perspectiva intercultural asumida. Los materiales utilizados son los manuales escolares comercializados (preferentemente las editoriales Santillana y Anaya; en Cataluña la editorial Casals y en Andalucía la editorial Alhambra), en torno a los cuales se desarrolla el trabajo diario y las correspondientes guías didácticas. (Uno de los profesores encuestados dice utilizar las adaptaciones curriculares ministeriales o "cajas rojas" para planificar su actividad). De forma complementaria se recurre a posters, murales, diccionarios, postales, libros de lectura, mapas, instrumentos y grabaciones musicales. De forma excepcional se utilizan vídeos, programas de ordenador, laboratorio, acceso a INTERNET. La cantidad disponible para adquisición de material es de unas 17.000 pts. aula/curso.

- * Sólo un ítem de la escala se presenta en el 30% de los materiales analizados y es el que se refiere a:
 - El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.
- * Las características que no se observan en ningún material de los empleados en más del 50% de las aulas son correspondientes a los ítems:
 - El material (libros, carteles, vídeos, etc) ha sido concebido para ser utilizado en contextos multiculturales.
 - Las personas pertenecientes a minorías culturales se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.
 - Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los grupos culturales minoritarios aparecen de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esté claramente definida.
 - Los esfuerzos de las minorías culturales para asegurar su propia liberación se estiman como valiosos y no como actividades ilegales que deberían ser suprimidas.
 - Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.
 - Se promueve la difusión del enfoque intercultural en todas las dimensiones del programa.

Tabla 31 - Materiales y Recursos: Características

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
MATERIALES Y RECURSOS: CARACTERÍSTICAS								
1. El material (libros, carteles, videos, etc) ha sido concebido para ser utilizado en contextos multiculturales.	21	53,8	10	25,6	7	17,9	1	2,6
2. Uno de sus objetivos es estimular la comunicación y cooperación entre todos los grupos culturales (por contenido, actividades que propone, formato).	19	48,7	6	15,4	10	25,6	4	10,3
3. Las personas pertenecientes a minorías culturales se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.	22	56,4	4	10,3	9	23,1	4	10,3
4. Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.	18	46,2	11	28,2	9	23,1	1	2,6
5. Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los grupos culturales minoritarios aparecen de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esté claramente definida.	21	53,8	11	28,2	6	15,4	1	2,6
6. Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.	16	41	11	28,2	10	25,6	2	5,1
7. Los esfuerzos de las minorías culturales para asegurar su propia liberación se estiman como valiosos y no como actividades ilegales que deberían ser suprimidas.	21	53,8	6	15,4	1	2,6	11	28,2
8. Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva del alumno de grupos culturales minoritarios.	11	28,2	8	20,5	18	46,2	2	5,1
9. El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad - basada en la raza o cultura - de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario.	7	17,9	10	25,6	11	28,2	11	28,2
10. Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.	18	46,2	5	12,8	10	25,6	6	16,4
11. El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.	14	35,9	4	10,3	9	23,1	12	30,8
12. El lenguaje de los grupos culturales se trata con respeto y se presenta con su propio ritmo y enonación característicos.	14	35,9	11	28,2	13	33,3	1	2,6
13. Se enfatiza el valor positivo de la educación multicultural y la conveniencia de utilizarla con todos los grupos.	18	46,2	11	28,2	6	15,4	4	10,3
14. Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.	21	53,8	5	12,8	9	23,1	4	10,3
15. Se promueve la difusión del enfoque intercultural en todas las dimensiones del programa.	22	56,4	12	30,8	4	10,3	1	2,6

Gráfico 26 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los ítems de la escala CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL



Nos ha interesado conocer cuál es el **uso** que se hace **del material disponible**, además de identificar sus características desde la perspectiva de cómo abordan el tratamiento de las diferencias culturales. Los datos obtenidos indican que en el 20% de los grupos observados el material se utiliza "evitando un tratamiento condescendiente en la presentación de diversos grupos culturales". En el 30% de los grupos, con cierta frecuencia o en algunas situaciones y contextos, el material se utiliza atendiendo a:

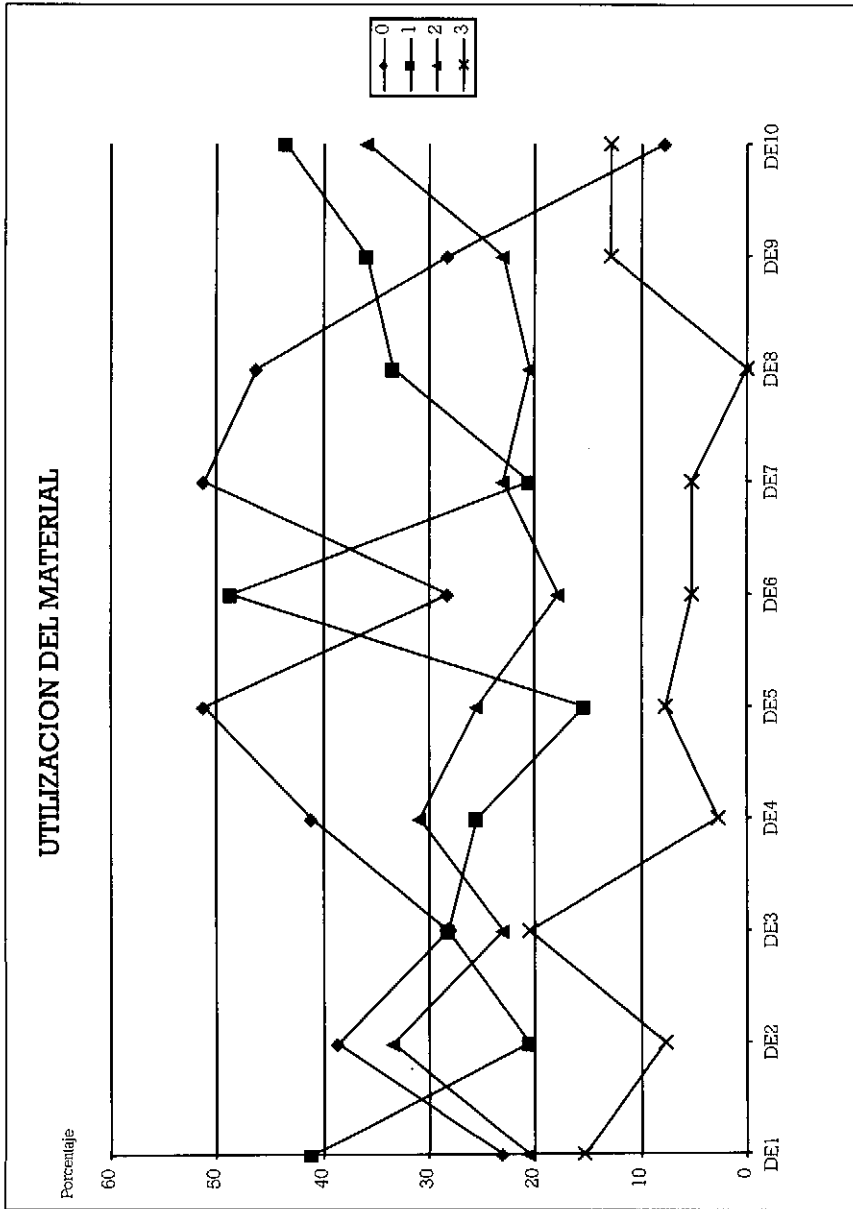
- Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos (la presentación que hace el profesor contrarresta la visión ofrecida por el texto).
 - Se presenta la información desde el punto de vista del grupo cultural estudiado o aludido (se anima a hablar a los alumnos sobre sí mismos, su familia, amigos).
 - Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (en los niveles primeros es más frecuente que en los más avanzados).
- * En más del 50% de los grupos / aulas observadas, el material nunca se utiliza para:
- Delimitar los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo y proporcionar oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.
 - Evitar la distorsión etnocéntrica derivada de la deificación de los valores occidentales y de la transferencia directa de conceptos y costumbres de una cultura a otra, de un tiempo histórico a otro.

La atención a estos dos criterios aparece independientemente del nivel en que ejerza su función.

Tabla 32 - Materiales y Recursos: Utilización

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
MATERIALES Y RECURSOS: CARACTERISTICAS	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. Se concede atención a las realizaciones de los grupos minoritarios más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo.	9	23,1	16	41	8	20,5	6	15,4
2. Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.	15	38,5	8	20,9	13	33,3	3	7,7
3. Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de diversos grupos culturales.	11	28,2	11	28,2	9	23,1	8	20,5
4. Se presenta la información desde el punto de vista del grupo cultural estudiado o aludido.	16	41	10	25,6	12	30,8	1	2,6
5. Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo; proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.	20	51,3	6	15,4	10	25,6	3	7,7
6. Se muestra la vida familiar y cotidiana de los diversos grupos culturales.	11	28,2	19	48,7	7	17,9	2	5,1
7. Se evita la distorsión etnocéntrica derivada de la deificación de los valores occidentales y de la transferencia directa de conceptos y costumbres de una cultura a otra, de un tiempo histórico a otro.	20	51,3	8	20,5	9	23,1	2	5,1
8. Los objetivos subyacentes en la presentación del material (más allá del contenido o información que se transmite) coinciden con los del enfoque multicultural propuesto.	18	46,2	13	33,3	8	20,5	0	0
9. El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del programa o currículum.	11	28,2	14	35,9	9	23,1	5	12,8
10. Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje.	3	7,7	17	43,6	14	35,9	5	12,8

Gráfico 27 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los ítems de la escala UTILIZACION DEL MATERIAL



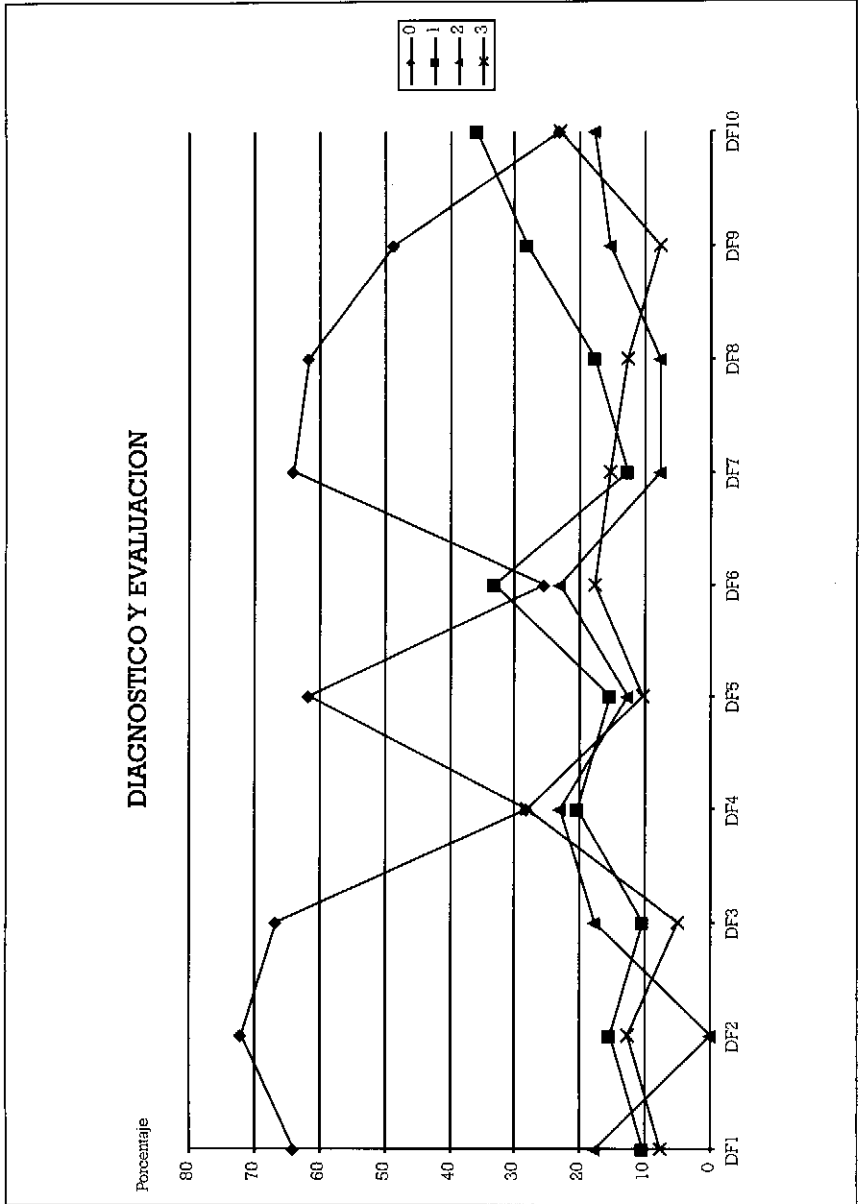
Los **criterios y procedimientos para el diagnóstico / evaluación** de los alumnos se describen a partir de los resultados obtenidos en la correspondiente dimensión de la escala de observación del grupo / clase. Se refieren a las valoraciones que realiza el profesor de aula, sólo o en colaboración con el orientador, profesor de apoyo u otro personal especializado (psicopedagogo, profesor de compensatoria, en algunos casos) con objeto de diagnosticar necesidades especiales y evaluar resultados.

- * En menos del 20% (2 a 8 aulas) de los grupos observados los procedimientos de diagnóstico/evaluación se ajustan en diferentes situaciones y contextos a prácticas que ejemplifican los siguientes items:
 - Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.
 - Se valora su manejo de conceptos matemáticos y relaciones lógicas entre conceptos e ideas.
 - Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.
 - Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.
 - Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución
- * Frente a esto, en más del 60% de los grupos (de 25 al total de las clases), nunca se atiende a:
 - Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.
 - El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.
 - Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.
 - Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.
 - Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.
 - Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.

Tabla 33 - Diagnóstico y Evaluación (Aula)

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
DIAGNOSTICO Y EVALUACION 1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción, a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad. 2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante. 3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen. 4. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística. 5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua. 6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos y relaciones lógicas entre conceptos e ideas. 7. Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento. 8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos. 9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución. 10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado	25	64,1	4	10,3	7	17,9	3	7,7
	28	71,8	6	15,4	0	0	5	12,8
	26	66,7	4	10,3	7	17,9	2	5,1
	11	28,2	8	20,5	9	23,1	11	28,2
	24	61,5	6	15,4	5	12,8	4	10,3
	10	26,6	13	33,3	9	23,1	7	17,9
	25	64,1	5	12,8	3	7,7	6	15,4
	24	61,5	7	17,9	3	7,7	5	12,8
	19	48,7	11	28,2	6	15,4	3	7,7
	9	23,1	14	35,9	7	17,9	9	23,1

Gráfico 28 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los items de la escala DIAGNOSTICO Y EVALUACION



Las relaciones que el profesor de aula o profesor-tutor mantiene con las familias de los alumnos se describen en los siguientes resultados:

- * Entre el 10% y el 20% de los profesores de aula mantienen de forma sistemática y persistente relaciones con las familias de sus alumnos en las que:
 - Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directas de padres y alumnos.
 - Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, y tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en su nuevo contexto cultural.
 - Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar.
 - Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.
 - Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.
- * Con cierta frecuencia, en un porcentaje que va del 30% al 50% de los grupos, se atiende a:
 - Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directas de padres y alumnos.
 - Se señalan diferencias en función de los grupos culturales, y la "distancia cultural" percibida. El trato es calificado de fácil con padres del Este de Europa, complicado con familias chinas y "problemático" con familias gitanas.
 - Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.

- Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.
- * En más del 60% de los grupos, nunca se observan prácticas asociadas a los items:
 - Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).
 - Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres. Se toma conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en su nuevo contexto cultural.
 - Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.
 - La información importante es traducida a la lengua de la familia.
 - Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase).
 - Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

Los ejemplos apuntados por los observadores para ilustrar cada uno de los items y la correspondiente valoración asignada son información relevante que merece la pena ser consultada (ver Anexo II).

Las opiniones manifestadas por los profesores encuestados describen, en general, la relación con las familias de buena y escasa. La falta de relación se interpreta como ausencia de problemas: "todo va bien". Las fórmulas mediante las cuales se establece el contacto son las reuniones generales y las entrevistas mantenidas en las tutorías. Suelen asistir con más frecuencia y persistencia las madres de los alumnos. La asistencia a reuniones generales es mayor en primaria

que en la ESO. Más de la mitad de los profesores niega la existencia de dificultades específicas en razón de la adscripción cultural de las familias. Los profesores que afirman constatarlas las atribuyen a dificultades de los padres: desconocimiento del idioma, incompatibilidad de horarios de trabajo, desconocimiento y "miedo" a la escuela como institución "oficial".

En relación con las familias gitanas un profesor señala que "los padres gitanos no tienen ninguna expectativa respecto a la educación y lo que la escuela puede hacer por ellos". En el caso de familias inmigrantes se alude al "hermetismo" de los chinos y las "exigencias" de los árabes: "los padres conocen y exigen sus derechos, pero no cumplen con sus deberes". Algunos de los profesores se refieren a la incompatibilidad de horarios de tutoría con la disponibilidad de tiempo de los padres. Insisten en la necesidad de "demostrar" a los padres que la relación con el profesor y el centro sirve de algo.

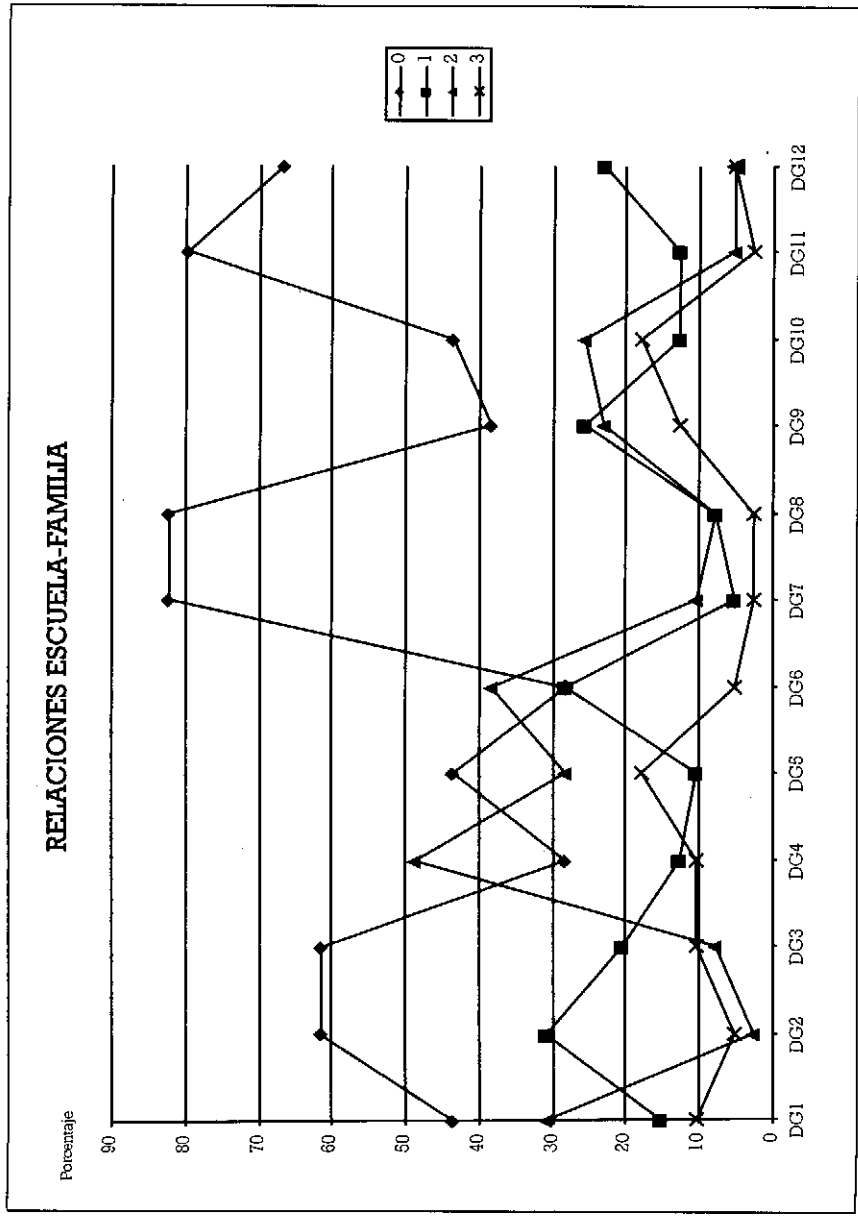
Como se pone de manifiesto en el análisis realizado, el grado de ajuste de las prácticas desarrolladas en los centros con relación al enfoque intercultural es muy bajo teniendo en cuenta la información obtenida a través de las diversas fuentes utilizadas (escalas de observación, entrevistas, cuestionarios y registro de incidentes). Este desajuste es especialmente llamativo en las dimensiones:

- características y utilización de materiales,
- diagnóstico y evaluación,
- relación escuela-familia,
- actividades y estrategias didáctico-organizativas.

Tabla 34 - Frecuencias y porcentajes de los valores asignados a los ítems de la dimensión Relaciones Escuela-Familia (Aula)

ITEMS	VALOR							
	0	1	2	3	0	1	2	3
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
RELACIONES ESCUELA - FAMILIA								
1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directas de padres y alumnos.	17	43,6	6	15,4	12	30,8	4	10,3
2. Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).	24	61,5	12	30,8	1	2,6	2	5,1
3. Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres. Se toma conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en su nuevo contexto cultural.	24	61,5	8	20,5	3	7,7	4	10,3
4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.	11	28,2	5	12,8	19	48,7	4	10,3
5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar.	17	43,6	4	10,3	11	28,2	7	17,9
6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interaccía de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.	11	28,2	11	28,2	15	38,5	2	5,1
7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.	32	82,1	2	5,1	4	10,3	1	2,6
8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.	32	82,1	3	7,7	3	7,7	1	2,6
9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen en la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.	15	38,5	10	25,6	9	23,1	5	12,8
10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.	17	43,6	5	12,8	10	25,6	7	17,9
11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase).	31	79,5	5	12,8	2	5,1	1	2,6
12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.	26	66,7	9	23,1	2	5,1	2	5,1

Gráfico 29 - Distribución en porcentajes de los valores asignados a los ítems de la escala RELACIONES ESCUELA-FAMILIA



5.2. Efectividad de las prácticas escolares descritas en el logro de objetivos propios de la propuesta intercultural

Se exponen a continuación los resultados obtenidos al analizar en qué medida las prácticas escolares que se han descrito son efectivas en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural establecidos para todos los alumnos: rendimiento académico, competencia intercultural y actitudes ante las diferencias culturales de los alumnos. Asimismo se analizan las actitudes hacia la diversidad cultural, la participación en el centro y las expectativas educativas de los padres; la competencia intercultural y actitudes hacia la diversidad cultural de los profesores. Los datos que se presentan se han obtenido a partir de la aplicación de los análisis cuantitativos ya expuestos (en el caso de variables medidas mediante escalas o categorías de clasificación) y el análisis cualitativo de las entrevistas, cuestionarios, grabaciones, cuadernos de campo y documentos escritos elaborados por los centros (proyecto de centro, programaciones).

a) Alumnos: rendimiento académico, competencia intercultural, actitudes ante la diversidad cultural

Por lo que respecta a las variables referidas a alumnos, nos hemos preguntado si se daban diferencias entre los grupos culturales identificados en las variables consideradas. Realizado el análisis discriminante correspondiente se constata que no existe ninguna variable con capacidad de clasificación de los grupos culturales, es decir, existe una cierta homogeneidad en los resultados académicos y de competencia en español entre los distintos grupos. Aún así, quisimos ahondar en la distribución de la muestra de alumnos en función de las variables de **rendimiento y competencia en español**. El análisis de cluster nos muestra (tabla 35) tres grupos: el grupo 1 con alto rendimiento en sociales, matemáticas, lengua, historial académico, competencia en español y rendimiento en general (todos sobre el notable, excepto en lo que se refiere a la competencia en español), el conglomerado 2 con notas media en todos los rendimientos y finalmente el cluster 3 con puntuaciones bajas.

Tabla 35 - Agrupamiento de alumnos en función del rendimiento y competencia en español

	Conglomerado		
	1	2	3
RENDIMIENTO EN SOCIALES	7,7	5,3	3,2
HISTORIAL ACADÉMICO	7,5	4,7	3,7
COMPETENCIA EN ESPAÑOL	4	3	3
RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	7,3	5,0	2,9
RENDIMIENTO GENERAL	7,4	5,4	3,2
RENDIMIENTO EN LENGUA	7,6	5,3	2,8

La distribución de alumnos por grupo es: 49% del grupo 1, 38% al grupo 2 y 13% al 3 sobre 216 alumnos válidos para el análisis.

La distribución de los distintos grupos culturales en función de estos cluster aparecen reflejados en la tabla nº 36.

En el cluster 1 (alto rendimiento) se observa mayor proporción de alumnos de Europa del Este, nacionales, otros (temporeros y otra inmigración interior), hebreos, grupos religiosos y chabolistas, y menor de portugueses, negros africanos, árabes y asiáticos. El cluster 2 (rendimiento medio), tiene más alumnos gitanos, árabes y sudamericanos. En el cluster 3 (peor rendimiento y competencia en español) se da mayor proporción de negros africanos, la misma proporción de gitanos que en el cluster 1, y menor presencia de hebreos, portugueses, grupos religiosos, chabolistas, sudamericanos y nacionales.

Ahora nos preguntamos: de las variables que han formado los cluster, cuáles tienen mayor poder predictivo y de clasificación. Una vez realizado el correspondiente análisis discriminante, tenemos dos funciones discriminantes formadas por las variables **rendimiento en lengua, historial académico y rendimiento en sociales** con un poder de clasificación del 95%. Es decir, estas tres variables predicen los resultados académicos globales obtenidos por los alumnos. El peso que estas variables tienen a la hora de explicar los buenos o malos resultados escolares es decisiva cuando se trata de analizar el "fracaso" académico de determinados grupos con dificultades en la lengua escolar, experiencia académica distinta a la "oficial" y desconocimiento de los contenidos propios del área social. Atender estas tres variables se convierte en cuestión prioritaria.

Tabla 36 - Grupo cultural * Número inicial de casos

			Número inicial de casos			Total
			1	2	3	
GRUPO CULTURAL	GITANO	Recuento %	7	10	7	24
		de GRUPO CULTURAL	29,2%	41,7%	29,2%	100,0%
	EUROPA DEL ESTE	Recuento %	4	2	1	7
		de GRUPO CULTURAL	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
	ARABES	Recuento %	13	14	6	33
		de GRUPO CULTURAL	39,4%	42,4%	18,2%	100,0%
	ASIATICOS	Recuento %	2	2	1	5
		de GRUPO CULTURAL	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	NEGROS AFRICANOS	Recuento %	4	4	5	13
		de GRUPO CULTURAL	30,8%	30,8%	38,5%	100,0%
	NEGROS AMERICANOS	Recuento %		1		1
		de GRUPO CULTURAL		100,0%		100,0%
	NACIONAL	Recuento %	51	35	9	95
		de GRUPO CULTURAL	53,7%	36,8%	6,5%	100,0%
	GRUPOS RELIGIOSOS	Recuento %	1	1		2
		de GRUPO CULTURAL	50,0%	50%		100,0%
	CHABOLISTAS	Recuento %	3			3
		de GRUPO CULTURAL	100,0%			100,0%
	OTROS (Temporeros)	Recuento %	3	3		6
		de GRUPO CULTURAL	50,0%	50,0%		100,0%
	SUDAMERICANOS	Recuento %	4	7	1	12
		de GRUPO CULTURAL	33,3%	58,3%	8,3%	100,0%
	PORTUGUESES	Recuento %	1	2		3
		de GRUPO CULTURAL	33,3%	66,7%		100,0%
	EMIGRANTES ESPAÑOLES	Recuento %	10			10
		de GRUPO CULTURAL	100,0%			100,0%
	HEBREOS	Recuento %	2			2
		de GRUPO CULTURAL	100,0%			100,0%
TOTAL		Recuento %	105	81	30	216
		de GRUPO CULTURAL	48,6%	37,5%	13,9%	100,0%

Ante estos resultados y las características de los datos acumulados durante el proceso de observación, nos hemos preguntado en qué medida el **estilo de aprendizaje** de los alumnos explica las diferencias en rendimiento y cómo se relaciona con otras variables analizadas. Dado que tenemos varias variables relacionadas con el rendimiento: en **sociales, matemáticas, lengua, rendimiento general, historial académico y competencia en español**; hemos querido comprobar si estaban relacionadas para trabajar con alguna de ellas. Observamos una fuerte covariación entre ellas, exceptuando competencia en español que tiene unos valores rondando al $r=0,2$ aunque significativos, es decir, distintos de cero. Entonces utilizaremos la variable *rendimiento general* (como indicador de rendimiento académico) y la variable *competencia en español*.

Observamos que la relación de estas dos variables con los componentes de las escalas de observación que miden el estilo de aprendizaje utilizado por los alumnos es la siguiente:

- **El rendimiento académico** está relacionado con los estilos: dependiente de campo (AC), independiente de campo (AD), moderadamente estructurados (AG) y escasamente estructurado (AH) pero no con el estilo de aprendizaje altamente estructurado (AF), con un $R=0,93$.
- **La competencia en español** está relacionada con los estilos: dependiente de campo (AC), altamente estructurado (AF), moderadamente estructurados (AG) y escasamente estructurado (AH), pero no con el estilo independiente de campo (AD), con un $R=0,95$.

De estos estilos de aprendizaje queremos saber cuáles son capaces de clasificar a los alumnos en los distintos grupos culturales. Realizado el correspondiente análisis discriminante observamos que sólo el *escasamente estructurado* (AH) tiene poder de clasificar al 58% de los alumnos de la muestra en los 3 cluster. Es decir, el estilo de aprendizaje "escasamente estructurado" es el único que permite diferenciar entre los diversos grupos culturales identificados.

Por lo que se refiere a la variable **comunicación intercultural** sólo se relaciona con el rendimiento (A6) pero no con la competencia en español (A7), aunque la relación es baja $r=0,22$ pero significativa.

Profundizando en la relación entre comunicación intercultural y rendimiento, observamos que el rendimiento que más se relaciona con la **comunicación intercultural** es el **rendimiento en sociales** con $R=0,9$.

Nos preguntamos como en el caso anterior si existe diferencia significativa en la comunicación intercultural (AA), rendimiento (A6) y competencia en español (A7) en función de los distintos grupos culturales, hallando que sí hay diferencias significativas para estas variables entre los distintos grupos.

Las variables referidas a las **opiniones y actitudes de los alumnos en relación con las diferencias culturales y las que conciernen a sus expectativas escolares** se han analizado a partir de la información obtenida mediante la aplicación de los cuestionarios y entrevistas (ver anexo III). El análisis de contenido realizado se expone a continuación:

El tipo de lenguaje utilizado por los estudiantes para responder a las preguntas del cuestionario es menos esquemático y descomprometido que el de sus padres, como corresponde a sus años y, en consecuencia, a características personales de mucha menor cautela. Es un lenguaje sintácticamente más variado, más vivo y, por tanto, más informativo también. Sin embargo hay que decir que el tono general de las opiniones vertidas resulta "escolar". Carece de la naturalidad, del colorido de sus comunicaciones espontáneas. No resulta extraño, porque a pesar de solicitarles comentarios libres, e incluso de haberles dejado espacio para cualquier cosa que desearan decir, el contexto de las respuestas es el escolar y, en el caso de los más pequeños, ha sido necesaria la escritura de los profesores (*o entrevistadores*) trasladando al papel sus palabras.

Lo mismo que sucede con sus padres cuando se les interroga acerca de las creencias y tradiciones más significativas de su cultura, los estudiantes contestan sin vacilar que son las religiosas. Prácticamente todos, sean católicos, evangélicos, protestantes o musulmanes. Como dice un niño muy graciosamente: "*en mi clase hay de todo menos ateo*" (sic). Las fiestas que celebran son las marcadas por el calendario de la religión profesada (Navidad, Semana Santa, el fin del Ramadán, la fiesta del Cordero, etc.) y también las celebraciones familiares en fechas señaladas como matrimonios, bautizos y cumpleaños. (En lo relativo a bodas, los estudiantes islámicos y los gitanos siempre especifican que las suyas transcurren a lo largo de tres o cuatro días. Parece llamarles

mucho la atención esta diferencia de duración). A las fiestas religiosas, algunos añaden las fiestas locales y las ferias. Dos niños, excepcionalmente, especificaron que entre sus tradiciones se encuentra el *"ir a los bares los padres y el fútbol para los chicos"*.

Prácticamente todos los estudiantes del grupo mayoritario manifiestan tener en su aula algún compañero gitano, inmigrante o perteneciente a otra nacionalidad. Cuando se les pregunta por la información que poseen sobre ellos es notabilísima la diferencia de talante encontrada en sus comentarios ante, por una parte, los inmigrantes - sean norteafricanos o latinoamericanos - y, por otra, ante los gitanos. Lo veremos más adelante.

También de forma similar a sus padres, los estudiantes españoles del grupo hegemónico se califican a sí mismos como "normales", igual que los escolares procedentes de países europeos. No hay nada parecido entre los musulmanes y los latinoamericanos a quienes no parece pasárseles siquiera por la cabeza autodenominarse así, y cuya falta de "normalidad" es perceptible en sus respuestas de muy variadas formas, a veces implícitamente manifestadas. Resulta muy significativa esta adjudicación de normalidad porque, junto a la apreciación del "nosotros" como entidad referencial, muestran los mecanismos que definen qué tipo de personas son las que "son", en oposición a las de "fuera"; en otras palabras, remiten a procesos de inclusión/exclusión. Si los demás no son los normales sino "otros", lo lógico es que sean ellos quienes se integren en el grupo de referencia.

Con prioridad a cualquier otra característica, lo que se percibe e identifica en primer lugar como distinto al sí mismo, a la propia cultura, son las diferencias de carácter religioso. La religión funciona en forma de marca de identidad grupal y sirve para la ubicación de los otros. Resulta muy raro que describan otras idiosincrasias, costumbres o curiosidades, como hace por ejemplo un niño refiriéndose a los marroquíes: *"hablan muy diferente a nosotros y escriben al revés"*. Lo común es que los estudiantes de origen cristiano describan los ritos religiosos musulmanes más sobresalientes para ellos (la observación del Ramadán y el no comer cerdo, sobre todo) y que los musulmanes hagan lo mismo con sus compañeros cristianos (que van a la Iglesia, no a la Mezquita y que comen de todo). He aquí un ejemplo de la descripción realizada por un estudiante de origen islámico: *"los cristianos*

son personas que adoran a un profeta llamado Jesucristo y que comen cerdo. Su lenguaje es el castellano". Alguno se ha fijado en detalles insólitos: que los cristianos *llevan estampitas en el bolso*. Los relatos que nos han dejado escritos sobre la información disponible acerca de otros grupos están centrados en la percepción de las diferencias religiosas. Aunque es una religiosidad utilizada también como metáfora de profundas desemejanzas culturales, que siempre son percibidas como tales.

Después de las religiosas, las diferencias derivadas del idioma con respecto a "los otros" son las más apuntadas, aunque en proporción mucho menor. Por ejemplo: *"yo soy cristiano católico. Hablo español"*. El tema lingüístico resulta esencial porque la escolaridad funciona como una vía importante de integración para los inmigrantes, ya que la enseñanza del idioma y en la lengua del país de acogida representa un camino real para ir consiguiéndola.

Razonablemente, los apuntes más abundantes en este sentido han sido encontrados entre los estudiantes magrebíes. Tienen una gran consciencia de sus diferencias lingüísticas, así como de la desventaja que ello supone en el país de acogida. Echan en falta su lengua: *"no estudiamos historia y tradiciones de nuestra cultura y no aprendemos el árabe"/"no nos dejan hablar en árabe"*. Resulta ilustrativo lo que algunos de ellos explicitaron: que un modo en que podría verse reflejado en el colegio el respeto por su cultura sería la enseñanza en árabe y del árabe. (Aunque su situación sea muy distinta, un niño belga alberga sentimientos parecidos hacia su lengua materna al decir: *"echo de menos [de mi país] los dibujos y el hablar en francés"* (Bélgica es un país con una gran tradición en historietas ilustradas y cómics. Sus dibujantes de cómics son muy buenos, muy celebrados—por ejemplo, el creador de "Tintín" es belga—. Uno de los museos con que cuenta la ciudad de Bruselas es el Museo del Cómic). La percepción que los estudiantes musulmanes tienen de la hegemonía entre los idiomas y las culturas de origen se pone de manifiesto de forma rotunda cuando dicen que *"los cristianos no hablan nuestro idioma, pero nosotros sí hablamos el suyo"*.

Los estudiantes españoles en su gran mayoría, sean payos o gitanos, no han dejado escritas ideas negativas sobre sus compañeros musulmanes. Las invectivas han sido de payo hacia gitano, sobre todo,

y también viceversa, aunque mucho menos. Resulta una excepción un comentario como el siguiente: *"Los musulmanes son muy distintos a nosotros. Algunos son buenos y otros no, pero en mi clase son todos buenos"*. Y nos ha sorprendido un tanto. Los resultados de las encuestas sobre inmigración (por ejemplo el Eurobarómetro que realizó la Comisión de la Unión Europea en 1989 y la encuesta sobre Inmigración y Racismo llevada a cabo por el Centro de Informaciones Sociológicas en 1990) revelan que los árabes son, después de los gitanos, los que más animadversión y rechazo despiertan entre los españoles.

Los comentarios negativos u hostiles, las opiniones peyorativas, siempre están referidas a los niños y niñas gitanos. Son, en este sentido, el grupo maldito. Aunque estas apreciaciones provienen casi en todos los casos del grupo de estudiantes "mayoritario", hemos encontrado algunas realizadas también por estudiantes de origen islámico: *"los cristianos son muy distintos a los musulmanes. Son buenos y van a la Iglesia. Los gitanos son algunos muy malos y muy raros"*. Es justo esta última una de las características más señalada acerca de los gitanos: su "rareza". Adjuntamos ejemplos tomados de dos estudiantes: *"viven de otra manera, separada del resto/ Cuando jugamos al fútbol 'ellos' se colocan de forma distinta"* (el entrecomillado de "ellos" es del niño y remite con toda claridad a una división nítida entre "ellos" y "nosotros"). Desde el otro lado, un niño gitano, revelando la distancia entre sus mundos, la incompreensión ante lo que es, la presencia de otros reunidos que no le incluyen, dice: *"hablo con ellos pero no me cuentan nada"*. Y otro: *"no sé nada (acerca de los niños y niñas "normales"), sólo que no nos entienden y todo hay que explicárselo"*.

Parece existir una línea de demarcación muy profunda entre ambos universos. Modos de vivir, costumbres distintas, según reconocen unos y otros, y ni un solo comentario que permita siquiera adivinar que alguno haya presenciado o participado en una merienda, una tarde de fiesta, una celebración familiar del grupo de los "otros". Ningún estudiante payo reconoce tener un contacto más estrecho con los gitanos que no sea el derivado de compartir las aulas o la vecindad: *"Conozco a los gitanos del barrio, no me caen mal aunque no juego con ellos. / Los gitanos viven en barrios gitanos. Mucha gente dice que los gitanos son malos,*

pero yo creo que los quinquilleros son peores. Se creen superiores a los demás, igual que los gitanos".

Además de la constatación de lo diferentes que son gitanos y payos ya por naturaleza, los estudiantes del grupo mayoritario hacen referencia al color de la piel y a la limpieza corporal en comentarios reveladores: *"somos más blancos y vamos más limpios al colegio. Nuestros padres son más divertidos y tenemos muchos regalos y juguetes (niño payo)./Somos más tranquilos que los gitanos, también somos más blancos y pensamos diferente (niña paya). / Nosotros somos más buenos que los gitanos (niña paya). / La gente viene limpia siempre a la clase. Nosotros somos blancos y ellos son de otra manera (niña paya) / Somos distintos de los gitanos. Nosotros no vamos pegándonos ni metiéndonos con la gente (niño payo).* Junto a la mencionada asunción del "nosotros" frente a "ellos", identidad separadora que aparece una y otra vez, puede observarse por parte de los estudiantes payos la constante valoración positiva de su propio grupo en contraste con el gitano. Hasta un alumno quinquillero se considera "mejor" en relación con los gitanos: *"Somos rubios, de piel oscura y ojos claros. Somos más listos que los gitanos, menos "busca-lios"*.

Los estudiantes payos pueden definirse a sí mismos por el color de la piel: *"somos personas blancas, de estatura mediana, que creemos en Dios aunque no todos vayamos a misa"* Pero no hemos encontrado ninguna apreciación en ningún escolar gitano que haga referencia a la piel o a características físicas de su raza. Sí, en cambio, constataciones de su diferencia, con afirmaciones de orgullo por la propia identidad y pertenencia a un grupo: *"No tenemos el mismo carácter de los payos, tenemos otras costumbres. / Somos alegres, nos gustan las fiestas y estar todos juntos. Muchos jóvenes no tienen trabajo. / Los gitanos somos los mejores, nos ayudamos unos a otros y si alguien se mete con nosotros, vamos juntos y nos defendemos. / Mucha gente cree que somos malos, pero no es verdad. Un quinqui tiene palabra y un gitano también"*.

Entre los prejuicios contra los gitanos, muy antiguos e históricamente persistentes en la mentalidad de los españoles, se han registrado a lo largo del tiempo, los referidos, por ejemplo, a su desaseo, a su temperamento pendenciero, al despliegue de engaños, artimañas y malas artes de que son capaces, a su tendencia a cometer hurtos y latrocinios

y/o acciones delictivas, y a una conducta en general sospechosa que proviene de una forma de vida anómala, distinta. Los comentarios de los escolares muestran el arraigo, la persistencia de algunos de estos estereotipos negativos. Un chico payo, a la pregunta de cómo describiría a su grupo cultural, contesta únicamente lo siguiente: *"no sé, que no pegamos ni robamos como los gitanos"*. Es una contundencia la suya que no necesita añadir nada más. A la misma pregunta, una alumna paya responde: *"Nosotros somos más buenos que los gitanos porque a ellos les gustaría que fuéramos todos como ellos. A veces roban a la gente, te piden dinero y si no se lo das te amenazan"*. Otra alumna paya, después de confesarse "distinta" de los gitanos, especifica que nosotros no vamos pegándonos ni metiéndonos con la gente. *No digo que todos sean así, pero la mayoría lo hacen, ¡yo qué sé!*

La homogeneidad en los comentarios de los estudiantes, el acuerdo general, se establece en torno a los temas escolares. Creen que la escuela puede ayudarles, sobre todo, en el aprendizaje y en la consecución de un futuro trabajo remunerado. Son los estudiantes de procedencia magrebí y gitana quienes más hincapié hacen en que la escuela les ayudará a *"tener algún porvenir"*. Excepto en un caso, no hemos encontrado entre los niños y niñas gitanos opiniones sobre la importancia de la adquisición de habilidades de lecto-escritura, hecho que sucedía a menudo con sus padres, lo que pone de manifiesto una mayor costumbre de escolarización en la generación más joven. Responden dando por supuesto el leer y escribir mientras apuntan en la dirección de futuros profesionales.

Es muy raro que los escolares admitan tener algún problema de relación con profesores y compañeros. En caso de producirse están a favor de que se resuelva hablando. No resulta fácil averiguar qué sucede en realidad en las aulas sólo a través de las declaraciones de los estudiantes, que a tenor de lo que dicen parecen vivir en un medio bastante plácido. Tienen la misma creencia firme que sus padres de que las palabras significan un buen remedio para solucionar conflictos. Excepcionalmente, una niña ha encontrado una alternativa mejor: considera que los problemas pueden arreglarse ofreciendo *"un poco de chicle sin azúcar"*.

Algunos niños del grupo mayoritario confiesan que el colegio les aburre o que no les interesa. Pero, en general, dicen que su colegio les

gusta, que es agradable y que están contentos. En lo que respecta al rendimiento y adaptación a la escuela, los estudiantes suelen considerar que son satisfactorios, aunque mucho más logradamente en la vertiente de la adaptación que en la del rendimiento, que unos pocos reconocen es regular o bajo. La inadaptación, el desacomodo son más frecuentes entre los escolares gitanos: *"[me va regular. No me entero de las cosas. / Trabajo poco porque no me interesa lo que cuentan porque creo que no sirve para nada. / No voy muy bien y no voy todos los días a la escuela porque voy con mi padre a los pueblos a vender. Los otros niños van más a la escuela y sólo hacen los deberes"]*.

b) Profesores: competencia intercultural, actitudes hacia la diversidad cultural

Por lo que se refiere a la **competencia intercultural**, las puntuaciones obtenidas por los profesores son en general bajas. Nos hemos preguntado si se relacionan con los estilos de enseñanza. Las variables dependiente de campo (PC), independiente de campo (PD), altamente estructurados (PE), moderadamente estructurado (PF), escasamente estructurados (PG), orientado a la tarea/aprendizaje (PH) y planificador cooperativo (PI) son las partes constituyentes del instrumento de observación sobre el estilo de enseñanza de los profesores; sometida a un análisis factorial para observar su agrupamiento, se forman dos factores que explican el 82% de la varianza, su distribución y fiabilidad de las escalas formadas aparecen en la tabla 37.

Tabla 37 - Factores de los estilos de enseñanza del profesorado

Factor	Variables	α de Crombach
FAC_1	PG, PD, PE	0,85
FAC_2	PF, PH, PI, PC	0,87

Los resultados avalan dos escalas de una alta fiabilidad y con un poder explicativo elevado.

Los estilos de enseñanza que más influyen en la comunicación intercultural por orden de importancia son los siguientes: dependiente de campo (PC), altamente estructurado (PE), escasamente estructurado (PG), independiente de campo (PD), orientado a la tarea (PH) y mode-

radamente estructurado (PF); no influye planificador cooperativo (PI). El grado de influencia es elevado ($R=0,98$).

Se ha querido clasificar a los profesores en función de los factores FAC_1 y FAC_2 sobre estilos de enseñanza. Efectuado el correspondiente análisis de cluster se observan 4 cluster y la formación de la variable qcl_2 que define los mismos. La distribución porcentual de profesores en los conglomerados aparecen en la tabla n° 38.

Tabla 38-Distribución porcentual de profesores en conglomerados según estilos de enseñanza

Número de Conglomerado	Porcentajes
1	66
2	15
3	5
4	14

Las características socioculturales mayoritarias de cada grupo aparecen reflejadas en la tabla n° 39.

Tabla 39 - Características socioculturales mayoritarias de los profesores en los conglomerados según estilos de enseñanza

Número de Conglomerado	Características
1	De 36 a 45 años, mujeres, E.U. Medios, con formación complementaria y con formación en diversidad
2	De más de 46 años, mujeres, E.U. Superiores; con formación complementaria y con formación en diversidad
3	De más de 46 años, hombres, E.U. Medios; con formación complementaria y con formación en diversidad
4	De 36 a 45 años, hombres, E.U. Medios; sin formación complementaria y con formación en diversidad

Con respecto al estilo de enseñanza, el grupo 1 presenta puntuaciones medias altas en todas las variables excepto en *dependiente de campo*. El grupo 2 puntúa bajo en todos los estilos de enseñanza. Las medias del grupo 3 son altas en *dependiente de campo* (PC), *moderadamente estructurado* (PF), *orientado a la tarea* (PH), *planificador cooperativo* (PI); y bajas en *independiente de campo* (PD), *altamente estruc-*

turado (PE) y escasamente estructurado (PG). El grupo 4 puntúa alto en todas las variables excepto en *moderadamente estructurado* (PF), *orientado a la tarea* (PH), *planificador cooperativo* (PI).

Y con respecto a la *comunicación intercultural* (PA), los grupos 1 y 3 presentan medias altas, mientras que los grupos 2 y 4 obtienen medias bajas.

Así, tenemos que el grupo de profesores constituido mayoritariamente por hombres de más de 45 años, con puntuación media alta en competencia intercultural, se caracteriza por un estilo de enseñanza dependiente de campo, moderadamente estructurado, cooperativo y orientado a la tarea. Al mismo tiempo, el grupo de profesores constituido por mujeres de 36 a 45 años con puntuación media alta en competencia intercultural se caracteriza por un estilo de enseñanza que puntúa alto en todas las modalidades consideradas excepto en dependiente de campo.

Los grupos de profesores con puntuaciones más bajas en comunicación intercultural, tanto hombres como mujeres, se caracterizan por practicar estilos de enseñanza con escasos elementos propios de las modalidades moderadamente estructurado, orientado a la tarea y planificador cooperativo. Parece que la práctica de elementos implícitos en estas tres modalidades es condición necesaria para lograr un alto nivel de competencia intercultural.

Atendiendo a las **actitudes de los profesores en relación con las diferencias culturales y su tratamiento educativo**, reconocen vivirlas como un problema cuando se dan malos resultados escolares o conflictos de convivencia. El bajo rendimiento de los alumnos inmigrantes se asocia a sus dificultades con el idioma; en el caso de los gitanos se atribuye al absentismo, falta de estímulos en el hogar, carencia de libros y material adecuados. El éxito escolar de una niña gitana parece ir ligado a la no visibilidad de su especificidad étnica: la profesora dice que ella "*está muy integrada, algunos compañeros ni siquiera saben que es gitana*". Casi de forma general, se señala ausencia de problemas de convivencia o manifestaciones de racismo. Los profesores que ejercen en el nivel de secundaria obligatoria enfatizan las relaciones entre nivel académico familiar y rendimiento, conducta y hábitos. Se diría que la cultura como dimensión que establece diferencias entre los alumnos no forma parte de su discurso educativo. Consideran que hablar de ella fomenta las diferencias. (Ver comentario de una observadora en la escala del grupo/clase – Anexo II).

c) Padres: actitudes hacia la diversidad cultural, participación y expectativas educativas

Las variables criterio referidas a los padres de alumnos son las **actitudes en torno a las diferencias culturales** (nivel de información y opiniones), **participación en el centro y expectativas respecto a la escolaridad de sus hijos**. Los datos se han obtenido a partir del análisis de los cuestionarios y entrevistas aplicadas (ver Anexo III). Los resultados se exponen a continuación:

En primer lugar, hay que comentar que las preguntas del Cuestionario/Entrevista para padres han sido respondidas por éstos, en la gran mayoría de los casos, utilizando un lenguaje muy conciso. Lenguaje caracterizado por el uso de frases cortas con afirmaciones escuetas y pensamientos esquematizados muy breves, reducida riqueza léxica y escasos matices expresivos. Es, en general, un tipo de lenguaje poco informativo. Se pide, por ejemplo, una descripción del propio grupo cultural y de las características que lo definen, las respuestas son del tipo: *normal y corriente, grupo cultural mayoritario, o no hay mucha diferencia con los demás*. Es una excepción encontrar una frase como la de una madre guineana, perteneciente a la cultura Indú, afirmando que de dicha cultura le *"gustan sus bailes, los tejidos suaves de sus telas, sus dioses mitológicos y su música"*.

Los padres expresan sus propias opiniones, pero escriben con poca implicación personal, utilizando el idioma con un gran nivel de generalidad; como si estuvieran mirándose desde fuera y pasando sus declaraciones por un tamiz de ideas socialmente apropiadas. Dan la impresión de no desear comprometerse con comentarios singulares o desviados de normas de corrección. A este respecto hemos hallado, no obstante, una división nítida entre los padres de nacionalidad española pertenecientes al grupo hegemónico, los gitanos españoles y los padres inmigrantes.

Otra opinión casi unánimemente compartida por todos los padres es la referida a la **información que poseen** acerca de otros grupos culturales distintos al propio. Algunos de los colegios objeto de análisis tienen una composición étnica muy homogénea, compuesta en su mayoría por estudiantes españoles de raza blanca y religión católica. Pero otros centros escolarizan a niños y niñas gitanos, centroamericanos, sudamericanos y marroquíes. Por eso llama la atención que prácticamente

todos los padres respondan que el nivel de información del que disponen sobre otros grupos culturales es *mínimo, ninguno o básico*. Opiniones, de nuevo, escuetísimas. Además, en muchos de los casos confiesan haber obtenido la "escasa" información a través de los medios de comunicación, no por mediación del colegio. Una persona que contesta no disponer de ninguna información, especifica que *"hay que destacar que en el centro escolar no se ha realizado ninguna reunión para informarnos e intentar aprender y ayudar a la integración de otro grupo cultural"*. Es un dato que consideramos importante, no sólo debido a que este trabajo tenga como objeto el estudio de la interculturalidad, sino porque es un hecho que España ha empezado a convertirse desde la década de los años 90 en un país de inmigración, siendo el ámbito educativo una de las vías más útiles para lograr la integración.

A nuestras preguntas directas ningún padre ha respondido que albergue prejuicios xenófobos, como muchos otros análisis sobre estos mismos temas corroboran. En encuestas y cuestionarios se refleja siempre una "intención" positiva del entrevistado que pone de manifiesto la voluntad de presentación de una autoimagen socialmente aceptable. En el caso del racismo las personas suelen adecuar sus opiniones declaradas a lo que socialmente es considerado conveniente, justo o bueno. Pero esos prejuicios se deslizan en algunas ocasiones de forma indirecta, como marginal o casualmente. Para realizarlos "cargada de razón" la persona suele ampararse, o en la violación de algún código legal o ético que sirve entonces como estructura justificativa de la mala opinión, o en la referencia a ideas sociales peyorativas muy arraigadas sobre la verdadera naturaleza de esos grupos. Un padre, por ejemplo, comenta que la información que tiene sobre otros grupos es *"la normal"*. Y una vez dicho esto, puntualiza a continuación: *"Por ejemplo, que hay muchos tópicos en cuanto a los gitanos. Pero claro, el año pasado uno de ellos robaba como un cosaco y viendo esto es difícil no pensar mal de ellos"*. Es interesante constatar la referencia a un único individuo que robaba, para a continuación integrarle dentro de los prejuicios (negativos) albergados contra el grupo.

En el estilo de afirmaciones generales que según hemos dicho es característico, se ha apreciado en prácticamente todos los casos una declaración explícita a favor de la diversidad cultural, acentuando sus valores positivos y su carácter enriquecedor. Esas declaraciones mani-

fiestan buenas intenciones, son escuetas –casi tienen el carácter de sentencias– y enfatizan, por ejemplo, la *necesidad de respeto* hacia las diferencias culturales, las ventajas de *abrirse a otras culturas*, así como las derivadas de que *todos puedan aprender*. Las palabras que resumen las opiniones manifestadas son: "conocimiento", "convivencia", y "respeto". Sólo en un caso se ha empleado el término "solidaridad", que tiene otras connotaciones y que remite a campos semánticos diferentes, como la consideración de la diversidad en términos de derechos humanos, de desigualdad o desventaja sociales, o a lo necesario de ponerse en el lugar del otro más desfavorecido, de hacer algo. En definitiva, a algún tipo de acción social.

Los padres encuestados se refieren a principios, pero nunca mencionan a personas –conocidas por ellos o no–, reales. Tampoco hay comentarios que supongan posiciones políticas. Es como si en su entorno inmediato el problema de la diversidad de culturas, de la inmigración, no revistiera importancia o no llamase en especial su atención. Como si cualquier posible implicación quedara exorcizada por la buena voluntad de la palabras. A pesar de que muchos de ellos reconocen saber que en las clases de sus hijos hay niños de orígenes diversos, no se han apreciado reconocimientos expresos hacia ellos, ninguna mirada a individuos concretos, ninguna referencia a algo que puedan haber aprendido, a cualquier cosa que haya llamado su curiosidad, ningún asombro. Ninguno ha declarado espontáneamente tampoco que mantenga relaciones o haya creado lazos de amistad con familias de otra procedencia, a raíz de haberlos conocido en el colegio. Tampoco que tenga una voluntad decidida de acercamiento. Parece que los padres se encuentran cómodos instalados en la cultura mayoritaria, la "normal" y una manera de concebir el problema de la diversidad consistiera en que los "otros" fueran aproximándose a dicha cultura haciéndola suya e integrándose sin dar demasiados problemas. El extrañamiento, la soledad, son sentimientos que atañen a esos otros, como en el caso de una madre marroquí, quien señala que la ventaja de que existan en un mismo colegio estudiantes de variadas procedencias es *"que se hablen entre ellos y no estén solos, sobre todo las niñas que han de ir con pañuelo como yo"*.

La concepción que de la educación tienen los padres es muy buena, tanto ideal como realmente. En sus declaraciones todos dicen

valorarla en gran medida. Ninguno ha manifestado estar descontento con la enseñanza que recibe su hijo. En relación con la función más importante que a su juicio tiene la educación, los padres españoles del grupo mayoritario consideran que debe proporcionar *base cultural* a sus hijos, *formación intelectual y humana*, ayuda para el *desarrollo personal*, *integración en la sociedad* y, también, *acceso al mercado de trabajo*. Estas son las ideas básicas coincidentes en muchos de ellos. En cambio, y en contraste muy acusado, los deseos acerca de la educación en el caso de los gitanos y de los inmigrantes dejan al descubierto otra realidad: sobre todo, quieren que sus hijos aprendan a *leer y escribir*.

Es notable esta constatación. Uno de los elementos caracterizadores de la etnia gitana desde su asentamiento en la Península Ibérica ha sido la lengua. Un dialecto oral que los gitanos no escribían, muy frágil por tanto, que fue enormemente denostado y castigado. Resulta más que simbólico que los padres de niños y niñas gitanos escolarizados en las aulas de finales de siglo, padres pertenecientes a una etnia mayoritariamente ágrafa, deseen de la educación para sus hijos, antes que nada, la enseñanza de la lectura y la escritura. La interiorización de una opinión desvalorizada (antiquísima en España, aciaga, persistente a través del tiempo) sobre la cultura de los gitanos, se pone de manifiesto en el siguiente comentario: "[espero que yendo al colegio mis hijos] *puedan ser como los demás niños, no unos ignorantes*". Al mismo tiempo, la complejidad de estas cuestiones se explicita en la opinión rotunda de otro padre gitano que revela la rebeldía ante los intentos de asimilación, la voluntad de preservar los que se es: "*muchos gitanos no quieren que sus hijos vayan a la escuela, porque allí les enseñan a ser payos*".

En lo tocante a los grupos inmigrantes procedentes de países norteafricanos, la alfabetización en la lengua castellana es el camino real para lograr la integración, un requisito imprescindible sin el cual están condenados a la marginalidad, a la exclusión social. Sus deseos sobre el aprendizaje de la lecto-escritura deben entenderse en este contexto. Los padres inmigrantes, incluidos los latinoamericanos, han dejado constancia de su convencimiento de que la educación que reciben sus hijos en España es *más avanzada* que en su país de origen.

Ni los padres del grupo hegemónico ni quienes pertenecen a minorías tienen queja alguna sobre el nivel de información que reciben del colegio, ya sea en lo que se refiere al programa educativo del centro, o a lo

relativo a la conducta y rendimiento de sus hijos. Tampoco ninguno reconoce el más mínimo problema de relación con los profesores. A tenor de las declaraciones, parece que los conflictos fueran inexistentes, o insignificantes. En caso de producirse alguna dificultad, la opinión mayoritaria es que podría resolverse mediante *el diálogo*. Sin embargo, las opiniones vuelven a no ser coincidentes, a diferenciarse mucho, en lo tocante a cuál debería ser su participación en la planificación y aplicación de las actividades educativas del colegio. Los padres españoles payos –sobre todos las madres, que son quienes de hecho van– creen que su implicación en la marcha del colegio debe ser elevada. Dicen participar sobre todo a través del APA, asistir a charlas y entrevistas con los profesores, y también ayudar en la preparación de salidas extraescolares o en actividades deportivas. Como ideal sólo expresan la necesidad de que su colaboración con el colegio sea alta, reflejada en una conducta activa.

El panorama **cambia en lo tocante a las minorías**. En cuanto a lo que deberían hacer, a cuál debería ser la participación en la vida del colegio que les pareciese mejor, muy contrastada y significativamente, los padres gitanos y/o los inmigrantes revelan de sí mismos: *“No sabemos hacer esas cosas. / No entiendo de esas cosas. / No entiendo de eso. / No sé, no participo. / Yo no sé leer ni escribir, no creo que sirva. / Ya me lo dirán, haré lo que quieran*. Cuando se pronuncian sobre lo que pasa de hecho, no ya sobre lo que debería suceder, reconocen no tener “ninguna” participación, o no participar “en nada”. Estas respuestas, además de poner de manifiesto un autoconcepto muy bajo, reflejan un escasísimo nivel de integración en el centro escolar de sus hijos. No resulta descabellado sospechar que sus mecanismos de integración en otros ámbitos de la vida del país sean inexistente.

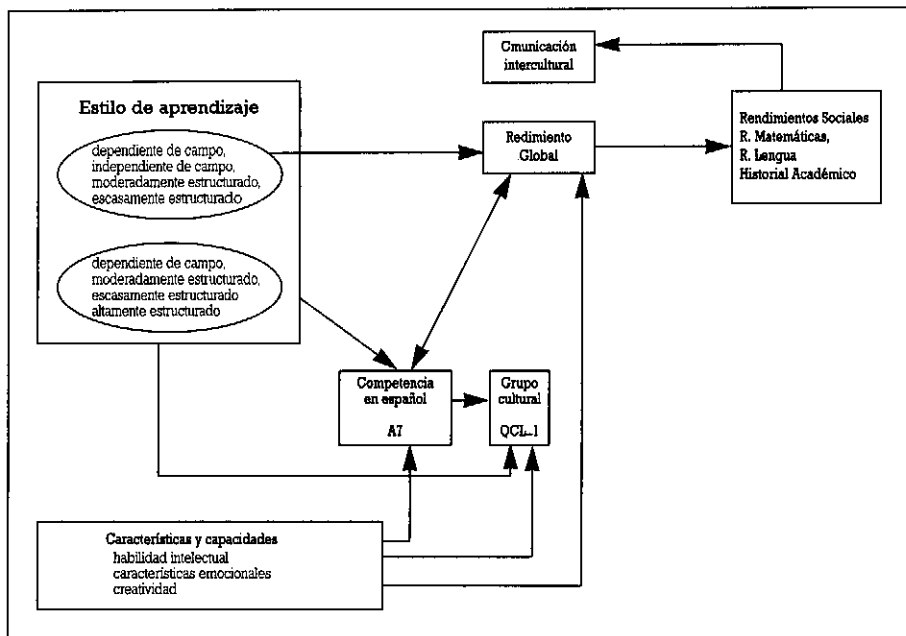
5.3. Formulación de un modelo relacional que describa relaciones entre variables y explique los resultados obtenidos

A manera de avance de una línea de indagación en la que se pretende ir profundizando, se presentan los modelos elaborados a partir de los análisis estadísticos realizados ya descritos en su momento. Se trata de tres modelos que describen la estructura relacional existente entre las diferentes variables medidas, referidas al alumno, al profesor y al centro. Finalmente se expone un modelo general que describe las relaciones entre todas las variables cuantificadas y permita explicar los fenómenos educativos que se han estudiado.

a) Modelo relacional de los alumnos.

El gráfico n° 30 resume de forma esquemática el modelo relacional que liga los estilos de aprendizaje, las características y capacidades, el rendimiento, la competencia en español, el grupo cultural de referencia (*qcl-1*) y la comunicación intercultural.

Gráfico 30: Estructura relacional del alumno



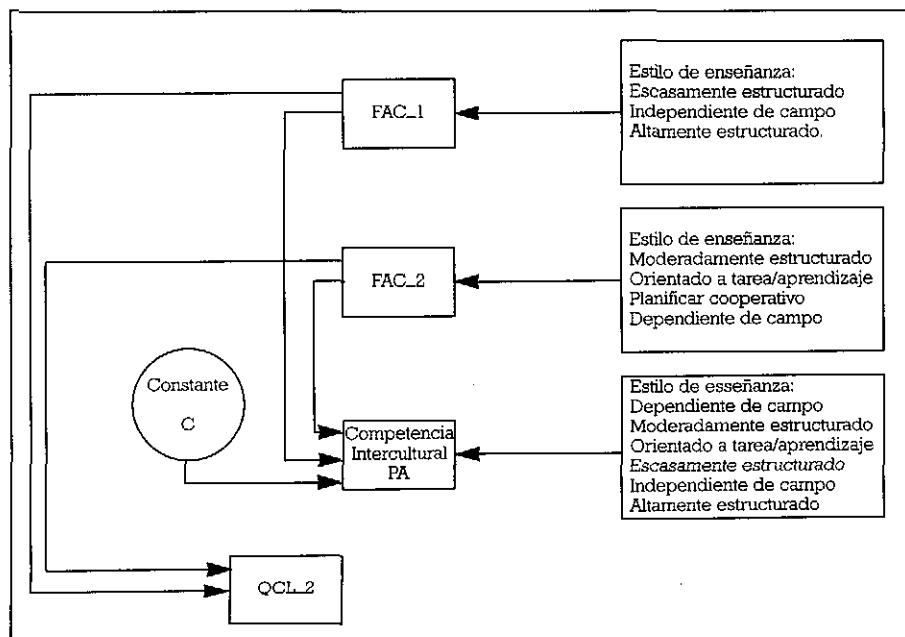
Como se observa en el gráfico, por lo que se refiere a características y capacidades de los alumnos, el rendimiento académico está relacionado con características emocionales, habilidad intelectual y creatividad (ver anexo III) (este modelo de regresión nos da un $R=0,92$). La competencia en español se relaciona con estas mismas características ($R=0,94$). Estas tres variables tienen capacidad de clasificar a los alumnos del cluster *qcl_1* (grupos culturales con alto rendimiento) en un 56% de los casos. Estas tres variables forman un factor que explica el 79% de la varianza.

En el apartado 2 de resultados, se consideró la relación entre rendimiento académico y competencia intercultural con el estilo de aprendizaje. Recordemos que, tal y como describe el modelo, el rendimiento se relaciona con los estilos de aprendizaje dependiente / independiente de campo, moderadamente estructurado y no lo hace con el estilo altamente estructurado. La competencia en español se relaciona con la dependencia de campo, moderadamente y escasamente estructurado; pero no lo hace con la independencia de campo. Es significativa la ausencia de relación entre el rendimiento académico y la comunicación intercultural, las cuales se comportan como variables ajenas entre sí.

b) Modelo relacional de los profesores.

La interconexión de los factores, cluster y las variables que definen los estilos de enseñanza aparecen reflejadas en el gráfico siguiente:

Gráfico 31: Estructura relacional del profesor



El gráfico resume la información comentada en el apartado 2 de resultados en el que se analizó la efectividad de las prácticas escolares en el logro de objetivos (variables criterio). Como ya se indicaba, aparecen dos grandes factores que permiten caracterizar y diferenciar a los profesores según su estilo de enseñanza. Se remite a las explicaciones del apartado 5.2 para completar la información sobre el gráfico 31.

c) Modelo relacional del centro

Con respecto a los centros, en la tabla nº 40 aparecen las relaciones entre las dimensiones medidas mediante las escalas analizadas en el apartado 5.1: relaciones escuela-familia (medida mediante la escala del grupo/clase), clima educativo, diagnóstico-evaluación y centro-familia (escala del centro/programa).

Tabla 40 - Relaciones entre las variables fundamentales de centro

Variable dependiente	Variabes independientes	Correlación
DC (escuela-familia)	DE (utilización de material), DA (actividades y estrategias), DF (diagnóstico y evaluación), DD (características del material)	0,97
DH (clima educativo)	DA (actividades y estrategias), DE (utilización del material), DD (características del material)	0,94
DI (diagnóstico-evaluación)	DF (diagnóstico y evaluación), DA (actividades y estrategias), DD (características del material), DE (utilización del material), DB (estilo de enseñanza)	0,94
DJ (centro-familia)	DA (actividades y estrategias), DE (utilización del material), DD (características del material), DF (diagnóstico y evaluación)	0,93

Así, observamos que en función de las variables de centro DG, DH, DI y DJ se forman dos cluster, el 1º con mayor valoración en las 4 variables y el 2º con menor valoración. Los centros de los conglomerados aparecen en la tabla nº 41. La variable que nos indica la pertenencia a cada cluster (*qcl_3*), nos permite decir que el 51% de los centros pertenecen al primer cluster y el 49% al segundo.

Tabla 41 - Centros de los conglomerados

	Conglomerado	
	1	2
RELACIONES ESCUELA-FAMILIA	19	9
CLIMA EDUCATIVO	77	24
DIAGNOSTICO EVALUACION	17	5
RELACION CENTRO-FAMILIA	22	7

Tabla 42 - Centro (CE) CENTRO * QCL_3 Número inicial de casos

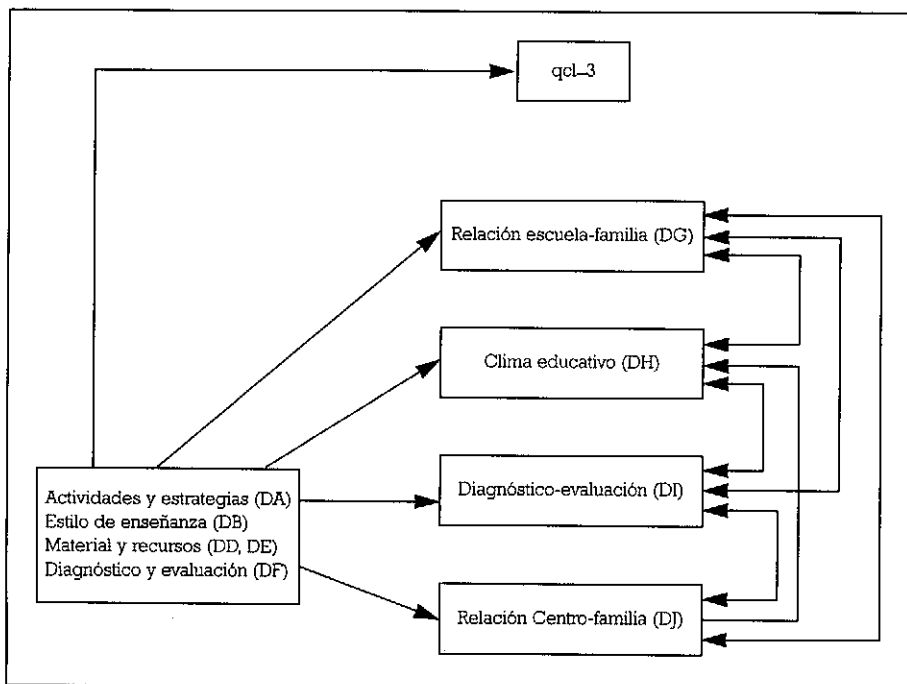
CENTRO	% de QCL-3 Número inicial		Total
	1	2	
1	5,0%		2,6%
2	8,4%		2,2%
3	8,4%		4,3%
4		8,8%	4,3%
5	1,7%		0,9%
6		13,3%	6,5%
7		8,0%	3,9%
8		8,0%	3,9%
9		5,3%	2,6%
10		2,7%	1,3%
11	4,2%		2,2%
12	0,8%		0,4%
13		8,0%	3,9%
14	4,2%		2,2%
15		8,8%	4,3%
16		8,8%	4,3%
17		1,8%	0,9%
18	5,0%		2,6%
19		1,8%	0,9%
20	25,2%		12,9%
21		0,9%	0,4%
22	4,2%		2,2%
23		5,3%	2,6%
24		5,3%	2,6%
25	4,2%		2,2%
26	5,0%		2,6%
27	4,2%		2,2%
28	5,0%		2,6%
30	4,2%		2,2%
31		4,4%	2,2%
32	14,3%		7,3%
33		8,8%	4,3%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

En general, el cluster 1 cumple también en mayor proporción que el 2 con: objetivos, plan de centro, memoria de centro, participación y apoyos, en cuanto a la referencia que en ellos hay a la diversidad cultural. La distribución de centros en cada cluster aparecen reflejados en la tabla nº 42.

Las variables de centro que describen: actividades y estrategias, estilo de enseñanza, material y recursos, escuela-familia, clima educativo, diagnóstico-evaluación, centro-familia y el cluster qcl_3, se relacionan según el gráfico 32.

Es decir, las dimensiones actividades/estrategias, estilo de enseñanza, materiales y recursos son nucleares a la hora de establecer diferencias entre centros en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural. Cambios en estas variables implican otros en el resto de dimensiones analizadas.

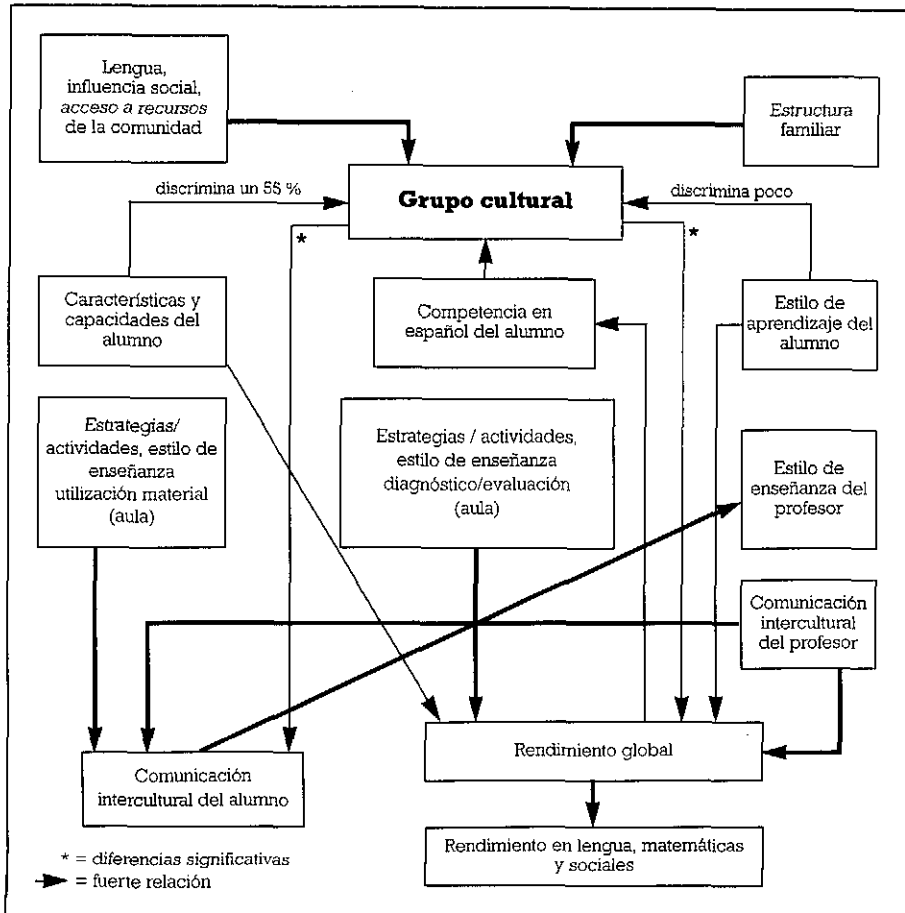
Gráfico 32: Estructura relacional del centro



d) Modelo relacional global

El gráfico nº 33 resume la estructura relacional del modelo considerando el conjunto de las variables sometidas a tratamiento estadístico. Se han remarcado las relaciones internas constatadas entre algunas variables (=) y la existencia de diferencias estadísticamente significativas (*).

Gráfico 33: Estructura relacional del modelo global



El gráfico explicita algunas relaciones no consideradas en los modelos parciales:

- * La lengua, influencia social y acceso a recursos sociales se relacionan con el grupo cultural de referencia. Es decir que éstos se caracterizan y diferencian en función de las tres variables.
- * Se constatan diferencias en cuanto a la estructura familiar de los diversos grupos culturales.
- * Hay una fuerte relación entre rendimiento global del alumno y comunicación intercultural del profesor, si bien el modelo que le define no es lineal. No podemos establecer en qué sentido y forma se produce.
- * Del mismo modo, se da una fuerte relación entre la comunicación intercultural del alumno y la del profesor, de carácter no lineal. Es decir, la relación no puede interpretarse en términos de "aumento en un sentido o en otro".

A partir de este modelo provisional es posible plantear nuevas hipótesis de trabajo que permitan describir relaciones entre variables, identificar variables críticas y explicar los resultados en las dimensiones y objetivos que definen el enfoque intercultural propuesto.

VI. CONCLUSIONES

A) CONCLUSIONES SOBRE LAS BASES TEORICO-CONCEPTUALES

- El concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas ya que las medidas adoptadas hasta el momento no responden adecuadamente a las exigencias de un alumnado diverso culturalmente. Se está muy lejos de entender la igualdad de oportunidades como una cuestión de posibilidad de elección, como igualdad de opciones reales para todos, sea cual sea su grupo sociocultural. Dicha igualdad de oportunidades está determinada por la interacción entre características individuales (capacidades intelectuales y sociales, motivación, intereses) y condiciones sociales (vínculos familiares, redes sociales de la comunidad, disponibilidad de acceso a recursos educativos).
- No parece que hoy por hoy tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está bastante alejado de lo que se ha configurado como educación intercultural. La atención educativa a las diferencias culturales en nuestro país está en el presente asociada al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en las escuelas. No obstante, las diferencias culturales han estado siempre presentes entre la población escolar en función del origen social y geográfico, la lengua, el género, la etnia. El fenómeno migratorio ha hecho explícito lo latente, focalizando la atención en la cultura como variable educativa y en la diversidad como norma.
- La perspectiva intercultural en educación se basa en la convicción de que la sociedad está caracterizada por la pluralidad y la diversidad, y en la no existencia de un referente único al que la escuela pueda adscribirse de manera inequívoca. Se asume que las

diferencias culturales están siempre presentes en los contextos escolares, más allá de la presencia de grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. Adoptar un enfoque intercultural no supone la formulación de actuaciones educativas específicas para grupos culturales diversos sino la introducción de una nueva perspectiva que afecte a todas las dimensiones e involucre a todos los participantes en el proceso educativo.

- La propuesta de educación intercultural delimitada no es una fórmula monolítica transferible de unos contextos escolares a otros; sino un conjunto de recomendaciones que afecta a todas las decisiones y dimensiones propias del medio escolar. La meta última que se plantea es la reforma de la escuela de manera que se permita a todos los alumnos, sea cual sea su grupo social y cultural, experimentar una educación de calidad. Esto supone cambios en el sistema educativo que afectan tanto al curriculum como a todas las dimensiones del proceso educativo e implican la modificación de los contenidos a la vez que de los procesos mediante los cuales se construye y legitima el conocimiento.
- La escuela no es el espacio único ni siquiera el más adecuado y decisivo a la hora de abordar las cuestiones más sangrantes sobre marginación y discriminación en función de diferencias socioculturales. Sin embargo, es un ámbito propicio para desarrollar actitudes e iniciativas que favorezcan la promoción de una perspectiva intercultural en la educación y en la sociedad. Para ello, no se aboga por el desarrollo de experimentos más o menos utópicos derivados de la especulación (y cierta dosis de romanticismo), sino por, a partir del diagnóstico de lo que se hace y sucede en las escuelas, proponer cambios que modifiquen normas, rutinas, creencias, metas,... con miras a hacerlas más coherentes con los principios derivados de la propuesta intercultural formulada.
- Es preciso redefinir el concepto de éxito escolar, estableciendo las variables y criterios según el cual éste se configura. Junto con adquisiciones tradicionalmente valoradas (habilidades instrumentales, conocimientos matemáticos y lingüísticos), se hace necesario atender áreas como son las capacidades comunicativas, la adquisición de lenguas, un conjunto de conocimientos sociales

ajustados a la realidad múltiple en la que se desenvuelven los alumnos y sus familias, las actitudes y valores adecuados a una sociedad múltiple y variada. La prioridad en la evaluación sería el análisis de procesos de aprendizaje y la medición de capacidades susceptibles de ser aplicadas en tareas diversas.

- Algunos aspectos del curriculum oculto afectan la cultura transmitida y legitimada por la escuela, regulando de forma más o menos encubierta las prácticas de enseñanza y, por ende, en algunos casos, fomentando la desigualdad. Entre otras prácticas potencialmente discriminatorias se encuentran los criterios de clasificación o agrupamiento de alumnos (por zonas, centros, aulas, áreas, actividades, etc.), los criterios y procedimiento de diagnóstico y evaluación, los estilos/ estrategias de enseñanza, la organización del espacio y el tiempo, la participación de los alumnos y sus familias. Condiciones económicas pobres no deberían interpretarse como pobres condiciones culturales ni asociarse a educación pobre de menor calidad (en recursos, en metodología, en exigencias académicas, etc.).
- Está pendiente la construcción de una teoría que proporcione los conceptos e interrelaciones que configuran los fenómenos referidos a la diversidad cultural en educación. El punto de partida en este estudio han sido las aportaciones realizadas desde la antropología (conceptos de cultura, grupo étnico, marginalidad, interacción), sociología (modelos de conflicto, funcionalismo), psicología (teoría constructivista, paradigma histórico-cultural) y pedagogía (modelo diferencial-adaptativo, análisis de la pedagogía crítica). Vincular estas bases teórico-conceptuales con las situaciones escolares estudiadas ha sido una de las tareas propuestas en el presente estudio.
- Las reticencias manifestadas hacia el enfoque intercultural en educación se explican en parte por ser vivido como una amenaza por las clases medias (entre las que se encuentran los profesores y gran parte de las familias de los alumnos) en una sociedad con inadecuados, por injustos y discriminatorios, criterios de reparto de recursos económicos, sociales y educativos. Debería realizarse un esfuerzo concertado por parte de legisladores, administradores,

medios de comunicación, profesores, investigadores, etc. para promover un enfoque intercultural que contrarreste los efectos de debates realizados por personas desconocedoras de este ámbito de trabajo y que tanto contribuyen a oscurecer las cuestiones y objetivos que delimitan las propuestas interculturales en el tratamiento de las diferencias socioculturales en educación.

B) CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGIA

- Los temas sobre diversidad cultural en educación deberían dejar de estar asociados a intereses de minorías al margen de la corriente científica básica que monopoliza la construcción del saber, haciendo que unos temas y no otros sean legítimos y relevantes. El proceso mediante el cual se priorizan unas cuestiones sobre otras implica tanto a la composición de los equipos (exigencias de credenciales, titulación, experiencia) como al rigor "científico" exigido, el cual suele asociarse al uso de determinados enfoques metodológicos. En el ámbito de investigación que nos ocupa, es preciso poder constituir equipos multiprofesionales y multiculturales, así como recurrir a enfoques que combinen lo cuantitativo y cualitativo.
- Se ha recurrido a un diseño mixto y complejo que ha utilizado métodos diversos y complementarios. La aspiración de superar la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos ha supuesto el uso combinado de técnicas etnográficas, análisis de contenido y aplicación de pruebas estadísticas de regresión no lineal. La fórmula mediante la cual se han combinado estos enfoques no deja de presentar solapamientos así como espacios vacíos en cuanto a dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Revisar estos "pliegues" metodológicos y llenar de contenido los espacios vacíos son dos objetivos a cubrir en las investigaciones que de ésta pudieran derivarse.
- La atención y el esfuerzo se han centrado en la obtención de información directa sobre los procesos y prácticas reales desarrolladas en los centros y aulas. Se ha tratado de proporcionar una descrip-

ción ajustada de los fenómenos educativos, si bien tamizados y coloreados a través del filtro utilizado: las escalas de observación elaboradas según la propuesta intercultural asumida. Es preciso tener en cuenta el posible sesgo introducido por los observadores, los cuales pertenecen a determinada cultura, de clase, género y etnia.

- Diversas y reiteradas son las dificultades en la localización y acceso a los centros escolares. Los problemas de localización se derivan en parte de la falta de mapas escolares que reflejen la distribución del alumnado según su origen nacional, regional, lingüístico o religioso. El acceso a los centros encuentra ciertas barreras derivadas de las diferentes culturas profesionales de las personas implicadas en la investigación y en la práctica educativas, respectivamente. Esta distancia cultural se manifiesta en la ausencia de un lenguaje y un discurso compartidos entre profesores e investigadores en torno a las cuestiones que se plantean y a la metodología de investigación utilizada.
- Los instrumentos elaborados para la recogida de información han mostrado ser eficaces en el registro y descripción de los que sucede en los centros y aulas analizados. Se recomienda sean utilizados a manera de guías que orienten las actuaciones del profesorado en orden a introducir una perspectiva intercultural en su actividad. La mejora de los mismos pasa por reestructurar la escala de centro con objeto de reducir el número de ítems y evitar la indefinición de algunas de las dimensiones analizadas. Del mismo modo es preciso redefinir y/o incluir variables no consideradas (familiares, extraescolares) y modificar algunos ítems que resultan ambiguos por su grado de inferencia dado que suponen la asunción de determinados principios propios del enfoque intercultural, los cuales pueden ser desconocidos o inadecuados para un observador que se aproxima por primera vez al tema.
- Los ejemplos aportados por los observadores para describir cada uno de los ítems de las escalas de centro y aula, tal y como se reproducen en los anexos, son especialmente ilustrativos a la hora de obtener una imagen ajustada de lo que acontece en las aulas. La información que aportan será utilizada en la revisión de dichas

escalas de forma que puedan ser utilizadas como instrumentos para el diagnóstico y la planificación de actuaciones educativas desde la perspectiva intercultural. Se trataría de precisar los enunciados de forma que sean fácilmente interpretables por los observadores y de reducir el grado de inferencia de los mismos.

- La participación en la planificación y el desarrollo de la investigación de personas pertenecientes a los grupos culturales implicados ha sido limitada. Se ha centrado en tareas de información, relación con las familias e interpretación de algunos resultados. Se considera imprescindible su participación en la reelaboración de los instrumentos utilizados y en el desarrollo y aplicación de las actuaciones que se diseñen como continuación del presente trabajo.
- Sería preciso someter a prueba mediante diseños de investigación evaluativa los efectos de programas o actuaciones desarrollados según los presupuestos teórico-conceptuales interculturales, tal y como se han ejemplificado en las escalas de observación elaboradas en este estudio. Los items contenidos en las mismas traducen los principios generales y pueden ser utilizados a manera de inventarios y guías de actuación que orienten el diagnóstico y desarrollo de programas e iniciativas específicas en los niveles de enseñanza obligatoria.

C) CONCLUSIONES SOBRE LAS PRACTICAS ESCOLARES

- Se constata una distancia significativa entre las propuestas normativas y retóricas que se recogen en los documentos oficiales de los centros educativos, las opiniones de los profesores, las expectativas manifestadas por las familias de los alumnos y las prácticas reales observadas en los centros y aulas. Se detecta una dificultad extensa e intensa para reconocer las necesidades específicas y las aportaciones de los grupos más débiles en la escuela. En los casos en que se constata la existencia de diferencias, las actitudes suelen ser defensivas y/o agresivas. Los profesores suelen hablar de ausencia de problemas derivados de las diferencias culturales o sociales cuando éstas se hacen invisibles.

- Por lo que se refiere al perfil global de los centros, no se han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función del tratamiento dado a la diversidad cultural. Los contextos escolares analizados se caracterizan por ser homogéneos en su escasa o nula referencia a interculturalidad en los objetivos, el plan y la memoria de centro. La mayor distancia entre las prácticas observadas y el enfoque intercultural propuesto se da en dos dimensiones: características / utilización de materiales/recursos y criterios/procedimientos de diagnóstico. Las diferencias entre centros en cuanto a su grado de ajuste al modelo intercultural se explican atendiendo fundamentalmente a las dimensiones: actividades/ estrategias, estilo de enseñanza, características/utilización del material. Los cambios introducidos en estas áreas parecen asegurar una modificación real del modelo desde el que se da respuesta a las diferencias culturales presentes en el alumnado y sus familias.
- La dimensión cultural no forma parte del discurso mediante el cual los profesionales (profesores, equipos directivos, profesionales de apoyo, especialistas, orientadores, etc.) describen a sus alumnos y explican sus resultados académicos. El discurso intercultural es minoritario, reducido a un muy pequeño grupo sensible a estas cuestiones. Cuidar y engrosar este grupo será estrategia clave para promocionar la perspectiva intercultural y contagiar a otros profesionales de forma que la educación intercultural no sea un ente "virtual" generado en el vacío, aislado de la dinámica real de los centros, refractarios a tal orientación.
- Las acciones y programas compensatorios son válidos si se diseñan y aplican tras un adecuado análisis de necesidades y en conjunción con acciones propias del enfoque intercultural que impliquen a todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo y vayan asociados a recursos sociales más allá del ámbito escolar. Las iniciativas de educación compensatoria desarrolladas en los centros, incluso las etiquetadas de interculturales, responden a fórmulas monolíticas y uniformes que, mayoritariamente, reproducen "en paralelo" las tradicionales estrategias aplicadas con alumnos "con dificultades de aprendizaje", las cuales suponen una ralentización del ritmo de aprendizaje y una disminución de exigencias de rendimiento en áreas fundamentales.

- La identificación de prácticas desarrolladas con cierta frecuencia en los centros públicos nos proporciona pistas acerca de cuáles son las iniciativas en las que el profesorado se considera competente y que la propia institución escolar permite y apoya. Se diría que son medidas fácilmente generalizables a otros centros. Por otro lado, se han identificado aquellas prácticas que de forma mayoritaria nunca se dan en los contextos escolares analizados, las cuales nos alertan sobre los retos a enfrentar, las áreas en las que la formación de los profesores debería incidir y los cambios estructurales que harían posible su aplicación.
- Por lo que se refiere al clima educativo global, los centros que mejor se ajustan al modelo intercultural se caracterizan por utilizar un enfoque multidisciplinar en el diseño y aplicación del programa, servirse de recursos comunitarios locales, practicar fórmulas de enseñanza que incluyan el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje; combatir la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar mitos y estereotipos; desarrollar habilidades sociales, promover normas que reflejen y legitimen la diversidad cultural; aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de tests.
- Son actividades desarrolladas con cierta frecuencia por los centros las referidas a la celebración de acontecimientos sociales (fiestas, exposiciones, visitas). Deberían promoverse actividades sistemáticas, persistentes e integradas en el curriculum que, más allá de visiones parciales y superficiales de las culturas, atiendan a los componentes más esenciales de las mismas, los cuales son los que realmente establecen diferencias entre los alumnos a la hora de aprender y obtener resultados académicos. Entre otras estrategias sería preciso proporcionar variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus actividades de aprendizaje, utilizar centros de interés y proyectos de trabajo, tener en cuenta fórmulas sociales diversas, recurrir a diversos estilos de enseñanza, promover la adquisición de competencias interculturales mediante simulaciones, discusiones, intercambios; prevenir dificultades de adaptación, utilizar estilos comunicativos vinculados a los de la familia,

provocar la actividad conceptual desde el alumno, enseñar de otra manera a todos y no sólo a los especiales o minoritarios.

- El diagnóstico y evaluación de los alumnos debería tener en cuenta las diferencias culturales entre los mismos de forma que las decisiones derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programas de integración,...) se aplazaran al menos dos años después de iniciada la escolaridad; aplicar las pruebas en la lengua materna del alumno; comparar los resultados con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural; analizar cómo procesa ideas en su lengua materna; evaluar teniendo en cuenta la mejora en dimensiones concretas y no sólo con respecto a un patrón ideal a alcanzar por todos los alumnos al mismo tiempo.
- En relación con los vínculos centro-familia sería preciso promover prácticas hoy por hoy ausentes en los centros observados: disponer de mediadores y voluntarios que puedan interpretar las informaciones aportadas por padres/profesores y hacerlas comprensibles para ambos; proporcionar la información en la lengua de la familia (padres, madres, tutores); promover la participación de los padres en actividades diversas, así como en los órganos de gobierno del centro.
- Es evidente la implicación del profesorado en su trabajo así como su interés por las necesidades de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural. Sin embargo, una mayoría de profesores se considera escasamente formado para atender a un alumnado diverso culturalmente y carente de estrategias didáctico-organizativas que le permitan lograr buenos resultados con estos alumnos. Esto provoca que pueda llegar a sentirse no responsable del aprendizaje de todos los alumnos, precisamente de aquéllos a los que se considera incapaz de enseñar.
- El análisis de la efectividad de las prácticas escolares en el logro de objetivos propios del enfoque intercultural pone de manifiesto que el éxito académico se asocia preferentemente a tres variables críticas –el rendimiento en lengua, el historial académico y el rendimiento en sociales– y nada tiene que ver con la competencia intercultural entendida como habilidades comunicativas. Esto

explica en parte las diferencias constatadas en los resultados académicos logrados por los diversos grupos culturales identificados.

- La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de "éxito" suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de "buen alumno" y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones.
- La valoración que los padres manifiestan respecto a la escolaridad de sus hijos y las expectativas respecto a los beneficios de la educación están relacionadas con su propia experiencia escolar o la de personas y referentes próximos con los que se identifican. Los padres y madres procedentes de sociedades con sistemas de educación muy distantes del nuestro no saben qué esperar de la escuela o no esperan nada de ella. Los procedentes de sociedades con sistemas escolares exigentes de características similares al nuestro mantienen altas expectativas respecto a los resultados de sus hijos y basan todas sus esperanzas de promoción en la adecuada formación de sus hijos.
- La escuela en el nivel obligatorio debería garantizar una educación de calidad para todos, lo cual implica adoptar medidas que permitan a todos llegar a adquirir habilidades y competencias que les capaciten para desenvolverse como ciudadanos y el acceder a otros recursos sociales, laborales y educativos disponibles. El análisis realizado indica que la escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los alumnos alcancen estos objetivos independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRECEILLE, M. (1989): *Vers une pédagogie interculturelle*. Institut National de Recherche Pédagogique. Publications de la Sorbonne, Paris.
- AGUADO, M.T. (1995): "Investigación en Educación Multicultural: limitaciones y perspectivas". En *Actas II Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz*. UNED/Ayuntamiento de Ceuta, 23-26 abril.
- (1996): *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED. UNED, Madrid.
- (1997): "Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural". En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 2 (247-271).
- BERNAL, J.L.; BERNAT, A.; GARCIA, E.; RAMOS, T. y SABIRON, F. (1988): *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- GIL, J.A.; JIMENEZ-FRIAS, R.A.; SACRISTAN, A.; MALIK, B.; SANCHEZ, M.F. y BALLESTEROS, B. (1995): *Un modelo para el desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Informe de investigación* (inédito). Dpto. MIDE, Facultad de Educación, UNED.
- AHMED IJAZ, M. (1982): "We can change our children's racial attitudes". En *Multiculturalism*, 5,2, 11-17.

- ALVAREZ, A. (1990): "Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". En *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ALVAREZ, A. y WERTSCH, P. (1996): *Socio cultural research in education. Jornadas sobre Sociocultural Studies*, Madrid, 1994.
- ANDERSON, L.W. y BURNS, R.B. (1989): *Research in Classrooms. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Pergamon Press, Oxford.
- ANYON, J. (1981): Social class and the hidden curriculum of work. En *Journal of Education*, 162, 1, 67-92.
- APPLE, M. (1993): *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge, New York.
- y WEIS, L. (1983): *Ideology and practice in schooling*. Temple University Press, Philadelphia, PA.
- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H. (1985): *Education under siege*. Bergen and Garvey, South Hadley, M.A.
- BAGLEY, Ch. (1983): "Cognitive styles, ethnicity, social class and socialization", C. BAGLEY y G.K. VERMA (ed.) *Cross-cultural perspective. Multicultural Childhood*. Hampshire, England: Gower Publishing Company, p. 3-15.
- BALL, J. (1989): *Games from around the World*. MBA Pub., Wetherly.
- BANKS, J.A. (1991): "Multicultural Education: Its effects on students' racial and gender role attitudes". En J.P. SHAVER (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. MacMillan, New York, 459-469.
- (1996): "Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice". En BANKS, J.A. y McGEE BANKS, Ch. A. (eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan Pub., 3-23.

-
- y LYNCH, J. (1986): *Multicultural education in Western Societies*. Holt Education, Londres.
- y McGEE, Ch. A. (1996)(eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan Pub.
- BARROW, R. y MILBURN, G. (1990): *A Critical Dictionary of Educational Concepts*. Teacher College Press, New York.
- BARTOLOME, M. (1992): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE-Universidad de Barcelona.
- (1995): "La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio". En *Revista de Educación*, 307 (75-125).
- (1996): "Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa". *European Conference on Educational Research* (Sevilla, Sept. 1996). Inédito.
- y ANGUERA, M.T. (1991): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. PPU, Barcelona.
- y otros (1993): "Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial". Ponencia *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Departamento MIDE. Universidad Complutense/AIDIPE, Madrid, 23-25 septiembre.
- y otros (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria. Informe de investigación*. CIDE, Madrid.
- y cols. (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Cedesc Ed., Barcelona.
- BATHUAGAN, J. (1984): "La Educación Multicultural en una perspectiva psicológica". En T. HUSEN y S. OPPER, *Educación Multicultural y Multilingüe*. Narcea, Madrid, 80-100.
- BENNETT, Ch. (1990): *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.

- BERGUERE D.J. (1992): *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los cinco grupos principales de la Comunidad de Madrid*. CIDE-Universidad Complutense, Madrid.
- BERLINER, D.C. (1984): "Making the right changes in preservice teacher education". En *Phi Delta Kappan*, 66 (2), 94-96.
- BERNSTEIN, M.(1989): Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. *Barcelona, El Roure*.
- BERNSTEIN, B. (1975): "Rituals in Education". En B. BERNSTEIN (ed.) *Class, codes and control*. Vol. III, Londres.
- BERRY, S. (1971): "Ecological and cultural factors in spatial-perceptual development". En *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 3, 324-336.
- BORNELL, R. Y GARCÍA GONZÁLEZ, H. (1995): *Los programas de apoyo a la escolarización. Anexos*; Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social. Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1984) (eds.): *La reproduction*. Editions de Minuit, París.
- BOURDIEU, P. (1977): "Cultural reproduction and social reproduction". En KARABEL, J. (ed.): *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York, 487-510.
- BOYD-BARRET, O. y O'MALLEY, P. (eds.) (1995): *Educational Reform in Democratic Spain*. Routledge, Londres.
- BRITTON, J. y ROSEN, H. (1969): *Language, the Learner and the School*. Penguin, Harmondsworth, UK.
- BRUNER, J. (1980): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid.
- BULLIVANT, T. (1989): "Culture nature and meaning for teachers". En BANKS, J.A.(ed.): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon, 27-45.
- BUXARRAIS, M.R. (1994): *El interculturalismo en el curriculum*. El racismo. MEC/Rosa Sensat. Madrid.

- CAMILLERI, C. y COHEN, M. (1989): *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratique de l'interculture*. París: L'Harmattan.
- CALVO BUEZAS, T. (1993): *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación intercultural para todos*. Informe de investigación. CIDE, Madrid.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. UNESCO, París.
- CAMPANI, G. (1994): "Overview of Intercultural Policies within the European Union". En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 5, 1, 3-8.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1982): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- CANDAU, J. (1994): *Iceberg de la naturaleza de la cultura. "Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: IEPS, 59.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995): "Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias". En *Revista de Educación*, 307 (53-74).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARRINGTON, B. y SHORT, P. (1989): *Education, Racism and Reform*. Routledge, Londres.
- CARTLEDGE, G. (1996): *Cultural Diversity and Social Skills Instruction*. Research Press, Champaign (Illinois).
- C.E.R.I. (1989): *Multicultural Education*. CERI, París.
- CODINA, T. e IGLESIAS, M. (1990): "Las capacitación por le travail des jeunes et adultes gitans". *Conferencia Europea de Educación Intercultural*. Strasbourg.

- CODINA I MIR, T. (1991): "Educación en la diversidad". En *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 27-28.
- COHEN, L. y COHEN, A. (1986) (eds.): *Multicultural Education. A Sourcebook for Teachers*. Harper Education Series. Harper & Row Pub., Londres.
- COHEN y cols. (1968): "Conceptual styles, culture conflict and nonverbal test of intelligence". En *American Anthropologist*, 71, 828-856.
- COLE, M. (ed.) (1989): *Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice*. Routledge, Londres.
- y SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Limusa, México.
- COLECTIVO IOE (1993): *Escolarización de niños marroquíes en España. Informe de investigación*. CIDE, Madrid.
- (1995): "Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros". En *Revista de Educación*, 307 (17-51).
- (1997): *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Informe de investigación*, CIDE, Madrid.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of educational Opportunity*. National Center for educational Statistic. Washington.
- (1968): *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. Harvard Education Review, 38 (1), 7-22.
- y als. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., Government Printing Office.
- CONNELL, R.W. (1982): *Making the difference: Schools, families and social division*. Allen and Urwin, Londres.
- COOLEY, W.W. y otros (1981): "Analyzing multilevel data". En R.A. BERK (ed.) *Educational evaluation methodology: the state of the art*. John Hopkins University Press, Baltimore.

- CPR Villaverde (Madrid) (1993): *Educación intercultural en centros con minorías*. CPR Villaverde, Madrid.
- CRAFT, L. (1986): *Educational and cultural pluralism*. Falmer Press. Lewes.
- CRONBACH, L.J. y SNOW, R. (1977): *Aptitudes and Instructional Methods*. Irvington Pub., New York.
- CUMMINS, J. (1986): "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- DARDER, A. (1991): *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural Education*. New York University press, New York.
- DARLING-HAMMOND, L. (1992): "Teaching and Knowledge: Policy Issues Posed by Alternate Certification for Teachers". *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.
- (1995): "Inequality and Access to Knowledge". En BANKS, J.A. y cols. (1996): *Handbook of Research on Multicultural Education*. MacMillan Publishing USA, New York (465-483).
- DAVIDSON, N. (1995): "International perspectives on Cooperative and Collaborative Learning: An Overview". En *International Journal of Educational Research*, vol. 23, 3 (197-200).
- DAWTREY, L. ; HOLLAND, J. y HAMMER, M. (eds) (1995): *Equality and Inequality in Education Policy. The Open University*. Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. (1990): "Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: una reflexión sobre los contenidos de esta monografía". En *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 15-40.
- DENDALUCE, I. (1995): "Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica". En *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2º semestre (9-32).
- DEWEY, J. (1963): *Experience and Education*. Collier books, Mc Millan Pub., Nueva York.

- DIAZ-AGUADO, M.J. (1995): *Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. CIDE, Madrid.
- y BARAJA, A. (1994): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE, Madrid.
- DICKSON, T. (1995): "Assessing Education's Response to Multicultural Issues". En *Journalism and Man Communication Educator*, Autumn, 95 (41-51).
- DOISE, W., MUGNY, G. y PERRET-CLERMONT, A.N. (1975): "Social interaction and the development of cognitive operations". En *European Journal of Social Psychology Review*, 3, 367-383.
- DOLL, W. (1993): *A Post-modern Perspective on Curriculum*. NY: Teacher College Press.
- DUMONT, R. (1972): "Learning English and how to be silent". En C: CAZDEN (eds.) *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press. Nueva York, 344-369.
- EISIKOVITS, R.A. (1996): "An Anthropological Action Model for Training Teachers to Work with Culturally Diverse Student Populations". En *Educational Action Research*, March 1996 (263-277).
- ELKANA, Y. (1981): "A programmatic attempt at an Anthropology of Knowledge". En MENDELSOLM, E. Y ELKANA, Y.: *Sciences and Cultures*. Seidel Rul. Lo., Boston. 1-76.
- EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA FARA (1995): "La problemática socioeconómica de la población infantil gitana en Andalucía". En BORNELL, R. Y GARCÍA GONZÁLEZ, H.: *Los programas de apoyo a la escolarización. Anexos*; Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social. Madrid 52-63.
- ERIKSON, F. (1987): "Transformation and school succes: The politics and culture of Educational Achievement". En *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4, 335-356.

- y MOHATT, G. (1982): "Cultural organization and participation structures in two classrooms of Indian students". En G. SPINDLER (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York, 245-270.
- ETXEBERRÍA, F. (1992): "Educación Intercultural, racismo y europeísmo". En *Educación Multicultural e Intercultural*. Impredisur, Granada, 209-225.
- FALUDI, J. (1993): Reacción. *La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- FEHÉR, F. (1993): "La multiculturalidad". En *Vuelta*, 194,18-22.
- FERGUSON, R.F. (1991): "Paying for public education: New evidence on how and why money matters". En *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. y otros (1993): *La escolarización del pueblo gitano. Informe de investigación*. CIDE, Madrid.
- FIGUEROA, P. (1993): *Education for cultural diversity*. Londres: Routledge.
- FLECHA, R. (1992): *La nueva desigualdad cultural*. El Roure. Barcelona.
- _ (1991): (1992): Reforma : diversidad y desigualdad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 198 (65-67).
- FURTH, H.G. y WACHS, H. (1978): *La teoría de Piaget en la práctica*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- GALINO, A. Y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Narcea, Madrid.
- GARCÍA, E. (1991): "Language, culture and education". En DARLING-HAMMOND, L. (ed.): *Review of Research in Education*. Vol. 19, 51-98.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y PULIDO MOYANO, R.A. (1993): "Some reflections on the Spanish Case. En *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, 2 (67-80).

- GARCÍA GARCÍA, M. (1997): "Apuntes sobre la Educación adaptativa". En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, 2 (147-271).
- GEORGE, R. (1993): *A Handbook on Equal Opportunities in Schools*. Longman. Londres.
- GHEVERGHESE, G. (1993): "A Rationale for a Multicultural Approach to Mathematics". En NELSON, D.; GHEVERGHERE, G. Y WILLIAMS, J.: *Multicultural Mathematics*. Oxford University Press, Oxford.
- GIBSON, M.A. (1976): "The school performance of immigrant minorities. A comparative view". En *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4, 262-275.
- GIMENEZ ROMERO, C. (1995): *Variables claves en la integración socio-cultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Proyecto de investigación. CIDE, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991): "Curriculum y diversidad cultural". Ponencia en *11º Jornadas de Enseñantes de Gitanos*. Valencia, 4 septbre.
- GINSBURG, H. (1986): "The myth of the deprived child: New thoughts on poor children". En *The school achievement of Multicultural Children: new perspectives*. Nesser, Erlbaum, New York.
- GIROUX, H.A. (1991): *Theory and Resistance in Education*. Bergin and Garvey, South Hadley, MA.
- y Mc. LAREN, P.L. (1989): *Cultural Pedagogy, the State and the Cultural State*. University of New York Press.
- GOODENOUGH, W. (1971): *Culture, Language and Society*. Addison-Wesley, Reading, M.A.
- GORDON, B.M. (1992): "The marginalized discourse of minority intellectual thought in traditional writings on teaching". En C.A. GRANT (ed.) *Research & Multicultural Education. From the margins to the mainstream*. The Falmer Press, Londres, (19-20).
- (1996): "Knowledge construction, competing critical theories and education". En BANKS, J.A. y McGEE BANKS, Ch.A. (eds): *Handbook of Research on Multicultural Education*. McMillan Pub. New York, 184-199.

- GOODENOUGH, R.G. (1987): "Small Group Culture and the Emergence of Sexist Behavior: A Comparative Study of four Children's Groups". En SPINDLER, G. Y SPINDLER, L.(eds.): *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 409-444.
- GRANT, E. y MILLAR, J. (1992): "Research on Multicultural Education": Barriers, Needs and Bounderies. En C. GRANT, *Multicultural Education*, 7-18.
- GRANT, E. y SECADA, W.G. (1990): "Preparing Teachers for Diversity". En W.R. HOUSTEN (ed.) *Handbook on Teacher Education*. Mcmillan Pub. Co., New York.
- GRANT,C.A. y SLEETER,C.E. (1986): Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. En *Review of Educational Research*, v.56, 2, (195_211).
- GRANT, C.A. y TATE, W.F. (1996): "Multicultural Education through the lens of the Multicultural Education research literature". En BANKS, J.A. y McGEE BANKS, Ch.A. (eds): *Handbook of Research on Multicultural Education*. McMillan Pub. New York (145-166).
- GRAÑERAS, M. y otros (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. MEC / CIDE, Madrid.
- HAKEN,H. y MIKHAILOV, A. (coord.) (1993): *Interdisciplinary approaches to Nonlinear Complex Systems*. Spindler-Verlag, Berlín.
- HAMMERSLEY,M y WOODS,P. (1992): *Gender and Ethnicity in Schools*. Routledge, London.
- HARDING, S. (1991): *Whose science? Whose Knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca. Cornell University Press, New York.
- HARTON, H.C. y LATANÉ, B. (1997): "The Social Self-Organization of Culture". En SCHWEITZER, F. (ed): *Self-Organization of Complex Structures*. Gordon and Breache Science Pub., Amsterdam, 355-366.
- HELMS, J.E. (1992): "Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing?". En *American Psychologist*, 47, 1083-1101.

- HERSKORITS, M.J. (1954): "Some problems in Ethnography and Validity". En *Qualitative Studies in Education*, 5 (3), 195-204.
- HILLIARD, A.G. (1989): "Teachers and cultural styles in a pluralistic society". En *Rethinking Schools*, 3, 150-162.
- HOW, K.R. (1997): *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy and Schooling*. Teachers College Press, NY.
- HUBER, G. (1991): *Análisis de datos cualitativos con ordenadores: principios y manual del programa AQUAD 3.0*. Sevilla.
- HUBERMAN, A.M. y MILES, M.B. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université, Bruxelles.
- HULL, C.L. (1937): "Mind, mechanism, and adaptative behavior". En *Psychological Review*, 44 (1-32).
- INCE (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Diagnóstico del Sistema Educativo, 1997*. MEC, Madrid.
- JACKSON, G. Y COSCA, C. (1974): "The inequality of educational opportunities in the Southwest. An observational study". En *American Educational Research Journal*, 11, 3, 219-229.
- JAGGAR, A.M. (1983): "Feminist politics and human nature". En Rowman & Allenhald, Totowa: New Jersey. JANDT, FE. (1995): *Intercultural Communication*. Sage Pub., Londres.
- JAMES, A.J. y JEFFCOETE, R. (1985) (eds.): *The school in the multicultural society*. Harper & Row Pub., Londres.
- JENSEN, A.R. (1969). "Varieties of individual differences in learning". En GAGNÉ, R.M. (ed.): *Learning and individual differences*. Merrill Pub. New York:
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- JORDAN, J.A. (1992): *L'educació multicultural*. Ed. CEAC, Barcelona.
- (1994): *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona.
- JOSEPH, G.G. (1984): "A Non-Eurocentric Approach to School Math". En *Multicultural Teaching*, 412, 30-3.
- JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Minorías étnicas y escuela*. Eudema, Madrid.
- KAGAN, P. (1964): "American longitudinal Research on Psychological Development". En *Child Development*, 35, 1-32.
- KAHN, J.S. (1995): *Culture, Multiculture, Postculture*. Sage Pub., Londres.
- KAPLAN, N. (1964): *The conduct of ingeny*. San Francisco, Chandler Pub. Co.
- KEHOE, J.W. (1984): *A Handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Western Educational Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia.
- KEMMIS, S. y Mc TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- KLEINFELD, J.S. (1975): "Effective teachers of Eskimo and Indian Students". En *School Review*, 83, 301-344.
- KOHN, M.L. (1969): *Work and Personality*. Homewood, Londres.
- LADSON-BILLINGS, G. (1992): *Culturally relevant teaching*. New York: Longman.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza Ed., Madrid.
- LEE, Ch. R.; LEVINE, T.R. y CAMBRA, R. (1997): "Resisting Compliance in the Multicultural Classroom". En *Communication Education*, vol. 46 (29-43).
- LEICESTER, M. (1992): "Antiracism versus new multiculturalism: moving beyond the interminable debate". En LYNCH, J. ; MODGIL, C. y MODGIL, S. (eds.): *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. 3.

- Equity or Excellence. Education and Cultural Reproduction. The Palmer Press, Londres, 215-229.
- LÉVINE, D.V. y LEZOTTE, L.W. (1996): "Effective Schools Research". En BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch.A. (eds): *Handbook of Research on Multicultural Education*. McMillan Pub. New York, 525-547.
- LEVI-STRAUSS, C. (1993): *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- LIÉGEOIS, J.P. (1996): *La recherche en éducation: son rôle pour les communautés gitanes*. European Conference on Educational Research, Sevilla. Inédito.
- LIPIANSKY, E.M. (1989): *La communication interculturelle*. París: Armand Colin.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. MEC, Madrid.
- L.O.G.S.E. (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. MEC, Madrid.
- LYNCH, J. (1986): *Prejudice reduction and the Schools*. Nichols Publishing Company, Nueva York.
- MODGIL, C. y MODGIL, S. (1992): *Education for Cultural Diversity Convergence and Divergence*. Vol. 1. The Palmer Press, Londres.
- MODGIL, C. y MODGIL, S. (eds.) (1992): *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. 3. *Equity or Excellence. Education and Cultural Reproduction*. The Palmer Press, Londres.
- MACIAS, J. (1987): "The Hidden Curriculum of Papago Teachers: American Indian Strategies for Mitigating Cultural Discontinuity in Early Schooling". En SPINDLER, G. Y SPINDLER, L.(eds.): *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 363-380.
- MANSIEL, M. (1982): "La communication interculturelle". En *Intercultures*, 7, 39-57.

- MARCUSE, H. (1964): *One-dimensional man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.
- MARTINEZ, I. y VASQUEZ-BRONFMAN, A. (1995) (coord.): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Infancia y Aprendizaje/Fundación "La Caixa", Madrid.
- MARTÍNEZ, R. y DUKES, R.L. (1987): "Race, gender and self esteem among youth". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 427-443.
- MATEOS, F.C. (1992): "La investigación-acción para una Educación Multicultural. propuesta de intervención en una comunidad gitana". En *Educación Multicultural e Intercultural*. Impredisur, Granada, 402-412.
- Mc DOWELL, C.L. (1992): "Standardized tests and Program Evaluation: inappropriate measures in critical times". En A.H. MADIN (ed.) *Minority Issues in Program Evaluation. New directions*, 53, 45_54. Jossey Bass, San Francisco.
- Mc LAREN, P. (1989): *Life in schools*. Longman, Nueva York.
- MEHAN, H.; OKAMOTO, D.; LINTZ, A. Y WILLS, J.S. (1995): "Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools". En BANKS, J.A. y cols.: *Handbook of Research on Multicultural Education*. MacMillan Publishing USA, New York, 129-143.
- MEIJUEV, G.W. (1991): "Cultural capital and learning progress". En *International Journal of Educational Research*, vol. 15, 7-20.
- MENDELSOLM, E. Y ELKANA, Y. (1981): *Sciences and Cultures*. Seidel Rul. Lo., Boston.
- MERINO FERNANDEZ, J.V. (1994): *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Informe de investigación*. CIDE, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Educación para la paz. Temas transversales de Educación Primaria y Secundaria* (cajas rojas). MEC, Madrid.

- (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. MEC, Madrid.
- MIRA E. y ROIG, M. (1991): "El aprendizaje de la comunicación". En *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 20-23.
- MOCK, K.R. (1985): *Multicultural preschool Education. A Resource Manual for supervisors and volunteers*. The Ontario Ministry of Citizenship and Multiculturalism. Toronto.
- MODGIL, S.; VERA, L.; MALLICK, A. y MODGIL, T. (1986): *Multicultural Education. The Interminable Debate*. Falmer Press, Londres.
- MOGHADDAM, FM.; TAYLOR, D.M. y WRIGHT, S.C. (1993): *Social Psychology in cross-cultural perspective*. Freeman and Company, New York.
- MORSE, J.M. (ED.) (1994): *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Sage Publishing, Londres.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): *La Educación Multicultural de los niños gitanos de Madrid. Informe de investigación*. CIDE, Madrid.
- NELSON, D.; GHEVERGHERE, G. Y WILLIAMS, J. (1993): *Multicultural Mathematics*. Oxford University Press, Oxford.
- NEISSER, U. (1986): *The school achievement of minority children*. LEA Pub., Londres.
- NIETO, S. (1992): *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Longman, New York.
- NILES, FS. (1993): "Issues in Multicultural Counselor Education". En *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21, 14-21.
- OAKES, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press, New Haven, CT.
- (1992): "Can tracking research inform practice? Technical, normative and political considerations". En *Educational Researcher*, 21 (4), 12-21.
- O.C.D.E. (1987): *One school. Many cultures*. OCDE, París.

- OGBU, J.U (1987): "Variability in Minority Responses to Schooling: Nonimmigrants vs. Immigrants". En SPINDLER, G. Y SPINDLER, L.(eds.): *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad.*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 255-278.
- O.M.E.P. (1987): *Conference on Intercultural Education. Recommendations.* Organización Mundial para la Educación Preescolar. Yugoslavia.
- O.N.U. (1985): *Informe del comité para la eliminación de la discriminación racial.* Organización de Naciones Unidas, Nueva York.
- OSBORNE, A.B. (1989): "Towards an ethnology of culturally responsive pedagogy in small scale communities". En *Native American and Torres Strait Islanders.* Tenth, Pennsylvania.
- y BRAMFORD, B. (1987): "Setting up an Intercultural Encounter: An ethnographic study of setting down". En *Working Papers.* James Cook University, Townsville.
- OUELLET, F. (1988): *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs.* IQRC, Québec.
- PADILLA, A.M. y LINDHOLM, K.J. (1996): "Quantitative educational Research with ethnic minorities". BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch. A. (eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education.* MacMillan Publishing USA, New York, 97-115.
- PAGE, R. (1987): "Lower-Track Classes at a College Preparatory High School: A Caricature of Educational Encounters". En SPINDLER, G. Y SPINDLER, L.(eds.): *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad.* Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 447-472.
- PEREZ SERRANO, G. (1995): "Investigación en Educación Multicultural e Intercultural. Perspectivas". En *Actes de III Jornades Universitàries de reflexió i debat envers l'orientació, la tutoria i el tractament de la diversitat.* UNED/ Centre Associat Cervera, 25-26 febrero, 1994, 17-46.
- PEROTTI, A. (1994): "The impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems". En *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 5, 1, 3-8.

- POSTIC, M. Y KETELE, J.M. de (1992): *Observar las situaciones educativas*. Narcea, Madrid.
- PESHKIN, A. (1993): "The goodness of qualitative research". En *Educational Researchers*, vol 22, 2, 24-30.
- PRADA, M.A. y otros (1992): *Colectivo IOE. Extranjeros y españoles. Más allá de opiniones y actitudes. Aproximación a la lógica discursiva de las relaciones. Racismo y educación. Hacia una Educación Multicultural*. Universidad de Verano Antonio Machado, Baeza.
- RAMIREZ, M. y CASTAÑEDA, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development and education*. Academic Press, Nueva York.
- RAMSEY, P.G., BATTLE BOLD, E. Y WILLIAMS, L.R. (1989): *Multicultural education. A Source Book*. Garland Pub. Nueva York.
- REY, M. (1985): *Antropología cultural y educación*. UNESCO, París.
- RICCA, S. (1991): *Migrations internationales en Afrique: aspects legaux et administratives*. L'Harmattan, París.
- ROGERS, C.R. (1969): *Freedom to learn*. Murrill Pub., Columbus, Ohio.
- ROGLER, L.H. (1989): "The meaning of culturally sensitive research in mental health". *American Journal of Psychiatry*, 146, 296-303.
- ROLWER, W.D. (1971): "Learning, race and school success". En *Review of Educational Research*, 41, 3, 190-210.
- ROOSENS, E. (1995): "How Multicultural is the School in "Multicultural" Society?" *A Belgian Case Study*, Abril 1995, 11-20.
- ROSENTHAL, R. y JACKOBSON, W. (1968): *Pygmalion on the classroom. Teachers expectations and pupils' intellectual performance*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- ROSS, C.E. y MIROWSKY, J. (1984): "Socially desirable response and acquiescence in a cross-cultural survey of mental health". En *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 189-197.
- SAMUDA, R. ; BERRY, J.W.; LAFERRIERE, M. (eds) (1984): *Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives*. Allyn and Bacon, Toronto.

- SAMUDA, R. y CRAWFORD, A. (1986): *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives*. Allyn and Bacon. Ontario.
- SANCHEZ VALLE, J. (1992): *Diversidad cultural e investigación educativa*. Universidad Complutense, Madrid.
- SCANELL, P.; SCHLESINGER, P. y SPARKS, C. (1992) (eds.): *Culture and power. A media, culture and society reader*. SAGE pub., Londres.
- SCHOEM, D. ; FRANKEL, L. ; ZUÑIGA, X. ; LEWIS, D. (1993): *Multicultural Teaching in the University*. Praeger, Londres.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1973): "Cognitive consequences of formal and informal education. En *Science*, 132, 553_558. (Traducción en castellano *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 17, 3_18).
- SCHROYER, T. (1975): *The Critique of Domination: The origins and Development of Critical Theory*. Beacon Press, Boston.
- SCHWALB, B.V. y SCHWALB, D.W. (1995): "Cooperative Learning in Cultural Contexts: An Integrative Review". En *International Journal of Educational Research* (23), 3, 193-300.
- SIGEL, I.E. y COOP, R.H. (1974): "Cognitive Style and Classroom Practice". En COOP, R.H. y WHITE, K. (eds.): *Psychological concepts in the classroom*. Harper and Row, New York.
- SINDELL, P.S. (1974): "Some discontinuities in the enculturation of Mistavici Cree children". En *Education and cultural process: toward an Anthropology of Education*, 331-341.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1990): "Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers". En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, VII, 1&2, 77-100.
- SMOSLISZ, J. (1984): "Multiculturalism and an overarching framework of values". En *European Journal of Education*, vol. XIX, 1, 11-23.

- SOBRADO, L. (1995): "Orientación psicopedagógica y diversidad socio-cultural". En *Actes de III Jornades Universitàries de reflexió i debat envers l'orientació, la tutoria i el tractament de la diversitat*. UNED/ Centre Associat Cervera, 25-26 febrero, 1994, 97-110.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (ed.) (1987): *Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad*. Lawrence Erlbaum Associates Pub., Londres.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (eds.) (1994): *Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy with Teachers and Students*. Corwin Press, inc. California.
- SPRADLEY, J.P. (1988): *Ethics and Anthropology*. Krieger, Malabar, Florida.
- STANFIELD, J.H. (1993): *Race and ethnicity in Research Methods*. SAGE, Londres.
- RUTLEDGE, M.D. (eds.) (1993): *Race and Ethnicity in Research Methods*. A Sage Focus ed., Londres.
- STENHOUSE, L. y al. (1982): *Teaching about Race Relations: Problems and Effects*. Routledge and Kegan Paul, London.
- SUPER, C.M. y HARKNERS, S. (1980): "The infant's niche in rural Kenya and metropol America". En C.L. ADLER (ed.) *Issues in cross-cultural research*. Academic Press, Nueva York.
- TORRES, X. (1997): "Multiculturalidad y antidiscriminación". En *Cuadernos de Pedagogía*, 264 (30-34).
- TROYNA, B. Y CARRINGTON, B. (1990): *Education, racism and reform*. Routledge, Londres.
- VARIOS (1998): "Escolarización plena y "estigmación". En *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 38-41.
- VASQUEZ, A.G. (1992): "Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa". En *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.

- VELASCO, M. y DÍAZ DE RADA, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Ed. Trotta, Madrid.
- VERANO, G. (1995): "La motivación escolar de las niñas y niños gitanos. Aproximación desde la Teoría de la Inversión Personal". En BORNELL, R. Y GARCÍA GONZÁLEZ, H.: *Los programas de apoyo a la escolarización. Anexos*; Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Acción Social. Madrid. 41-52.
- VERNE, E. (1987): "Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique". En *L'éducation multiculturelle*. OCDE, París, 134-145.
- VILLAR ANGULO, L.M. y otros (1994): "El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. En *Revista de Educación*, mayo-agosto, 304, 227-249.
- VOGT, L.; JORDAN, C. y THARPR. (1987): "Explaining school failure, producing school success: Two cases". En *Anthropology and Education Quarterly*, 18,4,276_286.
- VYGOTSKY, L.S. (1962): *Obras completas*. Tomos I a IV. Pedagógica, Moscú. Trad. castellana en Visor/MEC, Madrid.
- WALKING, P (1990): "Multicultural education". En N. ENTWISTLE (eds.) *Ideas influencing education*, 82-91.
- WALLACE, M. y Mc MAHOR, A. (1994): *Planning for change in turbulent times. The case of multiracial primary schools*. Cassell, Londres.
- WEINER, B. (1972): "Attribution theory, achievement motivation and the educational process". En *Review o Educational Research*, 42, 201-215.
- WITKIN, A.H. (1979): "Field- dependent and field- independent cognitive styles and the educational implications". En *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- WITTROCK, M.C. (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Mcmillan Pub., Nueva York.

- WOODS, P. (1964): "Adaptando la etnografía a la educación". En KAPLAN, N.: *The conduct of ingeny*. San Francisco, Chandler Pub. Co. 37-56.
- y GRUGEON, E. (1990): "Pupils and race Integration and Desintegration in Primary Schools". En *British Journal of Sociology of Education*. vol. 11, 3, 309-326.
- YATES, P.D. (1987): "Figure and Section: Ethnography and Education in the Multicultural State". En SPINDLER, G. Y SPRINDLER, L. (ed.): Lawrence Erlbaum Associates, Pub., Londres, 61-77.

ANEXO I
INSTRUMENTOS



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.**Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales**

HOJA DE REGISTRO¹

CENTRO ()..... NIVEL ().....

CURSO ().....GRUPO/CLASE ().....

ALUMNO ().....

OBSERVADOR ()..... FECHA.....

¹ Completar una por cada alumno. Los paréntesis son para la codificación posterior de los datos, no rellenarlos.

HOJA DE REGISTRO

ALUMNO									
EDA	SXA	GRA	HIA	HBA	RDG	REM	REL	RES	CDA

FAMILIA					COMUNIDAD				
EDP	EDM	EST	NDP	NDM	CSF	CDE	LEG	LID	ACC

FAMILIA					PROFESORES				
OBJ	PLC	MEC	PAC	APC	EDP	SXP	FMB	FMC	FMI

OBSERVACIONES/INDICACIONES/ADVERTENCIAS:

(Utilice todo el espacio que sea necesario para indicar aclaraciones sobre los datos o/y incluir alguna información que se estime significativa para elaborar el perfil del alumnado, su familia y comunidad. Gracias.)

GRUPO	IDENTIFICACIÓN	NOMBRE	TIPO	CODIFICACIÓN	OBSERVACIONES
ALUMNOS	EDAD	EDA	N(2)	Dos dígitos	
	SEXO	SXA	A(1)	1: varón 2: mujer	
	GRUPO CULTURAL	GRA	A(1)	1: gitano 2: de Europa del Este 3: árabes 4: asiáticos 5: negros africanos 6: negros americanos 7: nacional 8: grupo religioso 9: marginal/chabolista 10: otros 11: suramericanos	
	HISTORIAL ACADÉMICO	HIA	N(4,2)		Mediana ² de notas de los dos últimos cursos (indicar la nota máxima y la mínima especificar en qué asignaturas)
	HABITAT	HBA	A(1)	1: menos de 2000 h. 2: de 2000 a 5000 h. 3: de 5000 a 10000 h. 4: de 10000 a 50000 h. 5: de 50000 a 200000 h. 6: más de 200000 h.	
	RENDIMIENTO GLOBAL	RDG	N(4,2)		Medianas de notas del último curso
	RENDIM. ESPECIFICO EN MATEMATICAS LENGUA SOCIALES COMPETENCIA EN ESPAÑOL	REM REL RES CDA	A(1)		1: nada 2: poco 3: normal 4: bastante
FAMILIA	EDAD PADRE	EDP	N(2)		Edad padre
	EDAD MADRE	EDM	N(2)		Edad madre
	ESTRUCTURA JERÁRQUICA	EST	A(1)	1: jerárquica (matriarcal/patriarcal: abuelo/a 2: semiabierta 3: abierta 4: desestructurada problematizada	
	NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE	NPD	A(1)	1: sin estudios 2: EGB 3: BUP COU o similar 4: EU Medios o similar	Nivel educ. padre

² Si las notas son 4, 5, 6, 9, la mediana es 5,5

Si las notas son suspenso, aprobado, notable, notable, sobresaliente, la mediana es notable

Continuación

GRUPO	IDENTIFICACIÓN	NOMBRE	TIPO	CODIFICACIÓN	OBSERVACIONES
	NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE	NDM	A(1)	5: EU Superior/similar 1: sin estudios 2: EGB 3: BUR, COU o similar 4: EU Medios o similar 5: EU Superior/similar	Nivel educ. madre
	CLASE SOCIAL GRUPO CULTURAL	CSF	A(1)	1: baja (menos de 70000 pts/mes 2: media-baja (de 70 a 150000 pts/mes) 3: media-alta (de 150 a 250000 pts/mes) 4: alta (más de 250000 pts/mes)	

GRUPO	IDENTIFICACIÓN	NOMBRE	TIPO	CODIFICACIÓN	OBSERVACIONES
COMUNIDAD	CARACTER DEMOCRÁTICO	CDE	A(1)	1: bajo 2: medio 3: alto	Valoración del monitor respecto al grupo
	LENGUA	LEG	A(1)	1: español 2: árabe 3: francés 4: inglés 5: eslavos 6: otros	
	LIDERAZGO: INFLUENCIA SOCIAL	LID	A(1)	1: nada 2: poco 3: normal 4: bastante	
	ACCESO A RECURSOS	ACC	A(1)	1: bajo 2: medio 3: alto		acceso a recursos comunitarios
CENTRO	OBJETIVOS PLAN DE CENTRO MEMORIA DE CENTRO PARTICIPACIÓN APOYOS	OBJ PLC MEC PAC APC		Indicar si hay referencia a interculturalismo 1: nada 3: bastante 2: algo 4: mucha	Actividades complementarias
PROFESORES	EDAD SEXO FORMACION	EDP	N(2)	1: varón; 2: mujer	
		SXP	A(1)		
		FMB	A(1)	1: EU Medios 2: EU Superiores 3: Doctor	
		FMC	A(1)	1: con cursos de perfeccionamiento	
		FMI	A(1)	2: sin cursos de perfeccionamiento 1: con temas de diversidad cultural 2: sin temas de diversidad cultural	

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO

CENTRO ()..... NIVEL ().....

CURSO ().....GRUPO/CLASE ().....

ALUMNO ().....

OBSERVADOR ()..... FECHA.....

ESCALA DE OBSERVACION DEL ALUMNO

La presente escala recoge información acerca de los alumnos observados en torno a las siguientes dimensiones:

1. Comunicación intercultural
2. Estilo de aprendizaje
3. Características y capacidades
 - a) capacidad intelectual general
 - b) características emocionales
 - c) creatividad

Para completarla repita el siguiente procedimiento para cada una de las tres partes de que consta:

1. Lea atentamente los items para obtener una idea global de las conductas a observar
2. Observe a los alumnos seleccionados durante al menos una hora de actividad tratando de identificar las conductas que coinciden con las de la escala
3. Realice la observación de uno o dos alumnos concretos durante períodos diversos de actividad de al menos media hora en diferentes momentos de la jornada escolar: en el aula, debates, recreo, salida, etc.
4. Planificar y aplicar situaciones que permitan recoger información no obtenida hasta este momento.
5. Repetir el procedimiento hasta poder completar la escala para cada alumno.

Al rellenarla tenga en cuenta que el SI/NO refleja si la conducta descrita en el item se considera característica del alumno; no es preciso que se manifieste en todas las ocasiones.

Es sumamente importante para los objetivos de la investigación completar los apartados:

Ejemplo: conducta/s específicas/s que ejemplifiquen el item.

Observaciones: aclaraciones y matizaciones a las observaciones.

1. COMUNICACION INTERCULTURAL

1. Es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen en la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

2. Tiene en cuenta los diferentes significados de gestos, expresiones, distancias físicas para personas pertenecientes a distintos grupos culturales.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

3. Habla con claridad y precisión. Se dirige directamente al interlocutor.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

4. Evita expresiones coloquiales que puedan ser malinterpretadas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

5. Repite las afirmaciones de forma diferente para reforzar la comprensión.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

6. Practica la "escucha activa" reformulando lo oído para comprobar si lo ha comprendido bien.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

8. Conoce expresiones de la lengua del interlocutor.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

9. No habla como si su interlocutor fuera sordo o retrasado si cree que no le entiende. Prueba alguna de las estrategias ya sugeridas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

10. Mantiene el sentido del humor y el tono relajado que facilitan la aceptación y comunicación mutuas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

TOTAL

SI--- NO---

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE.

Observe la conducta del alumno en situaciones diversas (instructivas y no instructivas), que pueden ser provocadas por el propio observador. Señale SI o NO según considere más adecuado, teniendo en cuenta al resto del grupo.

A) Dependiente de campo.

1. Le gusta trabajar con otros para conseguir una meta común.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

2. Le gusta ayudar a otros.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

3. Es sensible a los sentimientos y opiniones de los otros.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

4. Expresa abiertamente sentimientos positivos hacia el profesor.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

5. Plantea preguntas acerca de los gustos y experiencias del profesor, intenta ser como el profesor

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

6. Busca la guía y demostración por parte del profesor.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

7. Busca recompensas que refuercen su relación con el profesor.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

8. Está altamente motivado cuando trabaja individualmente con el profesor.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

9. El logro de los objetivos y los aspectos globales del curriculum se explican cuidadosamente.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

10. Los conceptos se presentan en forma de "historias" y humanizada.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

11. Los conceptos se relacionan con intereses y experiencias personales de los alumnos.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

b) Independientes de campo.

1. Prefiere trabajar independientemente.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

2. Le gusta competir y obtener reconocimiento individual.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

3. Orientado hacia la tarea; no atiende al medio social cuando trabaja.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

4. Raramente busca el contacto físico con el profesor.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

5. Formal, las interacciones con el profesor se limitan a las tareas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

6. Le gusta intentar nuevas tareas sin la ayuda del profesor.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

7. Impaciente por comenzar las tareas; le gusta terminarlas primero.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

8. Busca recompensas sociales.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

9. Se enfatizan los detalles de los conceptos planteados; las partes tienen significado en sí mismas.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

10. Maneja conceptos matemáticos y científicos.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

11. Se basa en el enfoque por descubrimiento.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

c) Altamente estructurados.

1. Periodos de atención cortos. En constante movimiento.

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

2. No tiene control interno individual, no saben funcionar en situaciones de grupo (enfrentamientos físicos y verbales).

SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
NO

3. Entre los chicos, son frecuentemente físicos y a menudo incumplen las reglas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

4. Solicita instrucciones con frecuencia (no confía en sí mismo o prefiere no decidir).

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

5. Interpreta literalmente, con dificultad para hacer inferencias.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

6. Carece de autoconfianza, generalmente tienen una autoimagen pobre.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

7. Tiene dificultades para organizarse sus tareas y materiales.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

8. No revela nada de sí mismo ni expresa opiniones personales. Teme implicarse emocionalmente con una historia o película.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

9. Muestra un amplio abanico de habilidades.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

10. Ve las cosas en blanco y negro, sin matices intermedios. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

11. Quiere conocer la información básica sin interés por los contraluces. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

12. Incapaz de manejar cuestiones generales o pensar mediante planteamiento de problemas. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

13. No asume la responsabilidad por sus propios actos. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

14. Trabaja porque el profesor lo dice y busca la aprobación de sus compañeros. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

15. Es lacónico; da respuestas breves escasamente elaboradas. SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

d) Moderadamente estructurados

1. Orientado al papel de buen estudiante (da las respuestas adecuadas, trabaja pulcramente, practica buenos hábitos de trabajo). SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....

NO

2. Busca la aprobación del profesor y aspira a complacerle, sigue lo que el profesor dice.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
3. Prefiere trabajar solo en su propia mesa.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
4. Desconfía de intentar algo nuevo; no le gusta equivocarse o hacer el ridículo.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
5. No expresa opiniones personales.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
6. No plantea preguntas.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
7. Confuso ante la toma de decisiones.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO
8. Incapaz de adaptarse a un nuevo profesor; le disgustan los visitantes y las alteraciones de horario.
- SI EJEMPLO:
OBSERVACIONES:.....
.....
- NO

9. Busca refuerzo y aprobación.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

10. No es particularmente imaginativo.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

11. Participa bien en actividades de clase , pero no trabaja bien en grupo.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

12. Le preocupa el nivel o grado que ocupa.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

e) Escasamente estructurado.

1. Le gusta discutir y polemizar.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

2. Pregunta y solicita información adicional.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

3. Le gusta solucionar cosas por sí mismo; no pide ayuda hasta no haber agotado todos sus recursos.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

4. Muestra aversión por los detalles y le disgusta ir paso a paso; es capaz de contemplar la visión general y tiende a ignorar las fases previas.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

5. Le gusta formular y actuar según sus propias ideas, a menudo obra así desoyendo al profesor.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

6. Es capaz de pensamiento abstracto.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

7. Teme menos que otros alumnos cometer errores y es capaz de ver alternativas a los problemas y soluciones planteados.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

8. Puede perseverar en una actividad durante más tiempo y trabajar con escasa supervisión.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

9. Emociones profundas; las manifiestan más abiertamente que otros estudiantes.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

10. Muestran mayor habilidad al proponer interpretaciones e inferencias.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

11. Centrados en sí mismos y poco preocupados por los otros.

EJEMPLO:
 SI OBSERVACIONES:.....

 NO

TOTAL

SI--- NO---

3. CARACTERÍSTICAS Y CAPACIDADES.

Indicar en qué medida el alumno observado manifiesta la característica especificada en cada ítem:

- 0 = nada
- 1 = algo
- 2 = bastante
- 3 = mucho

a) Habilidad intelectual.

1. Comprende con facilidad el material, acontecimientos e ideas nuevos. ¿En todas las áreas?. Especificar.

0	EJEMPLO:.....
1	OBSERVACIONES:.....
2	.....
3	.....

2. Asimila y recuerda la información proporcionada. ¿En todas las áreas?. Especificar.

0	EJEMPLO:.....
1	OBSERVACIONES:.....
2	.....
3	.....

3. Utiliza un vocabulario y conocimiento avanzado con respecto a otros alumnos de su edad y grupo cultural de referencia.

0	EJEMPLO:.....
1	OBSERVACIONES:.....
2	.....
3	.....

4. Plantea interrogantes y cuestiones de interés que promueven el aprendizaje y la indagación.

0	EJEMPLO:.....
1	OBSERVACIONES:.....
2	.....
3	.....

5. Ofrece soluciones a los problemas según un razonamiento lógico que puede explicar.

0	EJEMPLO:.....
1	OBSERVACIONES:.....
2	.....
3	.....

6. Le interesa la lectura y consulta de material escrito diverso.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
7. Reconoce las relaciones entre las ideas y fenómenos, establece generalizaciones.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
8. Es curioso, le gusta aprender.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
TOTAL		-----

b) Características emocionales.

1. Se adapta a situaciones nuevas, flexible en su pensamiento y conducta.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
2. Le interesan las cuestiones sobre religión, participación política, cultura, raza, discriminación, tolerancia, etc.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
3. Muestra confianza en sí mismo y en su propio grupo cultural de referencia.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
4. Es sociable, capaz de desenvolverse en grupo.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....

5. Manifiesta sentido del humor (teniendo en cuenta los significados propios del medio cultural de procedencia). 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

6. Es cooperador. Capaz de trabajar en grupo, compartir conocimientos y sensible a las necesidades y sentimientos de los otros. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

7. Se relaciona bien con sus compañeros y otras personas con intereses similares. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

8. Se propone objetivos adecuados a sus capacidades. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

9. Capacidad de liderazgo. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

10. Es responsable y fiable. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

TOTAL -----

c) Creatividad.

1. Proporciona respuestas variadas y poco frecuentes a los problemas o cuestiones planteados. 0 EJEMPLO:.....
1 OBSERVACIONES:.....
2
3

2. Manifiesta curiosidad e imaginación; solicita pruebas y confirmación a las respuestas dadas.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
	
3. Crea o transforma a partir de materiales habituales.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
	
4. Amplía y enriquece las ideas o realizaciones de otros.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
	
5. Analiza las situaciones con un sutil sentido del humor.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
	
6. Asume riesgos al planificar y desarrollar las tareas o proponer soluciones.	0	EJEMPLO:.....
	1	OBSERVACIONES:.....
	2	.....
	3	.....
	

TOTAL -----

OBSERVACIONES:

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR

CENTRO ()..... NIVEL ().....

CURSO ().....GRUPO/CLASE ().....

PROFESOR ().....

OBSERVADOR ()..... FECHA.....

ESCALA DE OBSERVACION DEL PROFESOR

La presente escala recoge información acerca de los profesores observados en torno a las siguientes dimensiones:

1. Comunicación intercultural
2. Estilo de enseñanza

Para completarla repita el siguiente procedimiento para cada una de las dos partes de que consta:

1. Lea atentamente los items para obtener una idea global de las conductas a observar
2. Observe a los alumnos seleccionados durante al menos una hora de actividad tratando de identificar las conductas que coinciden con las de la escala
3. Realice la observación de un profesor concreto durante períodos diversos de actividad de al menos media hora en diferentes momentos de la jornada escolar: en el aula, debates, recreo, salida, etc.
4. Planificar y aplicar situaciones que permitan obtener información no obtenida hasta este momento.
5. Repetir el procedimiento hasta poder completar la escala para cada profesor.

Al rellenarla tenga en cuenta que el SI/NO refleja si la conducta descrita en el item se considera característica del profesor; no es preciso que se manifieste en todas las ocasiones.

Es sumamente importante para los objetivos de la investigación completar los apartados:

Ejemplo: conducta/s específicas/s que ejemplifiquen el item.

Observaciones: aclaraciones y matizaciones a las observaciones.

1. COMUNICACION INTERCULTURAL

1. Es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen en su propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros (juzgar e interpretar a los demás según nosotros somos).

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

2. Atiende a las diferencias en lenguaje no verbal entre los distintos grupos culturales (gestos, distancia física, contacto visual).

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

3. Dice lo que quiere decir utilizando un lenguaje directo y preciso.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

4. Evita expresiones coloquiales que el otro puede no conocer cuando intenta proporcionar información, especialmente si se requiere obtener una respuesta.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

5. Repite las afirmaciones de forma diferente para reforzar la comprensión si duda de que ésta se haya producido.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Practica la "escucha activa" en la que reformula con sus propias palabras lo que ha oído para comprobar si lo ha comprendido bien.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

7. Cuando siente tensión en su comunicación con los padres, colegas o voluntarios de otro grupo cultural, comprueba con alguien de dicho grupo o próximo a él, dónde puede estar el problema.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

8. Se asegura de que la información importante es traducida a la lengua de la familia y comprendida fielmente.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

9. No habla como si la persona fuera sorda o retrasada si cree que no le entiende. Prueba alguna de las estrategias ya sugeridas en los items anteriores.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

10. Mantiene el sentido del humor y la relajación para facilitar el diálogo amistoso en un ambiente acogedor.

EJEMPLO
SI · OBSERVACIONES.....
.....
NO

TOTAL

SI---- NO----

2. ESTILOS DE ENSEÑANZA

a) Dependiente de campo.

1. Se proporcionan expresiones verbales y no verbales de aprobación y aceptación.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

2. Se recurre a recompensas personalizadas que refuerzan la relación con el alumno.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

3. Se manifiesta confianza en la capacidad del alumno para tener éxito, se es sensible a las dificultades de los alumnos que necesitan ayuda.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

4. Se proporciona orientación a los alumnos; el propósito y los principios fundamentales del tema se plantean claramente; se presenta el contenido en etapas que conducen a una "solución" delimitada con claridad.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

5. Se estimula el aprendizaje mediante el ejemplo; se pide al alumno que imite el modelo proporcionado.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Se alienta la cooperación y el sentimiento de grupo; se anima a la clase a pensar y trabajar como una unidad.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

7. Se provocan discusiones informales, proporcionando oportunidades para que los alumnos relacionen los conceptos aprendidos con sus experiencias personales.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

8. Se insiste en los aspectos globales del curriculum; antes de comenzar una lección se asegura de que los alumnos comprenden el objetivo a lograr.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

9. Se identifican las generalizaciones y se ayuda a los alumnos a aplicarlas a ejemplos concretos.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

10. El curriculum se personaliza; el profesor relaciona los materiales curriculares a los intereses y experiencias de los alumnos tanto como a los suyos propios.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

11. El curriculum se humaniza; se atribuyen características humanas a conceptos y principios abstractos.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

12. Se utilizan materiales didácticos que provoquen la expresión de sentimientos de los alumnos; se les ayuda a aplicar los conceptos estudiados en la categorización de sus propias experiencias.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

b) Independiente de campo.

1. Es formal en la relación con los estudiantes; actúa desde su autoridad.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

2. Centra la atención en objetivos instructivos; la atmósfera social tiene una importancia secundaria.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

4. Fomenta la competición entre los alumnos individualmente.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

5. Adopta un papel de consultor; anima a los alumnos a pedir ayuda sólo cuando tienen dificultades.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Estimula el aprendizaje mediante ensayo y error.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

7. Fomenta la orientación hacia la tarea; focaliza la atención del alumno en la tarea asignada.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

8. Se centra en detalles de los materiales curriculares.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

9. Se centra en hechos y principios; enseña a los estudiantes cómo resolver problemas y a adoptar enfoques nuevos.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

10. Se enfatiza la abstracción matemático-científica; el profesor tiende a utilizar gráficos, fórmulas, incluso en la presentación de contenidos sociales.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

11. Se focaliza en el aprendizaje inductivo y por descubrimiento; se comienza con partes aisladas que lentamente se relacionan para construir reglas y generalizaciones.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

c) Altamente estructurados.

1. Reglas bien definidas y consistentes. Se hace saber a los estudiantes lo que se espera de ellos.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

2. Proporciona orientaciones e instrucciones específicas, paso por paso.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

3. Señala metas concretas: tema, extensión, procedimiento, fecha de entrega.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

4. Proporciona variedad de actividades durante la realización del trabajo, incorporando algún tipo de actividad física cuando es posible.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

5. Hace comentarios positivos acerca de los ensayos de los alumnos; proporciona retroinformación inmediata en cada etapa; alaba frecuentemente y da refuerzo y atención.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Utiliza objetos e imágenes para ver, sentir, tocar.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

7. Inicia el trabajo inmediatamente y cambia el ritmo a menudo.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

8. Muestra el trabajo realizado como forma de refuerzo y estímulo.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

9. Recurre a intereses de los alumnos para motivar el aprendizaje de habilidades.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

10. Presenta hechos, datos, conceptos, antes de iniciar el diálogo.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

11. Transiciones graduales del trabajo de lápiz y papel al diálogo; proporciona trabajo de grupo a medida que los alumnos son capaces de asumirlo.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

12. Permite terminar cada periodo de trabajo con la satisfacción de haber aprendido algo nuevo, proporciona experiencias de éxito y prepara lo nuevo por aprender.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

13. Plantea breves controles y pruebas como test inicial.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

14. Proporciona oportunidades para tomar decisiones y hacer elecciones cuando considera que los alumnos están preparados para ello.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

d) Moderadamente estructurado.

1. Organiza a los estudiantes en hileras, gradualmente los agrupa en pares y después en pequeños equipos.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

2. Establece reglas bien definidas y consistentes, les hace saber lo que se espera de ellos.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

3. Utiliza fórmulas creativas para estimular la espontaneidad, autoconciencia y cooperación.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

4. Indica qué hacer cada día. Algunos profesores consideran que iniciando el trabajo diario con los estudiantes les proporcionan el contacto adecuado y el estímulo necesario para continuar hasta concluir la tarea.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

5. Proporcionan situaciones no amenazantes que exijan formular opiniones.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

6. Proporciona mucha alabanza y crea situaciones orientadas al éxito.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

7. Plantea problemas de grupo que provoque el compartir.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

8. Provoca oportunidades para hacer elecciones y tomar decisiones asumiendo la responsabilidad correspondiente.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

e) Escasamente estructurados.

1. Permite a los estudiantes elegir sus propios lugares de trabajo y estudio.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

2. Proporciona tópicos diversos entre los que elegir.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

3. Establece tareas más o menos costosas y permite a los alumnos elaborar sus propios horarios.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

4. Anima a recurrir a otros compañeros como ayuda y apoyo.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

5. Permite mayor movilidad y da oportunidades para tomar parte en la planificación y toma de decisiones.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Da libertad para que trabajen en proyectos personales.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

7. Hace trabajar en grupo con el profesor como un recurso humano.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

8. Entrena en prestar atención a las instrucciones cuando tienden a actuar por su cuenta.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

9. Estimula la atención y preocupación por los otros.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

**f) Orientado a la tarea /
aprendizaje.**

1. Se especifica el material y contenido a aprender.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

2. Se exigen determinados resultados por parte de los estudiantes.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

3. Los aprendizajes se pueden establecer de forma individualizada.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

4. Se explicita la forma en que se comprueba el nivel de logro de cada estudiante.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

5. El contenido es el foco desde el que se regula el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

6. Ayuda a los estudiantes a avanzar en la consecución de los objetivos establecidos y en lograr una mayor autonomía en el aprendizaje.

EJEMPLO
SI OBSERVACIONES.....
.....
NO

g) Planificador cooperativo.

1. Planifica los medios y fines del proceso instructivo en cooperación con los alumnos.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

2. El profesor está encargado del proceso de enseñanza.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

3. Guía el aprendizaje de cada estudiante recurriendo a su experiencia profesional y personal.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

4. Las opiniones de los alumnos son escuchadas y respetadas.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

5. El profesor estimula y apoya la participación de los estudiantes en todos los niveles.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

6. Provoca una atmósfera de clase excitante y emotiva.

EJEMPLO
 SI OBSERVACIONES.....

 NO

TOTAL

SI---- NO----

OBSERVACIONES:



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

**Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales**

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL CENTRO/PROGRAMA

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

OBSERVADOR ()..... FECHA.....

INSTRUCCIONES

La presente escala recoge información acerca del Centro o programa educativo observado y se valora en tres dimensiones:

1. Clima educativo.
2. Diagnóstico y evaluación.
3. Relación centro/familia.

Para completarla, repita el siguiente procedimiento para cada uno de los tres puntos de que consta:

1. Lea atentamente los ítems para obtener una idea global de la información significativa.
2. Observe la actividad del Centro en diferentes momentos y situaciones: aulas, pasillos, reuniones, intercambios informales, documentación, etc. Trate de identificar conductas, datos, decisiones que ejemplifiquen las descritas en la escala.
3. Realice observación sistemática durante un trimestre con periodicidad semanal o quincenal.
4. Planifique y provoque situaciones que permitan obtener información sobre ítems difícilmente observables: charlas, debates, visitas programadas, etc.
5. Rellene la escala encerrando en un círculo la cifra correspondiente al siguiente criterio:

0. La conducta no se ha observado en ningún momento o situación.
1. El ítem se ve ejemplificado en algunas ocasiones o situaciones.
2. La conducta correspondiente aparece con cierta frecuencia en diversas circunstancias y situaciones del centro
3. El ítem describe ajustadamente lo observado en el centro en diferentes momentos y situaciones.

Es sumamente importante completar los apartados:

Ejemplo: conducta/s específica/s que ejemplifiquen el ítem.

Observación: aclaraciones y matizaciones a la puntuación concedida según lo observado.

1. CLIMA EDUCATIVO.

1. El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afectan el medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

2. Las normas, organización y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

3. El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad (pertenecen a grupos culturales diversos).

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

4. El centro participa en programas de formación o/y innovaciones sobre diversidad cultural de forma sistemática, y continuada.

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

5. El curriculum responde a los diversos estilos de aprendizaje y motivaciones de los estudiantes que componen la comunidad escolar.

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

6. Se proporcionan oportunidades de forma continua para desarrollar en los alumnos de los demás grupos un mejor autoconcepto y autoestima.

0 1 2 3
 EJEMPLO.....
 OBSERVACIONES.....

7. Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

8. Se analizan y exploran las opciones culturales presentes en la sociedad (diversas formas de vida, sistemas de valores, creencias, etc.).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

9. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural como valor y recurso educativo.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

10. Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

11. Se promueve la habilidad para lograr efectivas interacciones verbales y no verbales entre grupos culturales diversos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

12. Se incluyen actividades en las que los objetivos y grupos implicados respondan a la diversidad cultural del centro.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

13. Tales actividades se mantienen a lo largo del tiempo; no son acontecimientos puntuales y aislados.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

14. Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

15. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa, proyecto o plan de centro.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

16. Se adopta un enfoque comparativo en el estudio de diferentes grupos culturales de modo que se evite colocar a uno de ellos como modelo de referencia.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

17. Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e intereses asumidas por los grupos implicados.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

18. Se fundamenta teóricamente (justificación, objetivos, consecuencias, ideal de persona y sociedad al que responde) el modelo de educación multicultural al que se aspira responder.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

19. Se proporcionan oportunidades (integradas en el currículum, no sólo como actividades paralelas) para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

20. Se atiende a los sistemas lingüístico-comunicacionales (gestos, normas de cortesía, lenguaje no verbal, etc) propios de los diferentes grupos culturales en contacto.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

21. Se utilizan los recursos comunitarios locales (asociaciones, actividades, espacios de encuentro, innovaciones municipales), tanto materiales como personales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

22. Se adaptan y elaboran adecuados procedimientos de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

23. Se efectúa la evaluación sistemática de objetivos, métodos y materiales utilizados atendiendo al logro de los fines establecidos en el proyecto/programa.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

24. Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel de habilidad, estilo de aprendizaje y motivacional de los alumnos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

25. Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos, el autoaprendizaje, etc.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

26. Se proporcionan experiencias y contenidos de aprendizaje significativos para los participantes (vinculados con un experiencia vital y académica nueva y reciente).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

27. Los profesores reciben formación específica referida al tratamiento educativo de la diversidad cultural presente en el centro.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

28. La planificación y desarrollo de contenidos en el plan de centro/programa atiende a las características socioculturales de los alumnos y de su medio: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

29. Se establecen conexiones entre escuela / hogar / comunidad mediante la realización de actividades tales como: encuentros, charlas, entrevistas, visitas, talleres con las familias, salidas, etc. (especificar).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

30. Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

31. Se fomenta la competencia intercultural como habilidad para interpretar las comunicaciones intencionales (lenguaje, signos, gestos); señales inconscientes (lenguaje y distancia corporales) y los hábitos de culturas diferentes.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

32. Se combate la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

33. El mundo se presenta como ecosistema altamente interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

34. Se desarrollan habilidades de acción social promoviendo el sentido de la eficacia personal y la responsabilidad global. Se trata de formar personas adultas que participen activamente en la sociedad.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

35. El personal (profesores, personal auxiliar, paraprofesionales) mantiene actitudes y valores democráticos (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

36. Se promueven normas (disciplinarias y de conducta) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

37. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clarificación y discriminación derivada de tests y pruebas sesgadas culturalmente.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

38. Los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre los conceptos, los resultados y los problemas reflejados en los temas del programa.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

39. El pluralismo lingüístico es valorado y promovido (se enseña otra lengua, se utilizan expresiones de las lenguas de los grupos presentes).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

40. Los alumnos/padres/profesores de diferentes grupos culturales participan en los órganos/puestos de participación y representación (Consejo Escolar, comisiones, APAs).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

2. DIAGNOSTICO Y EVALUACION.

Atendiendo al centro/programa en su totalidad, señalar en qué medida los siguientes ítems describen el procedimiento y criterios seguidos en el diagnóstico y evaluación de los participantes. Marcar la casilla que corresponda según el siguiente criterio:

0. Nada.
1. En cierta medida.
2. Bastante.
3. Totalmente.

1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

7. Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

3. RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

Atendiendo al centro/programa en su totalidad, señalar en qué medida los siguientes items lo describen en lo que se refiere a las relaciones mantenidas entre escuela y familia. Marcar la casilla que corresponda según el siguiente criterio:

- 0. Nada.
- 1. En cierta medida.
- 2. Bastante.
- 3. Totalmente.

1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directa con padres y alumnos (entrevistas, visitas a la familia).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, en orden a tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en el nuevo contexto cultural en que viven.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar con el centro.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen en la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.

0 1 2 3

EJEMPLO.....

OBSERVACIONES.....

.....

11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase) en actividades y tareas diversas.

0 1 2 3

EJEMPLO.....

OBSERVACIONES.....

.....

12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

0 1 2 3

EJEMPLO.....

OBSERVACIONES.....

.....

TOTAL

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

**Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales**

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL GRUPO/CLASE

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

CLASE/GRUPO().....

OBSERVADOR ()..... FECHA.....

INSTRUCCIONES

La presente escala recoge información acerca del grupo/clase observado y se valora en cinco dimensiones:

1. Actividades y estrategias.
2. Estilo de enseñanza.
3. Materiales y recursos:
 - a) Características
 - b) Utilización
4. Diagnóstico y evaluación.
5. Relaciones escuela-familia.

Para completarla, repita el siguiente procedimiento para cada uno de los cinco puntos de que consta:

1. Lea atentamente los ítems para obtener una idea global de la información significativa.
2. Observe la actividad del grupo/clase en diferentes momentos y situaciones: aulas, pasillos, reuniones, intercambios informales, documentación, etc. Trate de identificar conductas, datos, decisiones que ejemplifiquen las descritas en la escala.
3. Realice observación sistemática durante un trimestre con periodicidad semanal o quincenal.
4. Planifique y provoque situaciones que permitan obtener información sobre ítems difícilmente observables: charlas, debates, visitas programadas, etc.
5. Rellene la escala encerrando en un círculo la cifra correspondiente al siguiente criterio:
 0. La conducta no se ha observado en ningún momento o situación.
 1. El ítem se ve ejemplificado en algunas ocasiones o situaciones.
 2. La conducta correspondiente aparece con cierta frecuencia en diversas circunstancias y situaciones del grupo.
 3. El ítem describe ajustadamente lo observado en el grupo/clase en diferentes momentos y situaciones.

Es sumamente importante completar los apartados:

Ejemplo: conducta/s específica/s que ejemplifiquen el ítem.

Observación: aclaraciones y matizaciones a la puntuación concedida según lo observado.

1. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

1. El profesor/educador actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantienen pautas de conducta cooperativa.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en los cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en diferenciados momentos/áreas de la actividad académica.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclase, asambleas, etc.).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

7. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo a realizar en grupo.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

8. Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

9. Se organizan y celebran acontecimientos sociales diversos (fiestas, exposiciones, salidas) que favorezcan los contactos y el conocimiento mutuo.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

10. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

12. Se tienen en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

13. Se proporcionan oportunidades adicionales a los participantes de grupos minoritarios para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y también actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

14. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

15. Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

16. Se enseñan las diferencias en el trato, cortesía y conducta habitual de los diferentes grupos en contacto.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

17. Se proporcionan refuerzos de diverso tipo -verbal/no verbal, mediato/inmediato, material/social- adecuados a los estilos de aprendizaje/motivación de los participantes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

18. Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

19. Se observan y practican diferentes estilos comunicativos. Se recurre a la ayuda de voluntarios de las comunidades de referencia de los participantes o a mediadores sociales que faciliten la comunicación intercultural. 20. Las actividades estimulan el desarrollo cognitivo y perceptivo mediante la práctica de tareas de descubrimiento, indagación, confirmación de hipótesis, tareas piagetianas, aprendizaje significativo.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

2. ESTILO DE ENSEÑANZA

1. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. La planificación y organización durante las clases atiende a los diferentes estilos cognitivos (dependiente/independiente de campo, analítico, sintético, deductivo, analógico, etc) de los estudiantes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Flexibilidad en las reglas de conducta establecidas atendiendo a los objetivos a lograr.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se evita la atención individual especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos, significados).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se proponen actividades de trabajo grupal y cooperativo (pares, pequeño grupo, gran grupo).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

7. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

8. La actividad conceptual se provoca desde el estudiante más que desde el objeto de aprendizaje directamente.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

9. El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

10. Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

11. Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos culturales diversos.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

12. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo, inamovible, contenido en el libro).

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

13. Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios o "especiales".

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

14. El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

15. Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía/ por lógica lineal, identificación empática/principios abstractos, resolución de problemas/enfoque deductivo, global y abstracto/de habilidades a pequeños pasos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

16. Los hechos e informaciones (descubrimientos, datos históricos, biológicos, sociales etc.) se presentan en relación con su significado y consecuencias.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

17. Se favorece la experimentación y la exploración activa.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

18. Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

19. Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento/aceptación del profesor y/o compañero, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

20. Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor, etc.) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

3. MATERIALES Y RECURSOS.

A) Características del material.

1. El material (libros, carteles, videos, etc.) ha sido concebido para ser utilizado en contextos multiculturales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. Uno de sus objetivos es estimular la comunicación y cooperación entre todos los grupos culturales (por contenido, actividades que propone, formato).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Las personas pertenecientes a minorías culturales se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

4. Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

5. Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los grupos culturales minoritarios aparecen de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esá claramente definida.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

6. Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

7. Los esfuerzos de las minorías culturales para asegurar su propia liberación se estiman como valiosos y no como actividades ilegales que deberían ser suprimidas.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

8. Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva del alumno de grupos culturales minoritarios.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

9. El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad –basada en la raza o cultura– de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

10. Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

11. El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

12. El lenguaje de los grupos culturales se trata con respeto y se presenta con su propio ritmo y entonación característicos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

13. Se enfatiza el valor positivo de la educación multicultural y la conveniencia de utilizarla con todos los grupos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

14. Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

15. Se promueve la difusión del enfoque intercultural en todas las dimensiones del programa.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

B) Utilización del material.

1. Se concede atención a las realizaciones de los grupos minoritarios más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de diversos grupos culturales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se presenta la información desde el punto de vista del grupo cultural estudiado o aludido.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo; proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se muestra la vida familiar y cotidiana de los diversos grupos culturales.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

7. Se evita la distorsión etnocéntrica derivada de la deificación de los valores occidentales y de la transferencia directa de conceptos y costumbres de una cultura a otra, de un tiempo histórico a otro.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

8. Los objetivos subyacentes en la presentación del material (más allá del contenido o información que se transmite) coinciden con los del enfoque multicultural propuesto.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

9. El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del programa o currículum.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

10. Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

TOTAL

4. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN.

1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos y relaciones lógicas entre conceptos e ideas.

	0	1	2	3
.....				

7. Se utilizan pruebas elaboradas o/y aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

TOTAL

5. RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directas de padres y alumnos.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

2. Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

3. Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, y tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en su nuevo contexto cultural.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.

	0	1	2	3
EJEMPLO.....				
OBSERVACIONES.....				
.....				

7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase).

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

0 1 2 3
EJEMPLO.....
OBSERVACIONES.....
.....

TOTAL

DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales

ENTREVISTA CON EL DIRECTOR
OBSERVACIÓN DEL CENTRO

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

ENTREVISTADO ().....

ENTREVISTADOR ().....

FECHA.....

I. ENTREVISTA CON EL DIRECTOR OBSERVACIÓN DEL CENTRO

Instrucciones: preparar una reunión de 45 minutos con el Director y contestar todas las preguntas de la secciones A,B y C.

I.A. Perfil del Centro educativo

1. ¿Cuál es la composición de la población de alumnos (étnico, castellano como segunda lengua)?

.....% de nacionales/payos

.....% de gitanos

.....% de magrebíes

.....% de latinoamericanos

.....% de orientales

.....% otros

.....% de castellano como segunda lengua

2. ¿Cómo se asignan los alumnos a las clases?
3. ¿Hay un sistema en el centro para adscribir a los alumnos atendiendo a la diversidad cultural (por ejemplo, asignarlos a una clase, agruparlos por nivel académico)?. Si es así, descríbalos.
4. ¿Son agrupadas algunas clases (por edad, capacidad, etc)?. Si es así, ¿cuáles?
5. ¿Qué criterios se usan para asignar a los profesores a estas clases?
6. Marque las prácticas de individualización realizadas por el profesor de clase. ¿Con qué tipo de alumnos se aplican?
- Enseñanza en pequeños grupos
- Uso del proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógicos
-
- Proporciona tareas complementaria según se necesiten
- Otras

7. ¿Con qué frecuencia tiene o necesita días de trabajo o de formación (cursos, grupos de discusión, planificación)?
8. ¿Qué tipo de actividades de formación con los profesores se planifican ordinariamente?
9. Describa el horario típico de un alumno en una clase de educación general ordinaria
 - a) Tiempo en que comienza
 - b) Duración del tiempo de almuerzo
 - c) Duración de los descansos
 - d) Número y tipo de clases especiales por semana
 - e) Duración de la clase especial
 - f) Hora de terminar
 - g) Comentarios
10. Describa el horario típico de un profesor de una clase de educación general ordinaria
 - a) Hora de comenzar
 - b) Duración del tiempo de almuerzo
 - c) Número de períodos de preparación por semana
 - d) Duración del período de preparación
 - e) Tipo de las obligaciones que no son de enseñanza
 - f) Frecuencia de las obligaciones que no son de enseñanza ...
 - g) Hora de terminar
 - h) Comentarios
11. Describa el horario típico de un paraprofesional (profesor de apoyo, orientador). Señalar cuál.
 - a) Hora de comenzar
 - b) Tareas que desempeña
 - c) Otras actividades complementarias

12. Marque las funciones que ordinariamente cumple el Director

- Observa a los profesores de clase
- Habla de los resultados de las observaciones con el personal educativo
- Mantiene reuniones regulares con el personal educativo
- Planifica el perfeccionamiento del profesorado
- Mantiene un horario general
- Sigue un procedimiento sistemático para situar a los alumnos con necesidades especiales
- Toma decisiones en relación con las normas del centro
- Mantiene reuniones regulares con los padres
- Otros

13. Describa la filosofía actual del Centro y los fines en cuanto a atención a la diversidad cultural

14. Haga una lista del personal experto disponible

Situación	Nombre (optativo)	Responsabilidades
Patología del lenguaje (Logopedia) Profesor en atención a la diversidad (Compensatoria/otros) Profesor de Educación Especial Psicólogo Orientador, atención temprana Trabajo Social Enfermera Visitador escolar a domicilio Otros		

15. ¿Cómo se informa a los padres sobre decisiones e innovaciones en diversidad cultural?
16. ¿Hay asociaciones de padres? ¿Abordan el tema de la diversidad cultural? ¿Cómo?
17. ¿Hay una organización de padres y con qué frecuencia se reúne?
18. ¿Qué porcentaje de padres participan en las reuniones?
19. ¿Qué opinan los padres sobre la escolarización de niños de grupos culturales diversos?
20. ¿Circula un boletín informativo para los padres?
21. ¿Con qué frecuencia hay conferencias de padres?
22. ¿Hay un grupo de padres voluntarios?
23. ¿Hay otro tipo de programa de voluntarios?. Si es así, descríballo
24. ¿Hay alumnos de prácticas en este centro?. Si es así, descríballo
25. ¿Hay otros proyectos piloto especiales que funcionen actualmente en el Centro?. Si es así, describa el programa y los estudiantes a quienes sirve.

I.B. El proyecto curricular

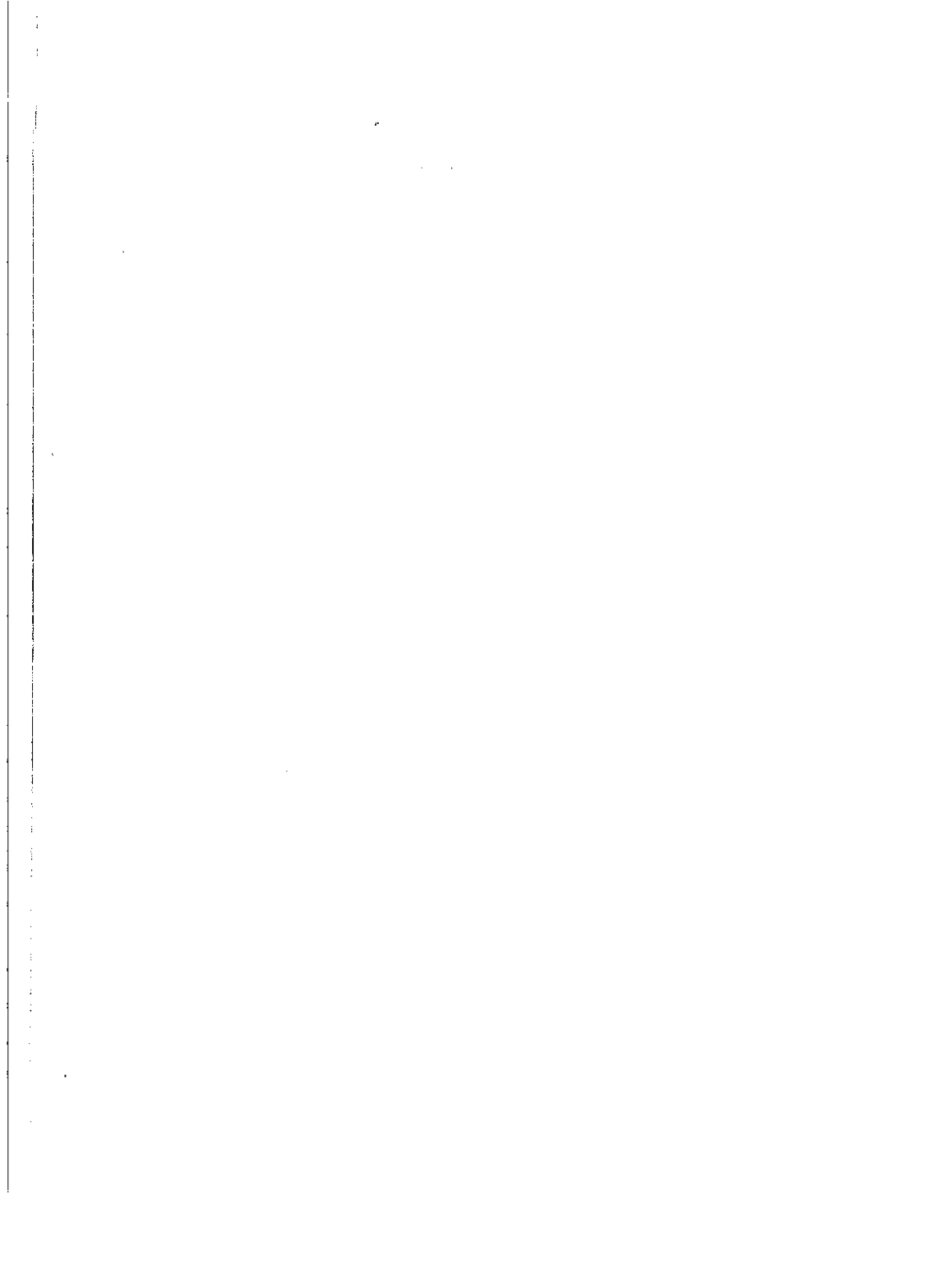
26. Describa las normativas específicas que se siguen en el centro (elaboración/aplicación) en relación con el curriculum. Señalar objetivos y contenidos a los que se dedica especialmente atención. ¿En qué grado se pueden modificar? ¿En qué condiciones?
27. ¿En qué fecha se seleccionan los materiales curriculares (textos, recursos)? ¿Quién selecciona los materiales?

28. ¿Se pueden comprar materiales curriculares adicionales durante el año escolar? ¿Cuánto dinero hay disponible por clase? ¿En qué material/libros se suele invertir?
29. ¿Qué series de matemáticas se usan en cada nivel?. Indicar algún dato identificador: editorial, áreas, etc.
30. ¿Qué lecturas se usan en cada nivel?. Indicar algún dato identificador: editorial, áreas, etc.
31. Haga una lista con otros materiales disponibles en las aulas o de uso general.
32. Haga una lista de otros materiales de lectura disponibles atendiendo a la diversidad cultural
33. ¿Hay un centro de recursos de donde se pueden obtener los materiales de aprendizaje?
34. Haga una lista del equipamiento disponible para usar en la clase
35. ¿Qué guías (curriculares, para profesores) se utilizan?

I.C. Evaluación/Documentación

36. ¿Con qué frecuencia se dan las notas?
37. ¿Cuáles son las normas de la Inspección para la promoción de alumnos?
38. ¿Qué tests tipificados se administran? ¿Y algún otro tipo de pruebas de diagnóstico para lectura, matemáticas, características personales, etc.).
39. ¿Cuándo se les aplican las pruebas? (¿Qué grados?). ¿Hay alguna medida especial en el caso de alumnos pertenecientes a grupos culturales diversos? ¿Cuáles?

-
40. ¿Quién administra los tests a los alumnos?
 41. ¿Cómo se identifica a los alumnos que tienen necesidades especiales y necesitan los servicios adecuados?
 42. ¿Quién es responsable de supervisar el proceso de asignación de los alumnos a las clases?
 43. ¿Cómo se informa a los padres de que el alumno necesita educación especial o algún otro tipo de atención especializada?
 44. ¿Quién prepara el programa y el plan de enseñanza individualizada?
 45. ¿Dónde se archiva el plan de enseñanza individualizada?
 46. ¿Con qué frecuencia se revisa la situación de cada alumno/a?
 47. ¿Cuánto tiempo pasan los alumnos en la clase general y en otras actividades complementarias (en el caso de atención a necesidades educativas especiales)?



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

**Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales**

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA PROFESORES

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

ENTREVISTADO ().....

ENTREVISTADOR ().....

FECHA.....

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA PROFESORES

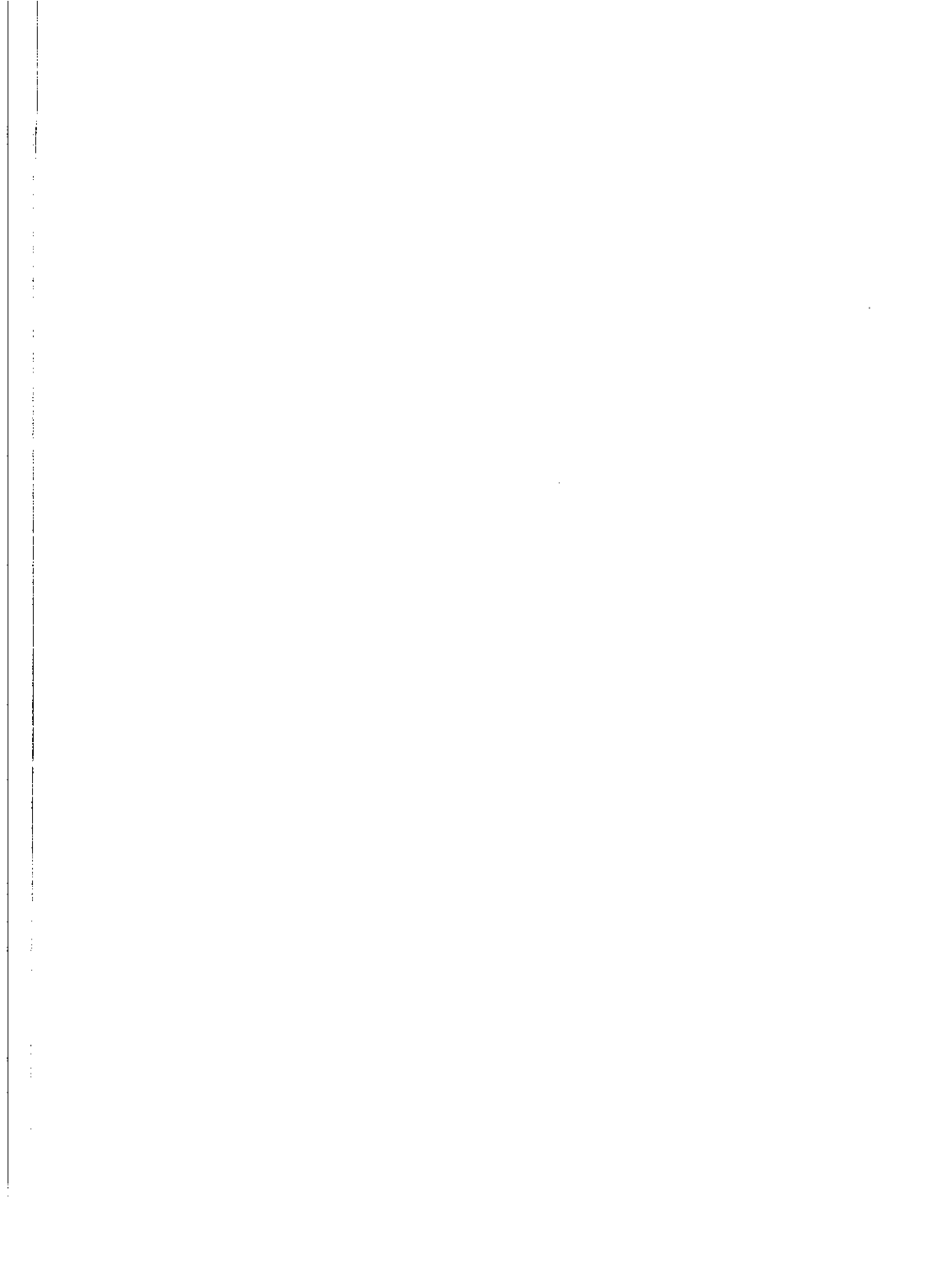
A continuación se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer sus opiniones y actitudes en relación con la diversidad cultural de su alumnado. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se derivan o deberían derivarse en nuestra tarea como educadores.

Rogamos conteste libre y sinceramente. Por favor, incluya cualquier consideración que estime conveniente ya sea para matizar la respuesta o añadir una cuestión no planteada.

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

9. ¿Cuál estima que debe ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos y sus familias pertenecientes a grupos culturales diversos? ¿Y con sus familias?
10. ¿Se considera suficiente y convenientemente formado para trabajar en un medio educativo multicultural? ¿Cómo ha obtenido dicha formación (cursillos, experiencia personal, lecturas, etc.)?
11. ¿Qué preparación estimaría necesaria para poder responder a las necesidades educativas de un medio multicultural? ¿En qué aspectos? ¿Cómo cree que debería adquirirse?
12. ¿Cuál es su relación con las familias de sus alumnos? ¿Cuáles son las fórmulas por las que obtiene información y establece contactos con las mismas? ¿Cómo la valoraría?
13. ¿Cuál es el grado de participación de las familias de los alumnos en la actividad del centro y la clase? ¿Hay diferencias entre los diversos grupos culturales? ¿Cuáles?
14. ¿Tiene dificultades específicas para relacionarse con las familias de determinados grupos? ¿Cuáles?
15. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?
16. Enuncie de forma breve y precisa su opinión acerca del tratamiento educativo que debe darse a la diversidad cultural en la escolaridad obligatoria.

Muchas gracias



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA PADRES

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

ENTREVISTADO ().....

ENTREVISTADOR ().....

FECHA.....

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA PADRES

A continuación se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer sus opiniones y actitudes en relación con la atención que el centro al que acude su hijo/a concede a la diversidad cultural. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se derivan o deberían derivarse.

Le rogamos conteste libre y sinceramente. Por favor, incluya cualquier consideración que estime conveniente ya sea para matizar la respuesta o añadir una cuestión no planteada.

1. ¿Cuál es la composición de su grupo clase teniendo en cuenta los orígenes culturales por raza, lengua, nacionalidad, religión etc, de sus alumnos?
2. ¿Qué información tiene acerca de los diversos grupos culturales que ha identificado en cuanto a forma de vida, costumbres, valores, tradición, hábitos etc.?
3. ¿Cómo describiría a su propio grupo cultural? ¿Cuáles considera que son las características que lo definen y lo diferencian del medio cultural en el que vive?
4. ¿Cuáles son las creencias y tradiciones más significativas de su cultura?
5. ¿Cómo y en qué medida cree que la escuela puede ayudar a su hijo/a? ¿Para qué cree que le puede servir? ¿Qué sabe de la escuela a la que va su hijo/a?
6. ¿Cuál es la función fundamental de la escuela/educación?
7. ¿Qué diferencias encuentra entre la educación que se imparte en su país/grupo de origen y el actual (lugares, espacios, profesores, formas de enseñanza)?

8. ¿Qué ventajas y posibilidades educativas ofrece el hecho de que en el centro haya alumnos de diversos orígenes culturales?
9. ¿Cuál estima que debería ser su participación en la planificación y aplicación de las actividades educativas del centro?
10. ¿Se considera suficiente y convenientemente informado acerca del programa educativo y la conducta/rendimiento de su hijo/a?
11. ¿Cómo ayuda a su hijo/a a conseguir que en la escuela aprenda y esté a gusto?
12. ¿Cuál es su grado de participación en la actividad del centro y la clase? ¿En qué participa: charlas, entrevistas, talleres, salidas, órganos de gobierno?
13. ¿Tiene alguna dificultad específica para relacionarse con los profesores? ¿Cuáles?
14. ¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?
15. Enuncie de forma breve y precisa su opinión acerca de cómo la escuela/programa responde a las necesidades educativas de su hijo/a.

Muchas gracias



DIVERSIDAD CULTURAL E IGUALDAD ESCOLAR.

Formulación y evaluación de un modelo de actuación
educativa en contextos escolares multiculturales

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA ALUMNOS

CENTRO ().....

NIVEL ().....CURSO ().....

ENTREVISTADO ().....

ENTREVISTADOR ().....

FECHA.....

CUESTIONARIO/ENTREVISTA PARA ALUMNOS

En el centro al que asistes, el alumnado pertenece a diversos orígenes sociales y culturales. A continuación se plantean una serie de preguntas orientadas a conocer tus opiniones y actitudes en relación con la forma en que se trata esta diversidad cultural en el centro/programa al que asistes. El objetivo de recabar esta información es disponer de datos rigurosos acerca de cuáles son las implicaciones educativas que de tal diversidad se derivan o deberían derivarse.

Te rogamos contestes libre y sinceramente. Por favor, incluye cualquier consideración que estimes conveniente ya sea para aclarar la respuesta, añadir una cuestión no planteada, proponer una sugerencia, etc.

1. ¿Cuál es la composición de tu grupo-clase teniendo en cuenta los orígenes culturales por raza, lengua, nacionalidad, religión, etc., de los alumnos?
2. ¿Qué información tienes acerca de los diversos grupos culturales que has identificado en cuanto a forma de vida, costumbres, valores, tradición, hábitos, etc.?
3. ¿Cómo describirías a tu propio grupo cultural? ¿Cuáles consideras que son las características que lo definen?
4. ¿Cuáles son las creencias y tradiciones más significativas de tu cultura?
5. ¿Cómo y en qué medida crees que la escuela puede ayudarte personalmente? ¿Para qué crees que te puede servir?
6. ¿Cuál es tu rendimiento y adaptación a la escuela? ¿A qué crees que es debido?
7. ¿Qué diferencias encuentras entre la educación en tu país/grupo de origen y el actual?

8. ¿Qué ventajas y posibilidades educativas ofrece el pluralismo cultural de padres y alumnos?
9. ¿Cuál crees que debería ser tu participación en la planificación y aplicación de las actividades educativas del centro?
10. ¿Consideras que las creencias y tradiciones de tu grupo cultural son tenidas en cuenta en la planificación y aplicación del programa educativo? ¿En qué medida? ¿Cómo?
11. ¿Cómo crees que deberían reflejarse en dicho programa y en las actividades del centro y la clase?
12. ¿Cuál es tu grado de participación en la actividad del centro y la clase? ¿En qué participas: charlas, entrevistas, talleres, salidas, órganos de gobierno?
13. ¿Tienes alguna dificultad específica para relacionarte con los profesores y con los otros alumnos? ¿Cuáles?
14. ¿Cómo resuelves o crees que podrían resolverse tales problemas?
15. Enuncia de forma breve y precisa tu opinión acerca de cómo es tu centro/programa y clase.

Muchas gracias

ANEXO II

EJEMPLIFICACIONES INCLUIDAS POR LOS OBSERVADORES
EN ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL CENTRO

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL CENTRO/PROGRAMA

1. CLIMA EDUCATIVO

1. El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afectan el medio escolar en su totalidad y son atendidos en todas las decisiones educativas, no de forma puntual o aislada.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Al tratar temas transversales.
- (1) Desde mi punto de vista, creo que la diversidad cultural la mayor parte de las veces se trata de forma puntual.
- (1) Cuando hay un problema planteado se trata. Se trata de forma general en el desarrollo de los valores.
- (1) Como son cosas esporádicas y puntuales, no se trata de forma grupal, sino puntualmente.
- (1) Aparece en los objetivos del Plan Anual. De forma puntual y aislada en la práctica.
- (0) No se da una atención específica a la diversidad cultural, más bien se trata de compensar las deficiencias que presentan estos niños (algunos de ellos) pero de igual forma que se hace con los otros alumnos.
- (0) Claustro, Consejo Escolar, ROF, Programaciones, etc. La existencia de niños de otras culturas no ha afectado al centro como tal, más bien, son estos alumnos los que se acoplan a lo programado y establecido y a los medios educativos disponibles.
- (0) Actividades puntuales.

2. Las normas, organización y planificación escolares promueven y fomentan las interacciones interculturales y la comprensión entre todos los estudiantes, profesores y personal.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) ROF, PGA, Diseños Curriculares. Se tienen en cuenta y son plasmadas en cada uno de los programas señalados, pero de forma muy general y sin especificar y concretar a medida que se acercan a la práctica y se operativizan.
- (2) Sí, porque este es uno de los objetivos del centro.
- (2) Fiesta de Carnaval. Día de la Paz. Educación en valores..... Se pretende la cordialidad y convivencia entre todos.
- (1) Hay referencias a ello en el proyecto curricular.

- (1) Cierta "simpatía" de algún profesor / nada sistemático.
- (0) La interacción se da de forma natural (porque todos los niños están juntos) pero no porque exista ningún tipo de organización o planificación escolar específica.

3. El personal (profesores, auxiliares, voluntarios) del centro refleja el pluralismo cultural de la sociedad (pertenece a grupos culturales diversos).

Ejemplos y Observaciones:

- (1) La mayor parte del personal pertenece al mismo grupo cultural.
- (0) Sobre todo españoles.
- (0) No, salvo alguna empleada de la limpieza que es gitana, el resto del personal pertenece a la cultura dominante.
- (0) Nacionalidad del Personal del Centro: El personal del Centro pertenece totalmente a la cultura española.
- (0) Al ser pocos compañeros y procedentes de la misma zona no se aprecian diferencias.

4. El centro participa en programas de formación y/o innovaciones sobre diversidad cultural de forma sistemática y continuada.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Sólo una vez que se nos ha pedido colaboración.
- (1) En los cursos o programas de formación participan solamente los profesores interesados.
- (1) De esto no se encarga el centro, son los profesores interesados.
- (0) Programas de formación sobre diversidad cultural. Los componentes del claustro no han participado en programas al respecto, salvo tres profesores que han realizado cursillos sobre "VALORES" (programados por el CEP).
- (0) No, aunque existe cierta sensibilización hacia el tema. La directora preguntó por este tipo de estudios.

5. El currículum responde a los diversos estilos de aprendizaje y motivaciones de los estudiantes que componen la comunidad escolar.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Se tienen en cuenta a efectos de las adaptaciones curriculares.
- (2) Hay diversos materiales.

- (1) Sí se da atención a la diversidad en niños con N.E.E. Respeta la globalidad pero no recoge directamente aspectos que se encaminen a todos.
- (1) Diseños curriculares. Quedando plasmado como objetivo, sin embargo, la realidad queda a merced de personas. Siendo la dinámica general unificar, normalizar, dejando las atenciones específicas en las adaptaciones curriculares.
- (0) No, el modelo seguido es tradicional y homogeneizador.

6. Se proporcionan oportunidades de forma continua para desarrollar en los alumnos de los demás grupos un mejor autoconcepto y autoestima.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Se realizan trabajos que tienen en cuenta las peculiaridades culturales.
- (2) Se hace, pero igual con todos los demás.
- (2) Interacción en el aula. Dependiendo del estilo educativo de cada profesor y de su calidad humana y personal, que en general es uno de los objetivos presentes en gran parte del profesorado.
- (1) Depende del profesor.
- (1) Depende del profesor concreto, unos lo hacen casi siempre, otros muy pocas veces.
- (1) Convenio portugués
- (0) No se proporcionan oportunidades distintas de las que se ofrecen a la mayoría.

7. Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, ayudantes) a comprender las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) La orientadora informa a los tutores sobre las situaciones personales, y estos a los profesores.
- (1) Porque son pocos estos grupos culturales minoritarios
- (1) No necesariamente, de forma general en el respeto a los demás.
- (0) No, ya que no se hace nada especial en este sentido.
- (0) Equipo directivo, coordinadores, Apoyo Externo, Admón. No existe una ayuda específica para dicha comprensión.

8. Se analizan y exploran las opciones culturales presentes en la sociedad (diversas formas de vida, sistemas de valores, creencias, etc.)

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Únicamente en la clase de Sergia. Esta profesora ha facilitado (en ocasiones) debates - mejor puestos en común- en las que cada uno habla de su grupo. Pero de forma muy esporádica.
- (1) Solamente en algunas asignaturas concretas.
- (1) Sociales, Ética, Tutoría, y Religión. Quedan recogidas y planteadas como metas de forma general para el centro. En la práctica, son analizadas dependiendo de la asignatura impartida como contenido de las mismas (religión, sociales, ética) en los cursos superiores, ya que en los más bajos el contenido curricular hace referencia al entorno inmediato preferentemente.
- (1) Depende de la asignatura y el profesor.
- (0) Sólo en la medida en que forman parte del curriculum (por ej: en el área de conocimiento del medio - pero como cosas lejanas, distantes...).

9. Se promueven valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural como valor y recurso educativo.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se hace referencia a él en las programaciones.
- (2) Por ejemplo, la mutua ayuda entre alumnos de distintas procedencias.
- (2) Observación en el aula. El respeto a la tolerancia y comprensión se hallan presentes en toda actividad educativa, haciéndose extensible al pluralismo cultural, utilizándose como recurso educativo para formar en valores democráticos.
- (2) Educación en valores. Atención a la diversidad. No fuera de estos aspectos, ni de forma específica en las distintas culturas.
- (2) Educación en valores.
- (1) Por ejemplo agrupaciones de alumnos diversos, en aquellas asignaturas que se trabaja en grupo. Ej: Tecnología.
- (1) No, especialmente se promueven valores de tolerancia como parte de la ética que se inculca a los demás alumnos.
- (1) intercambio portugués; compensatoria, medio ambiente, religión?

10. Se desarrolla la habilidad para la toma de decisiones y la capacidad para la participación social.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se tienen en cuenta en diversas actividades: fiestas, concursos, etc.
- (3) ROF: todos los implicados participan en la toma de decisiones. Se recoge la participación del alumnado, familia, profesores y Consejo Escolar en sus artículos.
- (2) Los alumnos organizan festejos y/o salidas con el apoyo de los profesores.
- (2) Durante el desarrollo de la mayoría de las clases hay participación del alumnado.
- (2) De forma general sí. Hay grupos-clase concretos en que no.
- (1) Según la asignatura. En Tecnología sí.
- (1) En los diálogos que se establecen a veces en clase. Los alumnos participan aunque sea de forma un tanto forzada (dado el estilo predominantemente directivo de los profes, aunque habría que observar en más aulas para saberlo).

11. Se promueve la habilidad para lograr efectivas interacciones verbales y no verbales entre grupos culturales diversos.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Se colabora con los alumnos que provienen de otras culturas, pero hasta que aprendan nuestro idioma.
- (2) Algunos profesores intentan aprender palabras en otro idioma o hablan con ellos si lo saben. Ej: una profe de 4º que estuvo sustituyendo en 2º un día, estuvo hablando en portugués con Steven, que es de Cabo Verde. También otra de E.I. de 5 años tiene un niño árabe (hermano de Hanane) y muchas veces le pregunta cómo se dicen algunas cosas en su lengua. Lo que pasa es que son ejemplos puntuales, y no algo que se de forma habitual en el centro.
- (1) Porque tampoco hay tantos grupos.
- (0) Se intenta que los implicados asuman las habilidades del grupo mayoritario.
- (0) No, salvo los principios de educación y respeto que se inculca a todos los niños. Pero no de forma específica.

12. Se incluyen actividades en las que los objetivos y grupos implicados respondan a la diversidad cultural del centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Esporádicas
- (1) Diseños curriculares, programación de aula y observación de aula. Se observan algunas actividades específicas que den respuesta a la diversidad cultural: discusiones, coloquios sobre racismo, papel de la mujer en distintas culturas, contactos con alumnos de un centro de Málaga.
- (0) Las únicas actividades que se promueven responden claramente a objetivos propios de la cultura paya.

13. Tales actividades se mantienen a lo largo del tiempo; no son acontecimientos puntuales y aislados.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Si se hace algo es de forma puntual.
- (1) En todo momento, la mayoría de los profesores tratan de atender a la diversidad cultural, pero la idea que tienen de diversidad cultural es muy distinta, tal y como se refleja en las entrevistas.
- (0) No hay tales actividades.
- (0) En acontecimientos puntuales.

14. Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Pero la mayoría de las veces se tratan las necesidades individuales, no del grupo.
- (1) Porque son cosas puntuales, no grupales. Se tratan por separado individualmente.
- (1) Finalidades educativas. Antes de establecer las metas o líneas generales de actuación del centro, se realizó un estudio en el que se incluía los diferentes grupos sociales que asisten al mismo.
- (1) Cuando surge en un tema, actividad o de forma espontánea, no programada anteriormente.
- (0) No, ni siquiera se registra la raza/etnia de los niños.

15. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de distintas áreas, niveles y funciones) en el diseño y aplicación del programa, proyecto o plan de centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Todos los profesores participan en la elaboración del plan de trabajo de centro y son frecuentes las reuniones para su análisis.
- (2) Participan profes de distintos niveles.
- (2) Equipos y coordinación. ROF. Aunque diseñado y plasmado desde un enfoque multidisciplinar, tal como se indica en el ROF y finalidades educativas, la realidad es que las coordinaciones y equipos funcionan dependiendo de afinidades, personas e intereses profesionales, debido al momento de tensión que atraviesa el centro al pasar de ser de primaria a uno de secundaria de forma obligada.
- (2) De forma general sí: atención a la diversidad, grupos flexibles, programas de prevención de drogas, etc.

16. Se adopta un enfoque comparativo en el estudio de diferentes grupos culturales de modo que se evite colocar a uno de ellos como modelo de referencia.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se intentan hacer grupos heterogéneos y similares.
- (2) Se trata de evitar colocar como referencia al grupo cultural dominante, aunque no es fácil.
- (1) Observación en el aula. Depende de las culturas a comparar. Algunos profesores toman como referencia las culturas consideradas como superiores, otros, los menos, comparan sin establecer referencias prioritarias.
- (1) No, pero de alguna forma aunque sea inconsciente prevalece el español.
- (0) No, la cultura que se transmite es esencialmente la paya, incluida la religión (a pesar de ser un colegio público). No quiere decir que se impartan clases de religión a niños de distinta religión, estos pueden salir del aula, trabajar en otras áreas. No obstante, al menos en los 2 primeros cursos de primaria y sin reparos, se reza siempre al comienzo del día, se celebra el Mes de Mayo, etc...

17. Se interpretan los acontecimientos, situaciones y conflictos desde las diferentes perspectivas e intereses asumidas por los grupos implicados.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Cuando el trabajo que se está realizando lo permite, sí.
- (1) Interacción en el aula: En general, las interpretaciones de los hechos, situaciones, conflictos se realizan desde la perspectiva NORMA establecida, considerada como la acertada.
- (1) Cuando un alumno se comporta de forma diferente a los "normal", se intentan tener en cuenta sus circunstancias.

18. Se fundamenta teóricamente (justificación, objetivos, consecuencias, ideal de persona y sociedad al que responde) el modelo de educación multicultural al que se aspira responder.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Observación, estudios de documentos. No se observa que se aspire a responder a una educación multicultural determinada en sí misma. Sin embargo, se tiende a establecer los valores de una sociedad democrática, con todo lo que ello implica.
- (1) En el PEC vienen unos ideales de tolerancia, ... etc., pero no hay una fundamentación clara.
- (0) No, no se ha planteado tal modelo todavía.

19. Se proporcionan oportunidades (integradas en el curriculum, no sólo como actividades paralelas) para participar en las experiencias estéticas y expresivas de los diversos grupos culturales.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No he observado nunca tales actividades.
- (0) Quizás en clase de Música (pero no he tenido ocasión de observarlo).
- (0) Análisis de documentos. No se ha observado ni en diseños curriculares ni en programación de aula.
- (1) Como a todos. Si se hace algo específico es el apoyo a la integración sobre todo en el lenguaje.

20. Se atiende a los sistemas lingüístico-comunicacionales (gestos, normas de cortesía, lenguaje no verbal, etc.) propios de los diferentes grupos culturales en contacto.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Se atiende al alumno si no sabe expresar algo, para poder entenderlos. Respeto a sus costumbres.
- (1) A veces se tienen en cuenta, pero sólo por parte de algunos profes.
- (0) Tampoco lo he observado.
- (0) Siempre se trata de imponer el sistema lingüístico-comunicacional predominante.
- (0) Se trata de imponer casi siempre el sistema lingüístico-comunicacional que predomina.
- (0) Observación en el aula. Aunque se han comentado por parte de los implicados (alumnos de otras culturas) para el conocimiento de los demás, el sistema lingüístico-comunicacional utilizado por todos es el de la mayoría.

21. Se utilizan los recursos comunitarios locales (asociaciones, actividades, espacios de encuentro, innovaciones municipales), tanto materiales como personales.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) La utilización del entorno como recurso educativo y la participación en actividades de carácter municipal o convocadas por instituciones es constante.
- (3) Se hacen diversas salidas; se invita a profesionales de distintos campos; se realizan trabajos sobre el municipio en el que está localizado; existe colaboración con el Ayuntamiento (se hacen simulacros de incendio, revisión de medidas de seguridad, etc.).
- (2) Utilización del polideportivo, biblioteca y casa de la cultura municipales. Al no disponer el Centro de instalaciones para actividades determinadas (E.F), se sirve de las facilitadas por el Ayuntamiento (polideportivo).
- (3) Asisten a aprender en árabe las áreas instrumentales. En el Centro, a nivel general: programa de teatro, drogodependencia, formación ocupacional.

22. Se adaptan y elaboran adecuados procedimientos de evaluación individual e institucional evitando las pruebas y valoraciones sesgadas culturalmente.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se tienen en cuenta las características individuales de los alumnos.
- (2) Siempre realiza una evaluación individualizada.
- (1) Evaluación: Las pruebas utilizadas son las mismas que para el resto del alumnado, así como los procedimientos.
- (0) Que se sepa, el orientador utiliza las mismas pruebas para todos y en caso de que el niño no hable castellano, sencillamente no se aplica ninguna.
- (0) No he podido obtener información sobre esto; creo que la respuesta es el 0.

23. Se efectúa la evaluación sistemática de objetivos, métodos y materiales utilizados atendiendo al logro de los fines establecidos en el proyecto/programa de centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Siempre se realiza una evaluación individualizada.
- (2) Se realizan reuniones periódicas por ciclo para evaluar la consecución de objetivos.
- (1) En algunos casos concretos se hace, sólo algunos profes.
- (0) Memoria. No se observa evaluación de los objetivos que hacen referencia a la multiculturalidad.
- () Hay una tabla para ello en el Plan Anual, pero creo que se hace sólo "para el expediente".

(23bis).El centro/programa atiende a las características socioculturales de los alumnos y su medio: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación. (Este ítem estaba con el anterior, pero diversos observadores han hecho notar su especificidad).

24. Las estrategias y métodos utilizados se adecúan al nivel habilidad, estilo de aprendizaje y motivacional de los alumnos.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Son aspectos que se tienen en cuenta al elaborar las programaciones.

- (1) La profe de 2º intenta adecuar su estilo a cada alumno. No se ha observado en todo el centro, sólo en algunos profes.
- (1) Se aburren los alumnos / Aprenden lentamente/ no se adaptan a las peculiaridades de los alumnos / estos tienen un papel bastante pasivo, etc. (esta es mi opinión, claro).
- (2) Observación en el aula. A pesar de que se considera como objetivo en la planificación de los D.C., observamos que su aplicación práctica depende de estilos educativos particulares.
- (2) En líneas generales sí, luego existen parcelas en que no.

25. Se practican fórmulas de enseñanza que incluyen el agrupamiento heterogéneo, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, la elaboración de proyectos, el autoaprendizaje, etc.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Desde principio de curso se crean grupos heterogéneos.
- (3) Desde principio de curso se crean grupos lo más heterogéneos posibles.
- (3) Frecuentemente las actividades se basan en la investigación y el trabajo en grupo.
- (1) Solamente en los cursos más bajos (Pre-escolar y primeros años de primaria).
- (2) Trabajos en clase, organización de actividades extraescolares.
- (0) No es una característica del centro.
- (2) Dispersan los alumnos con N.E.E. en las aulas de modo que no haya más de 2 por aula. Pero también practican el el agrupamiento homogéneo en las aulas de apoyo.
- (2) Observación en el aula. En la metodología general queda plasmado, pero en la práctica queda a merced de estilos educativos particulares, aunque observamos que se tiende a ello.
- (2) Agrupamiento flexible.

26. Se proporcionan experiencias y contenidos de aprendizaje significativos para los participantes (vinculados con una experiencia vital y académica nueva y reciente).

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Sólo en contadas ocasiones.
- (3) Frecuentemente

- (1) En alguna ocasión se hace referencia al idioma de origen.
- (1) El "aburrimiento" es frecuente en las aulas, los contenidos son bastante arbitrarios. Habría que estudiar esto más en profundidad.
- (1) Diseños curriculares y Programación de aula. Aunque contemplados como objetivos, los contenidos y experiencias ofertadas, en general son diseñados por las editoriales, que a veces son modificados por su inadecuación.
- (2) Aunque depende del profesor concreto.

27. Los profesores reciben formación específica referida al tratamiento educativo de la diversidad cultural presente en el centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (0)(1) Muy pocas veces.
- (0) No, ésto queda a la iniciativa de cada profesor.
- (0) No he conocido a ninguno que la haya recibido.

28. La planificación y desarrollo contenidos en el plan de centro/programa atiende a las características socioculturales de los alumnos y de su medio: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.

Ejemplos y Observaciones:

Se procura adaptar las programaciones y su desarrollo a los intereses de los alumnos.

- (0) No, los alumnos de culturas minoritarias son asimilados a la dominante.
- (0) Aunque se hacen alusiones a la interculturalidad, no se concreta en la consideración de características socioculturales de los alumnos.
- (0) Hay algunas alusiones a la diversidad cultural en los objetivos generales. A excepción del Proyecto de Música-dramatización.
- (1) Contenidos quincenales. Los contenidos parten de la cultura local, autonómica del grupo mayoritario, dando respuesta al contenido cultural e intereses cercanos del entorno inmediato. Los contenidos referidos a otras culturas (secundaria) no son otros que los programados para la consecución de los mínimos establecidos.
- (2) De forma general al tipo de lenguaje, forma de vida, etc. del barrio, más que a otras especificidades.

29. Se establecen conexiones entre escuela/hogar/comunidad mediante la realización de actividades tales como: encuentros, charlas, entrevistas, visitas, talleres con las familias, salidas, etc. (especificar).

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Sólo entrevistas de los padres que lo deseen.
- (1) Entrevistas de padres con tutores.
- (3) Las reuniones y entrevistas con los padres son frecuentes.
- (2) La comunicación con los padres es algo cuidado por todos los profes y se hace principalmente a través de reuniones con ellos.
- (1) En algunos casos entrevistas con los padres. Por los horarios de trabajo o la falta de competencia lingüística los profesores dicen que les es difícil esta conexión.
- (1) Notas / reuniones / encuentros
- (1) Entidades y asociaciones locales han colaborado en la semana cultural de mayo.
- (2) Escuela de padres, APA, caseta de feria, fiestas, actividades extra-escolares. Teniendo en cuenta el resto de los colegios de la localidad, es uno de los que más ha fomentado la interacción familia/colegio/comunidad.
- (2) Salidas, día de convivencia, actos durante el curso. Se trabajan estos aspectos en colaboración con el APA.

30. Se desarrolla la conciencia cultural y la toma de conciencia acerca de la diversidad de ideas, valores, prácticas y experiencias propias de los grupos en contacto.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se promueve la educación en valores.
- (0) No, este tema no suele tocarse con los padres.
- (1) Se hacen actividades o trabajos muy generales; por ej: sobre "la fraternidad", pero no sobre los grupos en contacto.
- (2) Interacción en el aula. Basados en el espíritu democrático se fomenta el respeto a la diversidad de ideas, formas de vida, de actuar y de pensamiento.

- 31. Se fomenta la competencia intercultural como habilidad para interpretar la comunicaciones intencionales (lenguaje, signos, gestos); señales inconscientes (lenguaje y distancia corporales) y los hábitos de culturas diferentes.**

Ejemplos y Observaciones:

(0) No, nunca he observado estos aspectos.

- 32. Se combate la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en clarificar los mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas más allá de las diferencias.**

Ejemplos y Observaciones:

(3) De forma clara y a través de actividades diversas como trabajos y charlas.

(0) No, nunca he observado ninguna acción en este sentido, aunque tampoco he percibido tensiones entre los distintos grupos.

(2) Ver ítem 30. En las clases (en las que he estado) se hace cuando surge la oportunidad, no se planifica. En las paredes del centro se exponen los trabajos realizados. El PEC (que contiene algo de alusión a la tolerancia y al respeto por la diversidad) es dibujado en forma de "cómic" por los de 8º.

(3) Plan de centro. De modo más específico con los alumnos de integración.

(3) Tratamiento de la xenofobia, marginación, terrorismo. En la educación impartida, es uno de los principios que están presentes en todo momento.

(2) Si surge, sí, no es un problema habitual, hay problemas más fuertes en la zona: droga, paro, ...

- 33. El mundo se presenta como ecosistema altamente interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.**

Ejemplos y Observaciones:

(0) No, no se ha observado nunca.

() Habría que hacer una observación más sistemática y profunda / y análisis de contenido de los libros de texto.

(3) Universalismo, valores.

34. Se desarrollan habilidades de acción social promoviendo el sentido de la eficacia personal y la responsabilidad global. Se trata de formar personas adultas que participan activamente en la sociedad.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se promueve crear hábitos de respeto al medio, comportamiento ciudadano y solidaridad.
- (2) Se promueve la participación de los alumnos en diversas actividades. Se les exige responsabilidad con las aulas, materiales, etc.
- (1) Medio ambiente / jardines
- (2) Sí, pero haciendo hincapié en el orden y la disciplina.
- (3) Objetivos, Diseños Curriculares. Todos hacen referencia a la participación activa y toma de decisiones responsables bajo criterios democráticos.
- (2) Hay mucha inquietud por educar a los alumnos para la vida, para ser personas.

35. El personal (profesores, personal auxiliar, paraprofesionales) mantiene actitudes y valores democráticos (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se decide todo entre todos. Buena relación entre APA, Centro, profesores, etc.
- (3) Interacciones personales en el Centro. Aunque se observa tensión interna, la actitud del personal se rige por valores y actuaciones de consenso y respeto, salvo casos muy puntuales (2 profesores).
- (3) Absolutamente todos.
- (1) Algunos, no todos.
- (0) No, en general (salvo 2 profes), el resto son bastante conservadores.

36. Se promueven normas (disciplinarias y de conducta) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, las normas del colegio son las mismas para todos, y reflejan la cultura paya.
- () No lo sé.

- (1) Normas de respeto hacia los demás (Plan de centro...). Legitimar a cada uno como persona más que como cultura (como persona, pero despojado de la cultura).
- (2) ROF Aunque no se especifica como tal, en uno de sus artículos se hace referencia al respeto de todos los miembros de la comunidad educativa.
- (2) Educación en valores.

37. Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad, evitando la clarificación y discriminación derivada de tests y pruebas sesgadas culturalmente.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, como ya se ha dicho, los procedimientos son dos: o se pasan las mismas pruebas, o no se pasan en absoluto.
- (1) A los niños pequeños no se les realiza tests, a menos que presenten algún problema de retraso - se tiene en cuenta si no habla castellano como lengua materna.
- (0) Pruebas de evaluación. Se utilizan las mismas pruebas y procedimientos que para el resto de los alumnos.
- (2) Evaluación individualizada. Se suele evaluar en función de cómo es cada niño.

38. Los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre los conceptos, los resultados y los problemas reflejados en los temas del programa.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, los materiales que se utilizan no se eligen en función de un tratamiento de la interculturalidad, son los materiales habituales tanto en primaria como en secundaria.
- (1) En un libro aparece el calendario musulmán, no estoy segura de que sea por presentar su perspectiva, aunque así se está presentando su concepto del tiempo.
- (0) Libros de texto y materiales curriculares. Los materiales utilizados no tienen en cuenta las diversas perspectivas culturales, ya que se utilizan los proporcionados por la Junta de Andalucía y las editoriales.
- (1) Si surgen si, normalmente no se incluyen como tales.

39. El pluralismo lingüístico es valorado y promovido (se enseña otra lengua, se utilizan expresiones de las lenguas de los grupos presentes).

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Como optativa existe inglés o francés.
- (2) Algunos alumnos tienen como 2ª lengua el euskera o el francés.
- () Sí, se utilizan.
- (1) Una profesora habla con el niño de Cabo Verde en portugués. Otra hace referencia a la estructura del árabe. Sin embargo, son casos esporádicos y no se aprecia en general este pluralismo. (salvo la enseñanza del inglés).
- (1) Convenio portugués.
- (0) Los profesores no tienen conocimiento de otras lenguas que no sean Inglés o Francés.
- (1) Idiomas Inglés y Francés. No otros idiomas, el esfuerzo está en hacer que los niños hablen castellano.

40. Los alumnos/padres/profesores de diferentes grupos culturales participan en los órganos/puestos de participación y representación (Consejo Escolar, comisiones, APAs).

Ejemplos y Observaciones:

- (0) Ninguno de los padres/madres/alumnos de los grupos culturales presentes (fuera del mayoritario) participan en ninguno de los órganos.
- (1) Porcentaje bajísimo.
- (1) APA, Escuela de Padres, Consejo Escolar. Salvo en un caso (madre de alumnos alemanes), el resto de las familias no han participado en las asociaciones y órganos de gobierno fomentados y reglados.
- (0) Los padres de la cultura árabe no participan en nada. Sólo alguna vez acuden a las tutorías y tampoco es usual.

2. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN

1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Los niños ingresan directamente en la clase que corresponde a su edad cronológica.

- (0) Se revisan a los 2 años.
- (0) Se realiza en el transcurso de la adaptación inicial y durante el proceso.
- (2) Casi siempre, salvo algún caso con un problema de NEE grave.

2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, nunca se ha hecho.
- (0) Los alumnos de otras lenguas aprenden castellano (o lo intentan) para poder empezar a trabajar su problemática. Es en este proceso cuando se realiza el diagnóstico.
- (1) Cuando es castellano sí, de otra forma no.

3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) NO, no se ha hecho.
- (0) Se comparan con el grupo de alumnos del Centro, teniendo siempre la consideración de sus dificultades.
- (1) Sólo en el caso de los españoles.

4. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Sí, a través de los medios habituales y en castellano.
- (2) Se hace durante el curso.
- (2) En español.
- (2) A nivel individual, para conocer cuáles son las potencialidades del alumno.
- (3) Relacionado con lo que se trabaja.

5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, nunca se ha hecho.
- (0) Los profesores no suelen dominar las lenguas de los niños extranjeros y pero aunque alguno lo haga no se recurre a ellos para la eva-

luación (Por ej., una profe de 4° domina el portugués; sin embargo al niño de 2° de Cabo Verde no se le ha evaluado en esa lengua). Por otro lado, una profe de infantil intenta que un niño árabe le enseñe palabras o expresiones en su lengua, pero ella no domina el árabe, si no, creo sí lo intentaría por su actitud.

- (0) Debido a que no se conoce la lengua materna de los alumnos: alemán, árabe, chino.
- (1) Siempre que son castellanos.

6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Sí, pero de igual forma que se hace con los otros.
- (1) Se intenta hacer no teniendo en cuenta la comprensión de castellano. Aunque a la profesora de 2° que ha intentado separar el concepto matemático de su explicación lingüística le ha costado hacerlo. (2) En el Protocolo para la evaluación y diagnóstico del alumno por el Equipo de Sector.
- (3) Ya que es un lenguaje más universal, especialmente a nivel de operaciones y abstracción.
- (3) Está en el programa.

7. Se utilizan pruebas elaboradas y/o aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) NO, no se ha hecho nunca.
- (0) No ha accesibilidad a ese tipo de personas.

8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) NO, no se ha hecho nunca.
- (1) Se intenta realizar ese tipo de estrategias aunque existe un desconocimiento de las características de ciertos grupos.
- (0) Otras específicas con niños concretos, no por la cultura.

9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) De forma general es lo que más se tiene en cuenta.
- (0) En general, no.
- (2) Los resultados no son tenidos en cuenta, sino el proceso que se lleva a cabo, pero al final del proceso se mira el resultado.

10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) En las reuniones de ciclo se trata de la evolución individual de los alumnos.
- (3) En todo momento me destacan que han mejorado los alumnos con respecto al año pasado o a cuando ingresaron en el centro.
- (1) Algunos profesores al evaluar lo aplican.
- (3) Siempre se analiza el antes y el después del progreso del alumno en las distintas dimensiones y en la globalidad.
- (3) A nivel individual.

3. RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directa con padres y alumnos (entrevistas, visitas a la familia).

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Nunca se visita a la familia.
- (2) Nunca se suele visitar a la familia.
- (3) Trato fluido con las familias. Frecuentes entrevistas.
- (1) Se trata de comunicarse con la familia, pero por los medios habituales: cartas, reuniones, etc. Sólo se visita a la familia en casos excepcionales.
- (1) Algunos profesores mantienen entrevistas con los padres aunque pocas. Más las de infantil, disminuyen a medida que subimos en el ciclo educativo.
- (2) Entrevistas con los padres. Se intenta conocer las estructuras familiares especialmente en aquello que son muy diferentes a las que se consideran "normal".
- (1) Rara vez se da.

- 2. Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p.e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).**

Ejemplos y Observaciones:

- (1) En ocasiones las orientadoras.
- (1) En ocasiones la orientadora.
- (0) No es necesario.
- (0) NO, solo una vez, a través de Sergia, se invitó a mediadores de calle.
- (1) Existe dificultad en encontrar ayudas externas, las que se consiguen pertenecen a la misma familia.
- (1) Alguna vez ha venido algún intérprete, sobre todo cuando los van a matriculara en el centro.

- 3. Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, en orden a tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en el nuevo contexto cultural en que viven.**

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, tampoco se ha hecho.
- (0) Las relaciones se limitan a lo que se relaciona con el propio curriculum o al ámbito educativo, personal e incluso familiar.

- 4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen. Ejemplos y Observaciones:**

- (1) Se critica bastante el descuido y la falta de interés de la etnia gitana y quinqui.
- (1) Algunos profes sí (pocos). La mayoría creen que los padres no le hacen caso a sus hijos.
- (3) Existe respeto a la forma de hacer de cada familia, excepto si hay una problemática realmente grave.
- (2) Se asume pero no se entiende el desinterés por sus hijos de cara al centro escolar.

5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar con el centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Ha sido la actitud habitual de los profesores.
- (2) En general, siempre se escucha a los padres aunque lo que tengan que decir sea muy crítico hacia el colegio.
- (3) Este tipo de clima se intenta crear con todos los padres; aunque depende de las personas concretas, en general, en el Centro se intenta crear.
- (1) Cuando vienen, sí.

6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Es consecuencia del respeto, las tareas orientativas se hacen de una forma indirecta.

7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) Nunca hay padres que no hablen castellano.
- (0) Nunca tenemos padres que no hablen castellano.
- (0) No, nunca se ha hecho.
- (0) Una profe lo ha intentado con una vecina de una madre (árabes las dos), aunque dice casi nunca tiene tiempo (la vecina).
- (1) En casos, aunque no son voluntarios, suelen ser otros miembros bilingües de la familia.
- (1) Alguna vez, sobre todo en la matriculación (los traen ellos).

8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No es necesario.
- (0) No, nunca se ha hecho.
- (0) En documentos no, sí se hace oralmente cuando hay intérpretes.

9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Sí, en general, los profesores con los que he hablado si reconocen este hecho.
- (1) Algunos profes sí reconocen que tienen prejuicios y/o percepciones de los otros grupos que les condicionan.
- (1) Porcentaje escaso de profes.

10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Si surge la ocasión siempre se habla en positivo de los distintos grupos, pero no se hace de forma habitual para conseguir ese efecto.
- (2) Hay un intento continuo de que la familia se integre a la comunidad educativa.
- (2) En el centro sí.

11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase) en actividades y tareas diversas.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Todos los cursos y varias veces en cada ciclo.
- (1) En muy contadas ocasiones algún padre acompaña a un profesor en una excursión.
- (0) La participación en la vida escolar de las familias de estos alumnos es bastante escasa (probablemente por el idioma).
- (1) Los padres en general poco, hay un grupo más asiduo, pero los padres árabes no participan en nada.

12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, los padres de estos grupos no están en el consejo escolar, según la directora porque no les gusta participar.
- (1) Consejo Escolar. Sólo se ha observado un caso en el que la madre es española.

EJEMPLIFICACIONES INCLUIDAS POR LOS OBSERVADORES
EN ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL GRUPO/CLASE

ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL GRUPO/CLASE

A continuación se transcriben algunos de los ejemplos / observaciones hechas por los observadores. Los números entre paréntesis se refieren a la valoración otorgada al ítem.

Comentario en una de las escalas, referido al personal del centro y no asociado a ningún ítem: "En general, mantienen la creencia de que si se atiende a la diversidad –diferenciándola y haciendo hincapié en los niños de otras etnias– lo que hacen en lugar de integrar es marginar (porque les resaltan del grupo)".

1. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

1. El profesor/educador actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Suele estimular las iniciativas individuales.
- (3) Continuamente realiza intervenciones individuales intentando que todos aprendan.
- (3) Interacción de los profesores con el grupo en el desarrollo de la clase. No existe una conducta obsesiva por la disciplina por parte de los dos profesores observado
- (3) Siempre da feedback.
- (2) El control de la clase es importante para el aprendizaje de los alumnos.
- (2) El control de la clase es necesario para el funcionamiento correcto de las clases.
- (2) Trabajo en clase (Tutora). Facilitador y potenciador en igual medida que controlador.
- (2) Se aprende jugando. Se hace sobre todo cuando la actividad lo permite
- (2) Provoca preguntas, llama su atención. En ocasiones tiene que controlarlos también. Es una edad difícil y la multiculturalidad contribuye un poco a ese "desmadre". En la clase donde hay 3 gitanos, el criterio es unánime: son distorsionadores del ritmo diario. Igual es

coincidencia, pero es así. Comentan que son los menos motivados y creen que es debido al ambiente familiar.

- (1) Dirige mucho pero luego está en bastante interacción con la clase.
- (1) Constantemente hay que llamar la atención para que trabajen.
- (1) La profesora parte de la realidad de su grupo.
- (1) Cifrándome a las distintas clases observadas (1º, 2º, 3º y 8º de primaria), sólo en un caso se identifica el profesor con la descripción dada. El resto sigue un modelo más directivo.
- (1) Interpela constantemente al inicio de las tareas, atiende a la disciplina, que estén quietos/atentos.
- (0) Apunta a los que hablan / estilo muy directivo.

2. Se apoyan las actitudes de autoconfianza y autodeterminación individuales a la vez que se mantiene pautas de conducta cooperativa.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se realiza frecuentemente trabajo cooperativo.
- (3) Se dan responsabilidades individuales. Hay encargados de realizar determinadas actividades, también se trabaja en grupo, aunque no hay gran conciencia grupal.
- (3) El propio tipo de trabajo, metodología, así lo prevé.
- (3) Se proponen trabajos individuales.
- (2) Adornos feria, Semana Santa, etc... Se trabaja mucho de forma individual pero hay otros muchos trabajos que se hacen en grupo.
- (2) Trabajo individual y trabajo en grupo (Tutora).
- (2) En bastantes casos se les alaba y se les destaca en los logros (aunque también a veces se da el caso contrario: "este niño no tiene remedio, nunca pronunciará bien" - comentario referido a un niño de origen español). Se potencian conductas de cooperación entre los alumnos: que un niño ayude a otro cuando ha acabado algo, que compartan las cosas, juegos en grupo, etc.
- (1) Profesor / alumnos → no entre ellos. Estimula y motiva ¡fenomenal!
- (1) Solamente en una de las clases de primaria (2º). En 8ºB únicamente se aprecian estas conductas en clase de pretecnología.
- (1) Conductas que se muestran más fácilmente en Matemáticas. Aún cuando no se promueve, el profesor tolera las consultas entre pares.

- (1) Debido que es un grupo de bajo nivel, es básica la educación de pautas cooperativas.
- (0) Aprendizaje competitivo.

3. Se practican técnicas de control indirecto (planes de trabajo, contratos de aprendizaje, asignación de responsabilidades, autoevaluación) en los cuales el estudiante se compromete a realizar determinadas actividades.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Muchas veces el trabajo del alumno no está bajo el control del profesor.
- (3) Se lleva prácticamente con cada alumno.
- (3) Planes de trabajo.
- (3) Trabajo en grupo: distribución de funciones, autoevaluación, crítica individual-grupal (Tutora). Además del control directo realizado por la profesora, los grupos asignan a cada componente distintas responsabilidades (organizador, erudito, ...) dando respuesta de la misma al grupo.
- (2) Ejercicios que hay que entregar.
- (2) Contratos de aprendizaje NO, son aún pequeños, pero sí que exponen temas individualmente y los demás completan.
- (1) Sólo en la clase de la profesora ya citada (1º) se observa que los niños tienen ciertas responsabilidades, sobre todo, en lo que se refiere a material de clase. En el resto suele ser el profesor el que se ocupa de todo lo concerniente a la clase.
- (1) Acuerdos puntuales, normas de clase y Centro. Es así por la corta edad del grupo.
- (0) Deben cumplir normas disciplinarias.

4. Se proporcionan variadas oportunidades para que los alumnos determinen sus propias actividades de aprendizaje en diferenciados momentos/áreas de la actividad académica.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Se trabaja con rincones. También hay un trabajo pautado.
- (2) En algunas ocasiones.
- (1) En la clase de M^a Angeles más que determinar cada uno lo que quiere hacer, se produce una situación similar debida a los múlti-

ples niveles existentes en la misma. Es decir, los alumnos saben que deben realizar tareas distintas según su nivel, pero suelen estar determinadas por la profesora. En el resto de las aulas, incluida la de 8º, son los profesores los que concretan las actividades a realizar.

- (1) En Etica se les permite realizar las tareas en las que van atrasados.
- (1) Las que proporciona el curriculum en los distintos ejercicios en clase.
- (1) La determinación de actividades la realiza la profesora salvo las llevadas a cabo por los participantes de cada grupo en el desarrollo de su trabajo de investigación.
- (0) Explicación de un tema-ejercicios. Están asignados y distribuidos en el horario.
- (0) No, porque es un grupo que necesita pausas.

5. Se promueven diferentes tipos de agrupamiento (parejas, pequeño grupo, gran grupo, interclase, asambleas, etc.)

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Siempre cambio el agrupamiento de los alumnos al cambiar de proyecto. (En mi asignatura sí, en las demás, a veces).
- (3) De forma habitual.
- (3) Según lo que se vaya a trabajar.
- (2) Depende de la asignatura, ya que no todas las imparte el mismo profesor. En Tecnología siempre.
- (2) "Mini-arco" en parejas; resolución de problemas en grupo; discusiones de toda la clase (interviniendo cada uno después de levantar la mano).
- (2) Sí, la base del funcionamiento es en tareas de grupo.
- (1) No, en todas las clases (y 8ºB), el grupo está organizado en filas; como mucho, en los 1ºs cursos de primaria se sientan en parejas.
- (1) Normalmente individual.
- (0) Sólo en desdobles en Ciencias.
- (0) Sólo el de gran grupo (que yo haya observado).

6. Se utilizan centros de interés y actividades que permitan a los participantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas respondiendo a sus propios intereses.

- (3) Principalmente en los trabajos en grupo.
- (3) Exactamente, a los intereses más cercanos al entorno del alumno.
- (2) Trabajo individualizado que tiene en cuenta el ritmo de cada uno.
- (1) Se trabajan los temas que cada área trae, sobre todo en los libros.
- (1) El ritmo de actividades normalmente viene marcado por el profesor. También la temporalización.
- (1) Casi siempre el ritmo y temporalización de las actividades viene marcado por el profesor.
- (1) Solamente con la profesora Sergia y en clase de pretecnología.
- (1) En algunos casos, tras la realización de una actividad común los niños pueden ir al fondo de la clase donde hay diversos rincones con libros, juegos didácticos, plástica, etc.
- (1) Centro de interés: Entorno próximo Sanlúcar, E. Medio España-Europa-Universalidad. Cada c. de interés y actividades comienzan y terminan respetando el horario previsto. Las actividades que los alumnos pueden escoger son las realizadas por los grupos, pero dentro de las directrices marcadas.
- (1) Existen centros de interés pero generales y pautados. La actividad más libre es el juego, rincones, dramatización,...
- (1) Sí se utilizan centros de Interés que les motiven, según lo que se trata, pero no tanto se les permite elegir cuando comenzar o terminar.
- (0) El profesor marca siempre las pautas.
- (0) El grupo precisa siempre pautas de conducta

7. El aprendizaje se organiza como proyectos de trabajo a realizar en grupo.

- (3) Cada tema es investigado y trabajado por los componentes de cada grupo exponiéndole ante el gran grupo.
- (2) Según asignaturas.
- (2) Depende de las asignaturas.
- (2) Algunas veces.
- (2) Se plantean bastantes trabajos en grupo.
- (2) Centros de interés. Normalmente a propuesta del profesor (son muy pequeños)

- (2) No todo el aprendizaje.
- (1) En algunas actividades pueden trabajar en grupo, pero en pocas.
- (1) Grupos para elaborar algo (sobre todo en Tecnología). No siempre, generalmente se explica la lección (de forma tradicional).
- (0) No, el tipo de trabajo que se promueve en 8ºB es totalmente individual, en el resto de las clases no se hace aparentemente debido a la gran disparidad de niveles.
- (0) Trabajo individual.

8. Se atiende a las necesidades e intereses de cada estudiante como individuo antes que como miembro de un determinado grupo cultural.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Siempre.
- (3) Sí, en general, la mayor parte de los profesores atienden a la problemática de los alumnos independientemente de su grupo étnico.
- (3) Aunque se tiene en cuenta que es de otro grupo, no por ser de aquél se deja de atender sus intereses como individuo.
- (3) La profesora se preocupa de que aprendan (a su ritmo) y vayan desarrollándose independientemente del grupo de origen.
- (3) Relación individual / preguntas. No se atiende a determinada característica cultural.
- (3) Pero no quiere decir que se atienda demasiado a las peculiaridades de cada alumno.
- (3) Interacción con los alumnos. Considera a cada alumno de forma particular teniendo en cuenta sus peculiaridades, motivaciones e intereses personales, con independencia de su grupo.
- (3) Se prepara material específico para quien lo necesita. Interés por la atención a la diversidad.
- (3) No hay ningún tipo de distinción.
- (3) No hay ninguna distinción.
- (3) No hay distinción por cultura o raza.
- (3) No hay conciencia de diversidad de clases sociales por parte de los profesores.
- (2) Tutorías con los padres, con los alumnos que los necesitan. Al menos se intenta, aunque en la práctica prima dar el programa del curso.

9. Se organizan y celebran acontecimientos sociales diversos (fiestas, exposiciones, salidas) que favorezcan los contactos y el conocimiento mutuo.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Teatro para niños, zoológico.... Siempre que se puede; es frecuente.
- (3) Sí, la tutora de 8° B (Sergia) trata de contratar más salidas de las que oficialmente les corresponden. A petición suya, el colegio invita a educadores de calle. Han salido en varias ocasiones durante el curso.
- (3) Salidas al teatro, campo, etc.
- (3) De forma frecuente.
- (2) Una salida al menos al trimestre, pero de carácter académico casi siempre.
- (2) Salidas a la granja; fiestas de cumpleaños; fin de curso; etc. Los dos niños de origen extranjero participan en todo (a menos que estén enfermos).
- (2) Fiesta de carnaval.
- (2) Bastante. Hay grupo de teatro y coral. Ahora se va a celebrar el aniversario del Centro.
- (2) Actividades extraescolares y culturales. En la semana cultural realizada por alumnos de secundaria, las actividades se realizan por iniciativa de los mismos.
- (1) Solamente hay una fiesta en el centro, y las salidas son escasas.
- (1) Según las fiestas programadas por el centro y las salidas fuera del pueblo.
- (1) Algunas salidas.
- (1) Alguna excursión y salida (teatro). No muy usual.

10. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Según el trabajo/actividad que se esté llevando a cabo.
- (3) Se tiene en cuenta al individuo.
- (2) Se atienden las individualidades.
- (2) Los distintos estilos de enseñanza se utilizan dependiendo del pro-

fesor y son más bien los alumnos los que se adaptan al estilo de enseñanza que el profesor a los estilos de aprendizaje de los alumnos. La profesora observada utiliza el estilo de ens. descrito en otra escala porque considera se ajusta mejor a las necesidades de los niños, aportándoles la necesidad de un aprendizaje cooperativo, dinámico y participativo.

- (2) Cuando es necesario se realizan las adaptaciones curriculares.
- (1) Un mismo estilo (tradicional).
- (1) Se tiene en cuenta cuando un alumno tiene NEE (por ej. dislexia) pero no en el resto.
- (1) Predomina el independiente de campo, moderadamente estructurado y orientado a la tarea.
- (1) En clase de Religión se aprecia un estilo escasamente estructurado. En inglés, dependiente. En CC SS (Sergia), es altamente estructurado, aunque en Pretecnología se promueve el aprendizaje cooperativo.
- (1) Creo que no demasiado. No hay tiempo real. Se atiende a la individualidad, pero prima la tarea. Sí se trabaja en grupo.
- (1) A veces se observan diferentes estrategias según los alumnos.
- (0) El mismo para todos.
- (0) Directivo → yo enseño, tú aprendes a la vez que todos.

11. El profesor es consciente de sus creencias y actuaciones, manteniendo una actitud crítica en el análisis de sus propios prejuicios y simplificaciones con relación a los alumnos de diversos grupos.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Sí, fue la propia tutora (8^oB) la que se interesó por este estudio pidiendo que se le indiquen pautas que puedan mejorar su actuación. Esta afirmación es igualmente válida para los tutores de 1^o y 2^o de primaria y para el profesor de Religión (este realizó un curso sobre multi-culturalismo). El resto de profesores observados parecen menos inquietos al respecto.
- (3) Considera y respeta las diferencias, sobre todo ante diferencias económicas, que es lo que más destaca en la clase.
- (2) Sí, es consciente de su actitud, lo verbaliza, reconociendo que tiene ciertos prejuicios.
- (2) Según el profesor. Al ser ESO son varios los profesores que imparten las materias.

- (2) Sabe que muchas de sus actuaciones no son adecuadas con respecto a la alumna árabe, por ej: no conoce sus costumbres, lengua, etc. Reconoce que le falta preparación y apoyo para comprenderles mejor.
- (2) Hay conciencia de ello, pero no es ningún problema porque la actitud es de apertura.
- (2) Depende del profesor, por ser un grupo de ESO son varios los profesores que imparten las distintas materias.
- (1) No es tema de claustros, etc. A no ser que exista algo concreto, problemático. Yo creo que no se plantean mucho sus creencias... Actúan lo mejor que pueden pero, en general, no son muy conscientes.
- (0) Está convencido de que actúa de manera "igualitaria" con todos.

12. Se tienen en cuenta los preliminares y fórmulas sociales características de cada grupo cultural al comenzar y concluir una actividad o tarea.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) ?? No he observado este punto en ninguna de las clases.
- (0) Los de la cultura dominante.
- (1) Observación de actividades en el aula. De forma esporádica, anecdótica, se está relacionado con el tema de actividad realizada.
- (1) Navidad con los árabes. no, sólo si es algo muy llamativo que va en contra de su cultura o religión.
- (1) Si es necesario alguna vez, normalmente siguen todos su proceso.
- (0) El trabajo está programado para todos por igual.
- (2) Sólo si la actividad o tarea invita a ello, no por iniciativa del profesor.
- (0) No hay conciencia de tales diferencias de grupos.

13. Se proporcionan oportunidades adicionales a los participantes de grupos minoritarios para formar parte de comisiones, proyectos de grupo y también actividades individuales que fomentan la autoimagen positiva.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se fomenta la participación.
- (3) Como a todos.
- (3) Como a los demás.
- (2) Siempre hay igualdad de oportunidades para todos.
- (2) Se les trata a todos igual, no hay distinción por cultura o raza. No necesitan de una atención especial.

- (2) Participan en todo. No se hace distinción por ser, por ej., gitano.
- (2) Las mismas oportunidades que al resto de sus compañeros.
- (2) En diversas ocasiones la profe proporciona oportunidades para que Leila destaque, aunque también a veces cuando le pregunta algo la deja más en evidencia.
- (2) Cuando sabe que Hanane (árabe) puede participar en la clase, la anima: dijo toda la tabla del 10 (aunque no se sabe las otras). A Steven también le anima a que participe. Les sacó el carnet de la biblioteca.
- (1) Igual que a todos.
- (0) No hay conciencia de tales diferencias.
- (0) Ni para los grupos minoritarios ni para los mayoritarios.
- (0) En este punto nunca he observado esta actitud. La filosofía que predomina entre los profesores (incluida la tutora de 8ºB) es la de tratar a todos los alumnos igual aunque no aseguran que esto sea del todo acertado. Incluso en alguna ocasión (excursión al Templo de Debod) se excluyeron a algunos alumnos por mal comportamiento, y estos fueron precisamente todos los pertenecientes a los grupos gitano y quinquilleros.
- (0) Delegados de curso, Consejo Escolar. Las mismas oportunidades que para el resto de los alumnos.

14. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza (dependiente/independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Según la actividad llevada a cabo.
- (3) Se tienen en cuenta las características individuales.
- (2) Igual que 10
- (1) Ver ítem 10 (está repetido)

15. Se promueve el proceso de adquisición de competencias interculturales mediante la práctica de simulaciones, dramatizaciones, discusiones, centros de interés, debates, intercambios que provoquen la comunicación entre alumnos.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) En tutorías normalmente.
- (1) Son actividades que se realizan en tutorías.

- (3) De forma frecuente.
- (1) Únicamente Sergia y Juanjo (8ºB) han realizado en alguna ocasión actividades de este tipo que, en general, han sido de intercambio de información sobre costumbres, folclore, etc.
- (1) En algún caso se permite un debate o discusión a partir de algún suceso: cuando un niño de 5º les quita un balón, promueve un debate en la clase sobre quién ha sido; qué motivo tenía; qué se puede hacer para que no vuelva a ocurrir, etc. También cuando llora Steven porque otro alumno le ha pegado.
- (1) Fiesta de Navidad, Debates. De manera indirecta en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de debates, técnicas de funcionamiento en grupo; en las clases de CC Sociales y Tutoría y en actividades extraescolares (en la Fiesta de Navidad se representó un baile árabe por las alumnas de esta cultura y otros compañeros).
- (1) Si surge se hace, no se hace como algo habitual.
- (1) Rara vez, salvo que surja casualmente.
- (1) Sólo si surge el tema a partir de alguna asignatura.
- (2) Se dramatiza... como complemento de la materia enseñada. No creo, no obstante, que el fin tenga objetivos interculturales. No se concibe como problema, al menos en esta clase, la diversidad cultural que existe.

16. Se enseñan las diferencias en el trato, cortesía y conducta habitual de los diferentes grupos en contacto.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, porque normalmente son las mismas, o diferentes no significativamente.
- (0) Normalmente no hay muchas diferencias.
- (0) No he observado este aspecto en ninguna de las clases.
- (1) Yo no lo he observado, aunque he visto unos trabajos de Conocimiento del Medio en los que se hacía esto con diversos grupos culturales (no los de la clase)
- (1) Se dan ejemplos de otras culturas esporádicamente.
- (0) Sólo del grupo dominante.
- (2) Tutorías y Sociales. Se hace referencia a las diferentes costumbres al respecto, que explican a los demás alumnos los implicados.

- (1) Se enseñan las habituales entre nosotros y entre ellos, el respeto a las distintas culturas y razas.
- (2) Cuando algo surge que extraña a los demás se explica para que todos lo comprendan.
- (1) Se enseña el común a la mayoría.
- (1) Se intenta respetar a todos pero esto especialmente no se enseña, como tal, las fórmulas de trato, etc.

17. Se proporcionan refuerzos de diverso tipo –verbal/no verbal, mediato/inmediato, material/social– adecuados a los estilos de aprendizaje/motivación de los alumnos.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Como ya he dicho, esta actitud se ha observado principalmente en los primeros cursos de primaria, en cursos superiores la actitud de los profes es más homogénea.
- (2) Sí, se les permite hacer algo que les guste cuando acaban. El refuerzo verbal es menor.
- (2) Se suelen reforzar las respuestas dadas y las conductas manifestadas.
- (0) Refuerzo siempre verbal.
- (1) A veces emplea un lenguaje no verbal (el profesor) o regaña con otras palabras, pero dirigiéndose a la clase en general).
- (2) Miradas, aprobación, caricias. El tipo de refuerzo tiende a realizarse según las características de los alumnos.
- (3) Individualización. A cada uno según sus necesidades.
- (3) Video, carteles.
- (1) Problemas de disciplina, es lo prioritario.
- (1) Refuerzo verbal exclusivamente. Se tiene en cuenta el esfuerzo que para algunos alumnos tiene ciertos aprendizajes, aún cuando no se sea consciente de su estilo de aprendizaje.

18. Se previenen posibles dificultades de adaptación estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados (recorrido por el centro, ceremonia de presentación, juegos, comités).

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Siempre se presenta a los alumnos/as nuevos y se les ayuda a adaptarse.

- (0) Nunca he observado estas actividades, los niños observados llevan varios años en el cole y los profes afirman que no se hace nada especial o distinto de cuando llega un alumno del grupo mayoritario.
- () No lo sé.
- () No he estado cuando llegaron los niños.
- (0) Entrada en el colegio por primera vez. Presentados directamente al grupo clase con respeto e información sobre su procedencia, e invitación a la acogida, pero sin hacer nada más.
- (3) Juegos, presentaciones. Siempre se hacen juegos.
- (3) Se hace con todos en Asamblea.
- (0) Los alumnos del grupo llevan casi todos 10 años juntos.
- (0) Creo que no se muestra el Centro, pero a todo el grupo en general. Piensan que si se hace la distinción, en lugar de colaborar a la no discriminación se potencia.

19. Se observan y practican diferentes estilos comunicativos. Se recurre a la ayuda de voluntarios de las comunidades de referencia de los participantes o a mediadores sociales que faciliten la comunicación intercultural.

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Esta actitud se ha observado únicamente en el caso de la tutora (Sergia) que fue la única en recurrir a mediadores (educadores de calle que trabajan con algunos de los alumnos observados).
- (1) La profe lo ha pensado y lo intenta hacer. En una ocasión vino una vecina árabe. También convoca al padre de Hanane ya que éste habla castellano (la madre, aún habla muy poco).
- (1) Se da algo pero no por iniciativa del profesor.
- (0) La relación con el entorno es inexistente.
- (2) Estarían abiertos y dispuestos a hacerlo, pero creo que no se han dado casos como recurrir a ello.

20. Las actividades estimulan el desarrollo cognitivo y perceptivo mediante la práctica de tareas de descubrimiento, indagación, confirmación de hipótesis, tareas piagetianas, aprendizaje significativo.

Ejemplos y observaciones:

- (3) Generalmente las actividades tienen el enfoque descrito.
- (1) El aprendizaje se produce por el modelo tradicional de reproducción de contenidos (8ºB).

- (1) Según el área.
- (2) Sociales. Se promueven actividades de investigación e indagación, intentando partir de los intereses de los alumnos, pero siempre desde los contenidos programados y prefijados.
- (3) Es el modelo de trabajo que se sigue.
- (3) Es esta la metodología seguida.
- (1) Taller huerto. Se da algo en el trabajo fuera del aula.
- (1) Explicación-ejercicios. Casi siempre es una metodología tradicional.
- (2) En la realización de problemas matemáticos –soluciones alternativas. En CC Naturales– referencias de la profesora a la experiencia de los alumnos en sus explicaciones.
- (1) Buscar en diccionarios, realizar trabajos. Sí, en las asignaturas que se brindan a ello. Otros optan por la enseñanza tradicional.

2. ESTILO DE ENSEÑANZA

1. Se utilizan diferentes estilos de enseñanza dependiente/- independiente de campo, altamente o escasamente estructurado, orientado a la tarea, cooperativo, centrado en el alumno, etc.) según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Se tienen en cuenta las características individuales de los alumnos.
- (1) La única profesora que alguna vez cambia el estilo es Sergia.
- (2) Igual a 10 y 14.
- (1) No hay conciencia de diferentes estilos de aprendizaje, aunque espontáneamente se den diversos estilos de enseñanza.
- (2) Depende mucho de la asignatura. En tecnología siempre se trabaja en grupos (después de una explicación teórica) y se intenta adaptar los contenidos a los alumnos.

2. La planificación y organización durante las clases atiende a los diferentes estilos cognitivos (dependiente/independiente de campo, analítico, sintético, deductivo, analógico, etc.) de los estudiantes.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (1) Sólo se observa, alguna vez, en las clases de Sergia (CC SS) y pre-tecnología.

- (0) Ordenes/instrucciones verbales/tiempo fijo/la profesora actúa como si todos aprendieran igual.
- (0) Para todos igual.
- (3) Organización del trabajo (Tutora). Se ofrecen actividades variadas que implican diferentes estilos de aprendizaje, ofreciendo la oportunidad del desarrollo de los distintos estilos cognitivos.
- (2) Se atiende la diversidad.
- (1) Todos hacen lo mismo. Atiende al nivel global.
- (0) Programas de principios de curso. Ausente este tema de las programaciones.
- (2) Dentro de lo que es posible sí, pero debido al nivel y edad de los alumnos, en ocasiones no es factible.

3. Flexibilidad en las reglas de conducta establecidas atendiendo a los objetivos a lograr.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (2) Tanto en los primeros cursos de primaria como en la clase de 8° se observa, por parte de algunos profes, esta flexibilidad, concretamente las clases de pretecnología y religión son las que permiten más distensión en la disciplina.
- (3) Aunque la clase ha de trabajar en silencio cuando trabajan individualmente, a veces la profe no les dice nada cuando hablan a menos que molesten. Trabajando en grupo les deja hablar y cuando acaban les deja levantarse
- (1) Hace como que no ve si considera prioritario otro fin. Flavio molesta a un compañero, pero le ayuda a entender.
- (1) Las reglas de conducta se mantienen independientemente de los objetivos salvo en actividades determinadas (Plástica).
- (3) Si hay un acontecimiento especial, se habla en la clase. Aunque se sigue una programación, se es muy flexible
- (2) Justifican si no vienen a clase, por ej. Hay flexibilidad: diría que hay confianza entre alumno profesora; pero a veces "mano dura"

4. Se evita la atención especial, tanto positiva como negativa, en razón a pertenecer a determinado grupo cultural.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (2) La filosofía de la mayor parte de los profes observados es que no se debe tratar de igual manera a todos los alumnos,

- (2) Salvo el 1er día que estuve en el que le preguntó continuamente a Leila (la alumna de padre árabe), el resto del tiempo no lo suele hacer. Creo que fue excepcional.
- (2) A Steven no le presta ninguna atención especial, a Hanane sí, en razón de su falta de dominio del castellano - está aprendiendo a leer y a escribir en esta lengua.
- (1) Martina / se la considera de especial carácter. No se tiene en cuenta la idiosincrasia propia del grupo.
- (3) El profe. presta atención a Lara o a Luis que llevan cierto retraso, pero lo menos posible. Con los de otros grupos culturales no porque además no presentan retraso escolar especial.
- (3) Salvo en el área de lenguaje, donde los alumnos de otras culturas reciben apoyo (se les baja a un nivel inferior).
- (2) Atención logopédica a un niño árabe como a otro. Se evita por ser de determinado grupo cultural, no si el sujeto, sea de la cultura que sea, tiene problemas.
- (3) No se hace por la procedencia cultural, sino por las dificultades y necesidades.
- (3) Es indiferente al grupo social.
- (3) La atención o no es independiente del grupo cultural.
- (3) En la clase ordinaria, todos son tratados por igual, la atención individual viene dada en las clases de NEE.

5. Las estructuras de lenguaje y comunicación contienen vínculos con los del hogar y la comunidad de referencia (expresiones, dichos, significados).

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No he observado tipo de lenguaje ni en los profes ni en los alumnos, pero no sé si se habrá dado en otra ocasión.
- (1) En unos pocos casos, muy esporádicos
- (0) Para ello deberían aprovecharse los de los niños. Sólo comparten con profesora.
- (0) No se han planteado.
- (0) En la casa sólo se habla árabe.
- (2) Bastantes cercanos.
- (1) El profesor no es andaluz y aunque las respeta, no las utiliza.
- (1) Muy poco, sólo si surge.

- (1) El lenguaje dominante es de corte académico y formal.
- (1) La cultura oficial (el castellano y las costumbres españolas) son las que priman.

6. Se proponen actividades de trabajo grupal y cooperativo (pares, pequeño grupo, gran grupo).

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Habitualmente.
- (1) Sólo en los 1os. cursos de primaria los niños se sientan en pareja. En el resto de las clases observadas el agrupamiento es por filas y pupitres separados. Las actividades que se proponen, como mucho se realizan en pareja.
- (3) Según los objetivos a aprender.
- (2) Ver ítem 5 - Estrategias y Actividades.
- (0) Siempre gran grupo pero trabajo individual.
- (3) Clases de Sociales, Plástica y Tutoría. En el resto, el trabajo se realiza con una organización individualista (se ha puntuado 3 la clase observada ya que a las demás no se ha tenido acceso por incompatibilidad de horario).
- (3) Mural en papel continuo.
- (2) Celebraciones especiales. Algo pero tampoco es habitual.
- (1) Casi siempre individual.
- (0) Excepción en desdobles de CC Naturales.
- (3) Pequeños grupos, parejas, etc.

7. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) Son alumnos muy pequeños.
- (3) Es la forma habitual de proceder.
- (0) No todos, de hecho en alguna ocasión Sergia ha animado a la clase a realizar un resumen entre todos. Se empieza así, pero es la profe la que acaba haciéndolo. De los niños observados en 8º, sólo Ángel Petinal parece mostrar mayor destreza en estas habilidades, el resto se limita a copiar de la pizarra, por sí solos no hacen nada.

- (1) Algunos alumnos no poseen aún estas habilidades, se quedan atrás en muchas tareas.
- (2) Nivel de partida. En general, se parte de conocimientos ya adquiridos. Algunos alumnos de desarrollo más lento se ven necesitados de refuerzo adicional (alumna Saharaoui)
- (3) Siempre se considera la individualidad.
- (3) Se parte del conocimiento de los alumnos.
- (2) Están habituados.
- (1) Las áreas que el alumno estudia conlleva demasiadas palabras técnicas, pocas veces encuentra el significado como para abstraerlo (FP).
- (0) No se plantean tales premisas y habilidades en la enseñanza. El alumno que las posee las ha obtenido por sí mismo o gracias a otros contextos ajenos al Centro.
- (1) Pobreza de vocabulario. poca iniciativa. Bastante poco; en general el nivel no es muy alto. Se expresan copiando lo del libro del texto.

8. La actividad conceptual se provoca desde el estudiante más que desde el objeto de aprendizaje directamente.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) Los contenidos y conceptos vienen marcados para cada ciclo, independientes del alumno.
- (0) Los conceptos son casi totalmente independientes del alumno, vienen marcados para cada ciclo.
- (0) No, el modelo seguido por Sergia es bastante tradicional, es decir transmisora y gestora de los conocimientos.
- (1) Normalmente se tiene en cuenta más el objeto de aprendizaje. Sin embargo, con la alumna árabe a veces sí se provoca desde ella.
- (0) Se parte de propuestas del profe / material. Las aportaciones del alumno se consideran adicionales, "añadidas" .
- (0) Sigue el libro al pie de la letra.
- (2) Centros de interés. Se siguen centros de interés comunes y desde ellos se tiene en cuenta a cada sujeto.
- (3) Se parte de la experiencia personal
- (1) Más desde el objeto de aprendizaje.
- (0) La única referencia en el proceso de enseñar es el Programa.
- (1) Intentan adaptar el lenguaje a ellos, hacerse entender. Se intenta motivarles, pero se intenta que aprendan.

9. El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Trata de hacerlo.
- (2) Sergia suele mantener esta actitud, sobre todo con Angel Petinal, quien a su juicio más lo necesita.
- (3) Pone "orden" en la clase y les exige rigor y cumplimiento en sus tareas, pero también se muestra afectiva y da importancia a la relación personal con ellos.
- (1) Aunque más o menos igual para todos.
- (3) Trato del alumno de integración y apoyo a saharauí. En general con todos los alumnos se muestra muy dulce (tono de voz melodioso, pausado y acogedor). Nunca les grita, sus críticas las realiza sin perder el control, pero a la vez recta y con autoridad bien definida. Los alumnos la respetan.
- (3) Se trabaja teniendo muy en cuenta la afectividad.
- (3) Se preocupa por lo afectivo y por el desarrollo personal de los alumnos.
- (2) Constante indisciplina. Intentan ser cercanos, pero el grupo no lo permite
- (2) Sentido del humor, ambiente flexible.
- (2) Crean confianza. Los alumnos están a gusto. En general sí. Son muy majos y normalmente intentan ponerse en el lugar de los chavales.

10. Se establecen ritmos de trabajo adecuados a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Siempre.
- (0) Por lo que se ha observado, toda la clase (8º) sigue un ritmo similar de trabajo, en general bajo. Sólo a uno de los alumnos de 8ºB la clase se le queda corta (es el chico que obtiene mejor rendimiento de todo el grupo).
- (1) Casi nunca; en general se les exige que acaben todos pronto; realizando todos la misma tarea. El que acaba antes puede coger un libro o un juego. Sólo con los alumnos que van muy por detrás, por ej., en lectura, se les permite otro ritmo.
- (2) Tiempo para terminar las tareas.

- (1) El que no termina a tiempo los ejercicios se queda sin recreo o sale más tarde (le apuntan en la pizarra para que no se olvide).
- (2) Los ritmos de trabajo son los de la mayoría aunque se respetan los de aquellos alumnos más rápidos o más lentos.
- (2) Casi siempre.
- (3) Agrupamiento flexible con el otro grupo del mismo nivel.
- (2) Alumnos con problemas de lenguaje.
- (3) Sí, cada uno tiene su tiempo para terminar los trabajos individuales.
- (0) En Matemáticas, los alumnos de ritmo lento apenas tienen tiempo de copiar problemas de la pizarra. Lo cual impide que desarrollen el raciocinio matemático en clase y que puedan plantear dudas.
- (2) Sí, si lo programado no es posible darlo, no pasa nada. Prefieren que se asimile a avanzar por avanzar.

11. Se potencia la enseñanza orientada hacia la interacción recíproca de grupos culturales diversos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Si, la tutora (8º B) trata sistemáticamente de que los distintos grupos se impliquen en todas las actividades que se organizan. Para ello pide a algunos alumnos que han participado anteriormente que expliquen al resto de la clase su experiencia para que los demás se animen.
- (0) Los dos niños de origen cultural diverso que hay en la clase están sentados en la misma mesa; con 2 compañeros de origen español y de cultura mayoritaria, pero porque son mesas de cuatro. No se potencia su interacción más allá de la que se establece entre todos.
- (2) grupo específico de enseñanza español.
- (0) Se actúa como si no existieran.
- (2) Relaciones sociales e interacciones de los alumnos en el aula. Se potencia la enseñanza dirigida a establecer interacciones positivas entre los alumnos, pero no especialmente entre grupos culturales diversos.
- (1) Más hacia el respeto.
- (2) Se fomenta la comunicación en general, más entre individuos que entre grupos, pero surge.
 - (1) Sólo si surge en el temario.
 - (3) En muchas ocasiones se trabaja en grupo cooperativo.
 - (1) No lo he percibido claramente. Se parte de que no hay desigualdad. La atención es global, sin consideraciones por ser payo, gitano...

12. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, no como algo fijo, inamovible, contenido en el libro).

Ejemplos o/y Observaciones:

- (1) La presentación de contenidos se aproxima más a la última frase, sobre todo en la clase de 8ºB mientras que en los 1os. cursos es más global y más interconectada, aunque en ninguno de estos cursos se observa este aspecto con frecuencia.
- (2) Aparte de presentar lo que viene en el libro, se promueven discusiones en grupo con ejemplos de la vida cotidiana de los niños (dados por ellos mismos).
- (0) Se hace y se da como válido lo que dice el libro.
- (2) Libros y materiales de contenidos curriculares. Los contenidos se presentan prefijados, ya programados, la mayoría de las veces en libros o cuadernillos. Con esa base los alumnos elaboran sus propios contenidos en sus trabajos.
- (2) Aunque se utiliza el libro, se está muy abierto desde los rincones, etc.
- (1) Excepción: el huerto. Casi siempre contenidos en el libro, salvo excepciones.
- (2) Bastante, ya que hacen bastantes actividades paralelas y cada unidad se complementa con alguna proyección.

13. Se trata de enseñar de "otra manera" a todos los estudiantes y no sólo de ayudar y compensar a los minoritarios o "especiales".

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No, se sigue un modelo muy tradicional que la profesora piensa que tiene que servir a la mayoría.
- (1) En algunos casos se intenta, pero normalmente a los "especiales" se les enseña aparte, si es que se tiene tiempo; si no, están en clase sin seguirla, o se les pone tareas distintas.
- (0) Se enseña de la forma tradicional, a todos igual.
- (2) Metodología empleada. Aunque también se tiende a compensar, asimilar o atender especialmente los casos señalados puntuales.
- (3) Cada uno lleva su ritmo de trabajo.
- (1) A todos por igual, aunque no de "otra manera"
- (2) No se suele hacer distinción entre alumnos, eso claramente. Si necesitan atención especial cuentan con clases de apoyo. Pero en la clase ordinaria todos son tratados de la misma manera.

14. El diseño educativo tiene en cuenta el contexto cultural significativo para el alumno (medio familiar y comunitario) y el contexto social (clase, escuela) en el que el aprendizaje se realiza.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Siempre se utiliza el entorno como punto de partida en el aprendizaje y como recurso didáctico.
- (0) No se tiene más en cuenta para los grupos minoritarios que para el resto de los alumnos. Existe una preocupación general en el cole debida al bajo nivel (educativo-económico-social) de practicamente todos los alumnos del centro.
- (1) El contexto cultural no, sólo el social.
- (2) El contexto cultural dominante.
- (2) Diseños curriculares. Se parte de la realidad cercana, en donde está la escuela ubicada, es decir, de la mayoría de los alumnos de la zona.
- (2) Se utilizan recursos de la comunidad y del entorno. Tiene muy en cuenta el medio global, el del Centro.
- (1) El diseño no, el profesor a nivel personal, sí.
- (0) Ni siquiera se menciona en las Programaciones.
- (2) Bastante: el instituto está en un barrio obrero.

15. Se utilizan de forma combinada diferentes patrones de aprendizaje: por analogía/por lógica lineal, identificación empática/principios abstractos, resolución de problemas/enfoque deductivo, global y abstracto de habilidades a pequeños pasos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (1) Mucho más en los **1os** cursos de primaria. En 8º predomina el patrón de asimilación/reproducción de contenidos, aunque en alguna ocasión se ha pedido a los alumnos que utilicen la deducción antes de presentar un contenido, pero de forma muy esporádica.
- (1) Según las actividades se usan distintos patrones.
- (1) Sí, pero de forma improvisada, desordenada, asistemática, sin planificación suficiente (de forma intuitiva).
- (3) Desarrollo de la unidad temática. Los alumnos, a lo largo del proceso de la unidad van de lo general a lo particular o viceversa, resaltando lo principal, estableciendo comparaciones, resolviendo situaciones problemáticas, etc.
- (2) Se adaptan a las necesidades e individualidades.

- (2) Dependiente de las propuestas del material y del área que se imparta.
- (0) Se sigue el patrón (mayoritariamente deductivo y abstracto) contenido en los libros de texto.
- (1) Poco, ya que los alumnos están poco capacitados –o acostumbrados–. Son bastante pasivos. Se intenta motivarlos, inducirles, pero prefieren que se lo den “hecho”.

16. Los hechos e informaciones (descubrimientos, datos históricos, biológicos, sociales, etc) se presentan en relación con su significado y consecuencias.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Sí, porque se trata de dar sentido a lo que aprenden los alumnos y que vean su repercusión en la sociedad.
- (3) Sí, se trata de que lo que aprendan lo hagan de forma significativa.
- (2) A veces.
- (2) Esto se da sobre todo en la clase de Sergia (GC SS). M^a Angeles (2.º primaria) también utiliza esta estrategia en su nivel.
- (2) Normalmente, sí.
- (2) No siempre comprensibles por los alumnos.
- (2) A menudo se hace referencia a las repercusiones económicas, sociales y políticas..., de los hechos tratados o estudiados.
- (2) Cuando aparecen noticias cercanas. Normalmente sí.
- (2) En CC Naturales, sí que lo hemos comprobado. La profesora relacionaba los conocimientos de los terremotos con lo que se observaba.
- (3) Se explican bien los datos, acontecimientos. Yo creo que sí, se les da la importancia que han tenido, lo que han supuesto para nosotros...

17. Se favorece la experimentación y la exploración activa. Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Siempre.
- (1) Muy poco, en los años de Primaria sólo M^a Angeles trabaja en esta línea, en el resto de las aulas los alumnos preguntan constantemente lo que hay que hacer y durante la realización siguen preguntando si lo están haciendo bien, con lo cual la experimentación queda fuera de lugar. En 8ºB, Sergia ha intentado algo parecido,

sobre todo en excursiones y salidas culturales, pero poco en el aula.

- (1) Algunas actividades (pocas), y en las salidas (granja-escuela).
- (2) Trabajo en grupo. El sistema planteado favorece la investigación.
- (2) En la medida de lo posible.
- (3) Salidas al campo, al Centro de reciclaje, etc.
- (1) En los desdobles de CC Naturales
- (1) Depende de las materias. Algunas son "más dadas" y se hace.

18. Se fomenta la curiosidad, rapidez, variedad, profundidad y orden en el pensamiento.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Siempre.
- (1) Sobre todo se fomenta el orden de pensamiento y de todo lo demás. Los contenidos se presentan siempre precedidos de resúmenes y esquemas (en 8° B). En el resto de las aulas (1°, 2°, y 3° de primaria) existe auténtica "obsesión" con el orden y la pulcritud en todos los trabajos.
- (2) Se realizan ejercicios de cálculo mental, de analogías, razonamiento espacial, etc.
- (1) Reflexiona antes de hablar, piensa en lo que te he dicho.
- (3) A través de la investigación se favorece la curiosidad mediante la realización de esquemas, resúmenes, técnicas de subrayado, el orden; y con los comentarios de texto se fomenta la profundidad e ideas propias.
- (3) Desarrollan sus propios trabajos en clase, y otros elaborados por la propia motivación del profesor.
- (2) Les provocan, les incitan a preguntar. No directamente pero creo que a todos los profesores les gustaría.

19. Se utilizan fórmulas diversas de motivación (recompensas materiales, reconocimiento/aceptación del profesor y/o compañero, posibilidad de elegir tareas) en respuesta a la variedad de razones o sentimientos por los que se aprende.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (2) La propia calificación ya es una recompensa.
- (2) La calificación ya es una recompensa.
- (3) Generalmente se utiliza el reconocimiento como forma de estímulo.

- (2) Sergia suele utilizar sobre todo el reconocimiento hacia el alumno y la posibilidad de obtener un buen rendimiento si el esfuerzo se ve, aunque sea pequeño. En los **los** cursos se utiliza mucho el refuerzo material (caramelos) y el afectivo (las profesoras son más "madres" que profes).
- (2) Cuando acaban la tarea del "currículum" pueden realizar actividades que les gusten. Cuando se aprenden la tabla de multiplicar de un n° se les pone un círculo verde.
- (2) muy atenta a si se desanima: caramelos/palmadas/aplausos.
- (1) Sólo las verbales y en pocas ocasiones: "muy bien". En respuesta a hacer o decir algo bien.
- (1) Se utiliza la motivación y recompensa afectiva.
- (1) La recompensa más común: la aprobación del profesor y las calificaciones.
- (1) No lo veo muy claro. Sí que se les da la posibilidad de elegir una u otra tarea, pero lo demás no sé.

20. Los refuerzos y alabanzas (promoción, tiempo libre, elección de tareas, contacto verbal o físico, aceptación social, reconocimiento del profesor, etc.) empleados se aplican teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (2) Sergia trata de alabar cada pequeño avance o esfuerzo por parte de Angel Petinal (quinquillero), ya que es consciente de que dicho refuerzo tiene algún efecto en el alumno.
- (1) Más bien se dan según lo disponible en el aula; y según le de a la profe (alabanzas, etc.).
- (1) Utilizar algún juego, como premio por haber terminado pronto y bien una tarea.
- (3) Refuerzos positivos. Se adaptan a las necesidades personales de los alumnos, se observan con claridad en los aportados a alumnos con ritmo de aprendizaje más lento. Ante el resultado de una actividad ("bien, ves cómo puedes lograrlo, bien, lo puedes intentar de nuevo", ...).
- (0) Son siempre el mismo tipo de refuerzo para todos los estudiantes.
- (2) Se proponen cosas accesibles a ellos. Sí que el estudiante está presente y es un barrio, creo que saben con qué tipo de alumno tratan.

3. MATERIALES Y RECURSOS

A) Características del material

1. El material (libros, carteles, vídeos, etc.) ha sido concebido para ser utilizado en contextos multiculturales.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (1) Algunos carteles que han hecho y algunos trabajos expuestos en la clase.
- (0) Libros de texto, cuadernillos carteles, etc. Los materiales son los que oferta una editorial determinada o los diseñados por la profesora desde el centro de Interés.
- (1) No, aunque si aparecen temas cercanos, se tiene en cuenta.
- (1) Ha sido construido considerando el respeto y la ayuda mutuas, luego indirectamente cubre su utilización en contextos multiculturales, pero no elaborado concretamente para ello.
- (1) El libro suele respetarlo pero no es lo que debiera.
- (1) No especialmente: son universales pero sin referencias obvias a la pluriculturalidad.

2. Uno de sus objetivos es estimular la comunicación y cooperación entre todos los grupos culturales (por contenido, actividades que propone, formato).

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) Los materiales que se utilizan son los habituales en otros centros, es decir, se trata de recursos que apenas tratan la diversidad cultural, como mucho se hace referencia a chicos y chicas con algún tipo de deficiencia, sobre todo motórica. (Comentario hecho también para los items 3 a 5)
- (0) Los contenidos y actividades están concebidos para dar respuesta a la programación del profesor que se basa en lo marcado por la ley.
- (2) Basado en el respeto al otro.
- (2) Entre todos los individuos.
- (1) De forma general a todos.
- (2) No se "respira" discriminación, todos son tratados igualmente pero domina la cultura oficial.

3. Las personas pertenecientes a minorías culturales se presentan como capaces de tomar decisiones en relación a su propia vida.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Aunque son pequeños, sí se les presenta como capaces de tomar decisiones (cuando se da la oportunidad) .
- (1) No aparecen referencias, ausencia de otras culturas en los libros de texto.
- (2) Se da un comportamiento normalizado, por tanto, también en este aspecto.
- (3) Como los demás.
- (1) Como otro cualquiera.
- (3) Sólo si surge se trata el tema (no es usual).
- (2) Se les da la opción al menos, pero no son muy conscientes aún (por grado de madurez, de edad) de sus propias decisiones.

4. Las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías culturales se ofrecen de manera que expresen los valores, significatividad y papel que dichas costumbres desempeñan en la vida de los diferentes grupos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (1) No existen dichas minorías para que se aprecien significativamente.
- (1) Los estilos de vida de las minorías no se tienen en cuenta demasiado.
- (1) En muy pocos.
- (1) En Mates se enseña el calendario árabe (porque está en el libro de texto).
- (2) Algunas veces comentan alguna costumbre árabe (pocas veces) o se le pregunta a la niña. También se le pregunta al padre, cuando hay algún evento especial, en qué consiste, por ej.: cuando celebraron la "fiesta del cordero"
- (0) Materiales. En el material observado no se presentan costumbres, estilos de vida y tradiciones de otras culturas.
- (1) Cuando se cuentan casos en las Asambleas. Siempre que surge.
- (2) El alumno árabe es muy participativo y a veces salen temas de su cultura que son tratados por todos.
- (2) Cuando aparecen sí, no está previsto.
- (1) Yo diría que no mucho. Más como curiosidad; si se ve el papel que desempeñan, pero no se trata el aspecto de enriquecimiento que

nos pueden aportar. Aunque entre los propios alumnos si que son valoradas las costumbres del colombiano. O se interesan por los Testigos de Jehová.

5. Las personas consideradas como significativas (héroes, mitos, gobernantes) por los grupos culturales minoritarios aparecen de manera que su influencia en la vida de dichos grupos esté claramente definida.

Ejemplos o/y Observaciones

(1) En muy pocos.

(1) Sociales. No se estudian. El temario se centra en la Comunidad Autónoma y en aspectos particulares del país. Sólo se hace alguna referencia comparativa por parte de los alumnos de forma anecdótica y a veces por parte de la profesora.

(0) No aparece, son muy pequeños.

(2) Cuando surge.

(1) Creencias religiosas (Alá). Sólo los alumnos a nivel religioso, algo.

(2) Si aparecen sí.

(1) Sí, pero no por ser héroes de minorías, sino a cualquier mito de relevancia.

6. Se refleja la realidad social sobre diversidad cultural reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades.

Ejemplos o/y Observaciones:

(0) De los materiales consultados (libros de CC. SS., Inglés y Religión en 8º y Girasol en los 2 primeros cursos de primaria), no he observado un tratamiento claro de la diversidad cultural, como mucho en algunas ilustraciones de cuentos aparecen niños negros. Sobre todo, en los 1os. años de primaria, la escasez de recursos lleva a utilizar lecturas ¡¡de los años 40!! y en esta época dicho tratamiento era inexistente, y el papel de la mujer el que prevalecía en aquella época. A este respecto los cuentos actuales no han cambiado mucho.

(Comentario hecho a los items 7-11)

(1) En algunos comentarios en clase se hace referencia a esto.

(0) Se estudian las cosas de forma muy analítica, separadas.

- (2) Cultura Andaluza. Se hace referencia a la importancia que tuvo la influencia musulmana en el origen de la cultura andaluza, así como las aportaciones que se llevaron a cabo.
- (1) En materias como Religión sí. No en las observadas (quizás porque el contenido no lo propiciaba).
- (2) Bastante. Se propugna la igualdad humana y el no clasismo por diferencias culturales.

7. Los esfuerzos de las minorías culturales para asegurar su propia liberación se estiman como valiosos y no como actividades ilegales que deberían ser suprimidas.

Ejemplos o/y Observaciones:

- () No he podido tener constancia de esto.
- (0) Ni siquiera se consideran.
- (3) Ética. Tratamiento del racismo: los materiales aportados sugieren la defensa de los valores de liberación. Ej: Recortes de prensa para confeccionar un mural sobre la paz: pueblos oprimidos.
- (3) Ya se dijo que existe un gran respeto a lo que cada uno es y de dónde es.
- (3) Se fomenta el respeto a los derechos de todos los seres.
- (3) A nivel ético dentro de los derechos y valores.
- (3) Hay mucho respeto por las diferencias.
- (0) Al ser un solo alumno en clase no hay trato diferencial con él.
- (3) En Religión sí. No dio lugar a observarse en las materias analizadas.
- (1) No sé, pongo un 1 porque ni se lo plantean. Sí que se respetan las minorías no sólo en el centro, sino en nuestra comunidad.

8. Los contenidos se presentan de forma que promueven una autoimagen positiva del alumno de grupos culturales minoritarios.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (2) La profesora al hablar y plantear los temas presenta algún material, ej. "mapa mundi".
- (0) Ni siquiera se consideran.
- (2) Se presentan igual para todos y se atienden sus necesidades particulares.
- (2) Como la de todos.
- (1) Son independientes de ellos, tampoco ocurre lo contrario.

- (1) Tampoco negativa, es que no es un tema frecuente.
- (2) Si, cuando los temas además están relacionados con ello, se presentan sin ningún tipo de discriminación.

9. El material se presenta de forma que elimine los sentimientos de superioridad –basada en la raza o cultura– de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) En los libros de texto.
- (1) "Aquí se vive mejor "los españoles son buenos"
- (0) Ni siquiera se consideran.
- (3) El material que se usa en clase (textos, enciclopedias, vídeos, etc.), mide mucho no presentar como superior al grupo mayoritario. Se observa mejor en los libros de los cursos más bajos (primaria, en los que aparecen diferentes razas compartiendo momentos, deportes, trabajos, etc.).
- (1) El material está mas en la línea del grupo cultural mayoritario, pero no excluye.
- (3) ¡Igual para todos!
- (2) En materias como Religión sí. Intencionadamente se evita el etnocentrismo cristiano.
- (3) Totalmente, todos utilizan todo y no hay ningún problema. No hay nada mejor o peor.

10. Las ilustraciones evitan los estereotipos y ofrecen una imagen de las personas de los grupos culturales en el desempeño de funciones activas e influyentes.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) En los libros de texto.
- (2) En relación al sexo sí. Cuidan de que haya una representación femenina suficiente, pero los grupos culturales ni aparecen.
- (3) Idem que el anterior (personas de otras razas en deportes, cargos políticos, música, ciencia, etc)
- (3) Se tiene en cuenta a las personas como tal (ni por sexo, ni por raza)
- (2) Cuando surge se tiene en cuenta.
- (2) Son así en los materiales existentes.
- (2) Algún estereotipo puede haber pero son materiales elaborados y algo desfasados. La presentación y actuación del profesorado es la adecuada.

11. El papel de la mujer en el desarrollo de las sociedades y su impacto en la evolución histórica se muestra de forma adecuada.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) En los libros de texto.
- (2) Cuando se da la oportunidad: modelos de mujeres que han destacado.
- () En este nivel educativo ni se habla de Historia.
- (3) Idem que los anteriores (personas de otras razas en deportes, cargos políticos, música, ciencia, etc.)
- (3) Coeducación.
- (2) Como lo presentan los materiales existentes.
- (1) No suele atenderse explícitamente.
- (3) Sí, no se la muestra para nada en desigualdad respecto al hombre. Se habla de personas no de sexos.

12. El lenguaje de los grupos culturales se trata con respeto y se presenta con su propio ritmo y entonación característicos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No se ha observado nunca una utilización dudosa del lenguaje de otros grupos ni hablada ni escrita.
- (0) No se trata.
- (0) No se usa, aunque la profe de 2º hace referencia a la estructura del árabe en alguna ocasión.
- (1) Cuando los alumnos hablan. No se recurre a material audiovisual.
- (0) No se trata.
- (0) El lenguaje de los grupos culturales no se trata en los materiales.
- (2) Se trata con mucho respeto.
- (2) Se respeta aunque pocas veces hay ocasión de utilizarlo o de que aparezca.
- (2) Se trata con respeto.
- (0) Al ser minoría, no se da.
- (2) No hay dificultades de comprensión, en general, por parte de nadie, pero se haría si así fuese.

13. Se enfatiza el valor positivo de la educación multicultural y la conveniencia de utilizarla con todos los grupos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) En los libros de texto.
- (0) No se ha observado.
- (2) En ética, Religión, transversales.
- (1) Se enfatiza más la educación para todos por igual.
- (1) Sólo si aparece la ocasión, no son muchas veces.
- (1) Sólo como valores.
- (3) Se procura el bienestar de este alumno en clase como el del resto de sus compañeros.
- (2) Creo que les falta aún más práctica. No discriminan pero falta concienciación respecto a considerarla como valor positivo.

14. Se proponen cambios en las estructuras sociales en orden a hacer posible la completa participación social, política y económica de todas las personas.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No se ha observado.
- (2) En ética, tutoría, Religión, transversales y Sociales. Referidos al desarrollo de respeto a valores universalistas, solidarios y democráticos.
- (3) APAS, delegados, etc... puede ser cualquier alumno o padre En lo referente al Centro se respeta.
- (2) A nivel de los alumnos, son pequeños para ello.
- (3) Se parte de que ello tiene que ser así.
- (1) La participación es escasa, pero no por culpa del centro. En este caso falta concienciación social: al padre le preocupa todavía más las calificaciones que otros aspectos que para él pasan a segundo plano.

15. Se promueve la difusión del enfoque intercultural en todas las dimensiones del programa.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No, hasta ahora el único enfoque observable es el de asimilación de los grupos minoritarios a la cultura mayoritaria.
- (0) No existe tal enfoque.

- (1) Se promueve a nivel de áreas transversales cuando se trata un tema de multiculturalidad.
- (1) Sólo cuando aparece o es necesario.
- (1) Se tiene en cuenta si aparece, pero no está presente como algo propio del programa.
- (0) No se da este enfoque porque no existe necesidad.
- (1) No se contempla – pero ¿cómo decirlo? No están cerrados para nada. Intentan tratarlo con la mayor normalidad posible día a día.

B) Utilización del material

1. Se concede atención a las realizaciones de los grupos minoritarios más allá de su historia de persecución, pobreza o subdesarrollo.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Se trata de resaltar los aspectos más positivos.
- (0) Teniendo en cuenta lo dicho más arriba, los enfoques son clásicos, sobre todo en CC. SS. Por ejemplo, en la lección sobre el descubrimiento de América, los hechos se presentan como se ha hecho “toda la vida”, desde la perspectiva del país (España) que “llevó su lengua y cultura a estas tierras.
- (0) El material no está hecho con enfoque multicultural.
- (1) Las realizaciones arquitectónicas árabes en España.
- (1) Hablan de comidas, alfabetos - con algunos grupos chinos, polacos / no gitanos ni marroquíes.
- (3) Historia de los pueblos (Sociales, Ética, Religión...). Se trata el tema más desde un enfoque histórico y cultural que desde una parcela del mismo.
- (3) Se concede atención a las realizaciones de todos por igual.
- (1) Si aparece.
- (1) No aparece como tal, se considera si surge.
- (2) Se respeta este tema, pero no suele aparecer.
- (1) Yo creo que totalmente - no se les enfoca desde la historia de pobreza, etc... sino desde sus logros, sin esfuerzo.

2. Se pone más énfasis en las similitudes entre culturas y menos en lo extraño, exótico y diferente de algunos grupos.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Se resaltan parecidos y vínculos.
- (0) No se ha observado este punto.
- (2) El material no hace referencia a otras culturas, pero la profe sí pone énfasis en estas similitudes.
- (2) Por igual, según surja el tema. Unas veces se hace referencia a las diferencias (comidas, casas, vestidos, lenguajes, religión), otras a las similitudes (trabajo, organización familiar-social, clima, paisaje...)
- (2) Se parte del principio de igualdad.
- (1) En la materia de Religión al hablar de otras religiones.
- (2) Por parte del profesorado, en general, es así; pero los alumnos sí que lo ven como algo atractivo, diferente. Cuando uno de los colombianos, que es muy abierto, les contaban costumbres de su país, se quedaban exhortos.

3. Se evita un tratamiento condescendiente en la presentación de diversos grupos culturales.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No se lleva a cabo tal presentación.
- (3) La profe, al hablar del grupo cultural de los alumnos no es en ningún momento condescendiente. Al presentarme a los niños (sabiendo para lo que iba yo), dijo que iba a ver cómo trabajaban y me los presentó a todos, diciéndome de dónde era cada uno (aunque fueran del mismo municipio que el cole).
- (1) No suele darse.
- (2) En Religión.
- (2) Podría poner el máximo, ya que por parte del profesorado, aunque no sea al 100%, intentan actuar con todos por igual como grupo.

4. Se presenta la información desde el punto de vista del grupo cultural estudiado o aludido.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No, se suele presentar la información desde el enfoque del libro, a mi modo de ver no se hace de otra forma.
- (1) En la medida en que la tiene (dispone de poca información sobre los grupos).

- (2) Religión, Ética, Sociales. Aunque en el temario no se incluyen temas para observar en profundidad esta cuestión, en el curso que nos ocupa (1º ESO) la tendencia cuando se alude a otros pueblos es la de considerar el punto de vista del grupo cultural.
- (2) Valores. En la medida de lo posible; no invita mucho a ello el programa de pre-escolar, salvo en fomentar los valores.
 - (1) No suele tratarse el tema.
 - (1) Al menos se hace un esfuerzo al respecto, tratando de evitar el etnocentrismo al hablar del Islam, Hinduismo, etc.
 - (1) No se suele aludir a un grupo concreto: si surge, la información siempre es de carácter global.

5. Se delimitan los conceptos de prejuicio, estereotipo y etnocentrismo; proporcionando oportunidades para examinar sus efectos más perjudiciales.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Se señalan siempre que aparecen.
- (0) No he tenido ocasión de observar si esto se hace así, aunque por extrapolación de otras clases y días, creo que no.
- (3) Ética, tutoría.
- (2) Cuando llaman despectivamente negra a la niña árabe. Siempre que surge.
 - (1) No suele aparecer el tema, si surgen se alude al respeto.
 - (2) Sí se propugna por la igualdad y respeto: tolerancia de todos y a todos. Los mismos alumnos son muy comprensivos excepto con el gitano que robaba. Lógicamente no era del agrado de casi nadie. El decía que no podía evitarlo. Igual fue coincidencia el ser gitano y que robase, pero claro - aún todos le increpaban más por el hecho de serlo. Y será un tópico, pero está muy arraigado, que todos los gitanos suelen ser ladrones.

6. Se muestra la vida familiar y cotidiana de los diversos grupos culturales.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No lo he observado.
- (1) Sólo cuando hay algún evento especial, lo destaca.
- (1) conversación entre ellos como mucho, no en el material o recursos habitualmente utilizados.

- (2) Tutoría. Los alumnos de los diversos grupos culturales describen los roles que desempeña cada miembro dentro de la familia.
- (1) Lo que los alumnos provoquen el tema; no suelen hablar de las familias
- (1) Sólo si lo comentan los alumnos afectados.
- (1) Cuando comentan algo los alumnos en cuestión.
- (1) En Religión, sólo puntualmente (Estudio de Religiones).
- (1) Muy poco, en general no. Las asignaturas de historia y CC Sociales son más propias para ello. Pero normalmente no.

7. Se evita la distorsión etnocéntrica derivada de la deificación de los valores occidentales y de la transferencia directa de conceptos y costumbres de una cultura a otra, de un tiempo histórico a otro.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Suelen resaltarse las aportaciones de otras culturas a occidente. (0) Tampoco he observado que esto se haga alguna vez.
- (0) No se promueven oportunidades. Alguna aclaración esporádica.
- (2) Existe intención explícita de relativizar y cuestionar la cultura mayoritaria en contraste con otras contemporáneas y con el pasado.
- (2) No se muestra el modelo occidental como el mejor, al menos conscientemente: pero no hay que negar que el elenco de profesores es de esta cultura y es inevitable.

8. Los objetivos subyacentes en la presentación del material (más allá del contenido o información que se transmite) coinciden con los del enfoque multicultural propuesto.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No se ha observado.
- (2) Coinciden con las metas que se proponen en las finalidades educativas.
- (2) Casi siempre.
- (2) Si aparece sí.
- (1) En Religión, sí. En otras observadas (Mat y CCNN) no se tiene en cuenta.
- (1) No se presta una atención especial en cuanto al enfoque.

9. El material se utiliza coherentemente con las propuestas de respeto a la diversidad cultural contenidas en otras dimensiones del programa o curriculum.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (3) Si no respeta la diversidad cultural no se utiliza.
- (0) Esta diversidad no está reflejada en el curriculum.
- (2) Sólo si aparece.
- (0) No hay referencias a la diversidad cultural en los programas
- (3) Sí, no se hace apología de la cultura oficial, aunque claro, el diseño del material es general, no está pensado para esto.

10. Se utiliza de forma flexible y adaptada a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplos o/y Observaciones:

- (0) No se ha observado.
- (2) Se usan distintos materiales para enseñar a leer-para motivar a los alumnos.
- (1) material específico para el programa de compensatoria / lectura / tema que están estudiando en clase (refuerzo).
- (1) Cuando el prof. ve que no se enteran, suele ejemplificarlo en la pizarra.
- (2) El material se adapta a la programación, se flexibiliza dependiendo del grado de adecuación al nivel del alumnado o a sus estilos de aprendizaje, realizando las modificaciones que se consideren convenientes u oportunas.
- (3) La propia metodología seguida incluso en el agrupamiento es flexible.
- (0) No es nada flexible este proceso.
- (1) La referencia es siempre el Programa.
- (3) Eso sí, totalmente. El material es un medio y no un fin. Un instrumento más. Se usa con flexibilidad.

4. DIAGNÓSTICO - EVALUACIÓN

1. Las decisiones educativas derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales, programa de integración) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No existen en el colegio grupos especiales ni de integración, incluso cuando alguna profesora ha sugerido la posibilidad de que algunos niños gitanos repitan en los primeros cursos de primaria con el fin de que adquieran las habilidades instrumentales, se han producido enfrentamientos con la dirección, ya que esta última no es partidaria de estas medidas. En 8° B, no se ha dado ninguna circunstancia que haya dado lugar a tomar decisiones de este tipo.
- (3) A pesar de no leer ni escribir en castellano, a Hanane se la adscribe al grupo de 2° (según su edad).
- (0) Se les ha incluido en este grupo (compensatoria) desde que llega.
- (1) Caso de Luis: atención especial inmediata (era muy necesario).
Caso de Lara: todavía no recibe tratamiento específico, pero desconozco el diagnóstico.
- (2) Deficiencia mental con 4 años. En condiciones normales sí, cuando la dificultad o necesidad es urgente, se adelanta.
- (1) En este nivel no, porque ya estaban decididas de antemano. Las nuevas sí que se dejan hasta acabar el Ciclo, poniendo los medios posibles en el desarrollo del mismo.
- (2) Si no hay algo muy importante antes.
- () No existen tales decisiones.

2. El diagnóstico y la evaluación se realizan en la lengua materna del estudiante.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, nunca se ha hecho.
- (1) Algunas cosas sí: capacidad de escribir; relación con la familia (pintando y escribiendo sus nombres en su lengua).
- () Los alumnos de minorías culturales de este aula nacieron aquí y hablan español, pero no obstante, en el centro no se hace.
- (1) En la lengua del grupo mayoritario, castellano.
- (1) Sólo de los que son españoles.
- (1) Sólo en el caso de la mayoría, que son españoles.
- () Todos los alumnos estudiados tienen la misma lengua materna (la utilizada en el Centro - su diversidad radica en la clase social)
- () No existen grandes dificultades de comprensión, algún giro calé; pero la lengua común en el centro es el castellano y/o euskera. Los de la línea euskera sí se les evalúa y enseña en Euskera (vasco).

3. Los resultados se comparan con los de otros alumnos de su misma edad y grupo cultural de origen.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) Tampoco se ha dado el caso.
- () Supongo que no.
- (1) Sí con los de su misma edad, no con los del mismo grupo cultural de origen. Sí que se distingue cuando el problema es por no conocer el idioma nuestro, etc.
- (0) Se comparan con los de los demás niños.
- (1) Sólo con los de la misma edad
- (2) Sí, ya que la evaluación sigue estando basada en pruebas objetivas; aunque valoran procedimientos y actitudes y ello les lleva a comparar, a analizar el rendimiento, comportamiento, etc.

4. Se obtiene información acerca de su capacidad de comprensión, expresión, lectura y expresión artística.

Ejemplos y Observaciones.

- (3) Se hace de forma habitual con todos los alumnos.
- (0) Se trata de obtener información por los medios habituales utilizados con otros alumnos.
- (3) Aunque el diagnóstico no se hace en su lengua, se les permite usarla (por ej. al escribir su nombre). La expresión artística se evalúa en los trabajos manuales, en el dibujo y se valora altamente.
- (1) En algunos casos, si presenta problemas se le envía al Equipo de Sector.
- (2) En este nivel (EI), pre-lectura, pre-escritura, expresión artística, etc.
- (3) Notas trimestrales.
- (2) Así lo plantea el registro de evaluación.
- (3) Sí, antes de comenzar el curso se realiza una evaluación inicial; existe coordinación de ciclos, niveles. etc., y así mismo historiales personales.

5. Se analiza cómo procesa y expresa ideas en su lengua.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, nunca ha habido oportunidad para ello, tampoco se ha hecho nada en favor de este recurso.

- (1) Se intenta, pero al no conocer la lengua no lo hace. (Esto es valoración mía, pero por la forma en que permite a los niños el uso de su lengua, deduzco que si supiera sí lo analizaría. Aunque supongo que también podría recurrir a mediadores que lo hicieran).
- (0) En español.
- (0) No se hace a no ser que sean castellanos
- (1) Sólo de los que son españoles.
- (2) Sí, a pesar, repito, de no existir grandes problemas en este plano, y además todos tienen gran dificultad de expresión aún en la lengua materna.

6. Se valora su manejo de conceptos matemáticos y relaciones lógicas entre conceptos e ideas.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Siempre.
- (1) Sí, a través de pruebas similares a las presentadas en los libros de texto.
- (2) En la medida en que puede hacerlo sin que influya la lengua para expresarlo.
- (2) En matemáticas.
- (3) Notas trimestrales.
- (2) Más necesariamente en Matemáticas y con cierta frecuencia en CC y Religión.
- (2) Sí, y se intenta que lo aprendido lo lleven a la práctica, lo apliquen a nuevas situaciones.

7. Se utilizan pruebas elaboradas y/o aplicadas por personas de los grupos culturales a evaluar de forma que se manejen criterios comunes que tengan en cuenta los diversos patrones de pensamiento.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No, nunca se ha hecho.
- (1) No, sólo aspectos relacionados.
- (2) Vuelvo a insistir que la igualdad es entendida como no diferenciación, por ello, las pruebas son comunes y generales (¡¡¡¡¡muy ilustrativo!!!!).

8. Se recurre a pruebas y estrategias que incluyan partes comunes junto con otras específicas para cada grupo o grupos.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) No existen este tipo de pruebas.
- (0) Suelen ser estándar o bien observación, etc.
- (2) Para cada grupo o grupos de nivel de aprendizaje, no cultural ni de raza.
- (1) Bueno, además de las generales, si que se atiende a los grupos, aunque sin ese sentido que Ud. quiere darle

9. Se evalúan procesos de pensamiento más que resultados de ejecución.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se atiende preferentemente a la lógica de los procesos.
- (1) No, se valora más los resultados tanto en 8° como en 1° y 2° EGB, aunque en estos últimos las profes tienen algo más en cuenta los procesos.
- (1) En algunos casos se hacen entrevistas (en el caso de estos alumnos no)
- (2) Prácticamente siempre es así.
- (1) Se valora más la ejecución.
- (1) Sólo se observa en Matemáticas.
- (2) Yo diría que "fifty-fifty", es decir, tanto los resultados de ejecución como la manera en que han llegado a ello.

10. Se valora la mejora en dimensiones concretas con respecto al nivel inicial diagnosticado.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Siempre se realiza un diagnóstico o evaluación inicial.
- (1) Esto se hace fundamentalmente en los 1^{OS} cursos de Primaria ya que prácticamente cada niño presenta una problemática distinta. Esta actitud en una de las profesoras ha traído problemas debido a las decisiones que ha tomado basándose en unos datos, es decir, determina si un alumno pasa o repite independientemente de lo que estipule la ley en esos casos.
- (3) Se tiene en cuenta la mejora Continuantemente; en todos los aspectos.
- (0) Sí en la clase de compensatoria. No en las calificaciones observadas en el boletín.

- () Parece ser que se revisa a los 2 años, si se observa que persisten las dificultades.
- (3) Sí se tiene en cuenta la evolución del alumno con respecto a su nivel inicial.
- (3) Se parte del nivel de cada alumno.
- (2) Se parte del nivel del alumno.
- (1) Sólo esporádicamente y como iniciativa personal del profesor.
- (3) Sí, eso se intenta, la comparación con los análisis obtenidos con un diagnóstico inicial.

5. RELACIONES ESCUELA-FAMILIA

1. Los educadores se familiarizan con la estructura y los patrones de interacción familiar mediante comunicación y observación directa de padres y alumnos.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) Nunca se visita a la familia.
- (2) Nunca se suele visitar a la familia.
- (3) El trato con las familias es frecuente.
- (2) Siempre que tienen ocasión, los profesores lo hacen. No obstante se detecta cierto desánimo debido a la escasa colaboración de los padres.
- (2) Cuando puede, al menos con los alumnos. A algunos padres no los conoce aún porque no vienen al cole, se les cita a horas que no pueden venir.
- (2) La profe habla con el padre (en el caso de Hanane) y con el mismo niño (en el caso de Steven), preguntándole cosas.
- (2) Depende de los grupos culturales. Sí con grupos próximos a nuestra cultura Este / Chinos
- (1) Dejan muy poca relación . Sólo alguna vez en el colegio el padre; la madre nunca.
- (0) No asisten al colegio salvo en casos muy excepcionales.
- (1) Es difícil la relación.
- (1) La relación de los padres con los profesores es puntual y sólo cuando éstos lo reclaman.
- (2) En tutorías, sobre todo. Es bastante alto el conocimiento de las familias y alumnos. Más el del tutor, claro.

- 2. Se recurre a mediadores (personas "biculturales" en cierta medida) que puedan interpretar las culturas implicadas en un doble sentido (p. e., las normas de conducta del niño según los padres y según el profesor).**

Ejemplos y Observaciones:

- (1) En ocasiones las orientadoras.
- (1) En ocasiones la orientadora.
- (1) Únicamente en el caso de la profesora Sergia, se ha invitado a educadores de calle para estimular a los alumnos.
- (1) Centros que trabajan específicamente con ellos.
- (0) No hay relación con los padres.
- (1) Existe un orientador, 2 profesores de apoyo, y los tutores - son ellos los encargados de cubrir este tema.

- 3. Se estimula la participación y diálogo entre los padres en relación con sus tradiciones y costumbres, en orden a tomar conciencia de cómo los mismos valores pueden ser interpretados y manifestados de forma diferente en su nuevo contexto cultural.**

Ejemplos y Observaciones:

- (1) Se procura la comunicación con los padres pero girando siempre en torno a la dinámica del cole. La referencia a su cultura puede salir de forma ocasional no buscada.
- (2) Cuando puede, la profe habla con los padres.
- (1) No están abiertos a ello.
- (0) No hay relación con los padres.
- (1) Se va a realizar alguna actividad y la hija se la explica. A través de los alumnos cuando es posible.

- 4. Se asume que la mayor parte de los padres hacen lo mejor que saben y pueden para educar de forma responsable a su hijo, utilizando los recursos y estrategias de su cultura de origen.**

Ejemplos y Observaciones:

- (0) En lo que se refiere a los gitanos y quinquilleros, existe una crítica generalizada hacia la escasa valoración que perciben de estas familias hacia los valores y cultura dominante, se la responsabiliza casi exclusivamente del bajo rendimiento de sus hijos.
- (2) Cuando se le pregunta, habla positivamente de los padres.

- (1) En el caso de Luis, un niño "inadaptado" a la escuela, se culpa a la familia por tener problemas de desintegración, etc.
- (2) Sí, pero es mejorable.
- (1) No hay relación, lo que se sabe por los niños.
- (2) No se entiende porque no acuden al Centro.
- (1) De alguna forma se prescinde de la colaboración de los padres, aunque se es consciente de su necesidad.

5. Se crea un clima cálido y abierto en el que los padres se sientan cómodos hablando sobre sus preocupaciones y planteando preguntas sobre la forma de colaborar con el centro.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) Se facilita el trato de los padres con el centro de forma absoluta.
- (2) Por lo que he observado parece que siempre se trata de crear este clima aunque desde la posición de la cultura dominante.
- (0) No asisten a la mayor parte de las reuniones. No se da colaboración o es muy puntual.
- (0) No asisten al centro.
- (0) No hay relación.
- (0) No porque no se ofrezca desde el Centro, sino porque no acuden.
- (1) Dificil de observar teniendo en cuenta que los encuentros son poco frecuentes y puntuales.

6. Se presentan ejemplos de forma consistente, se interactúa de forma justa y honesta proporcionando estrategias disciplinarias y explicando las propias acciones sin que ello implique calificar de errónea la forma en que los padres tratan al niño.

Ejemplos y Observaciones:

- (2) No se ejemplifica pero se respeta en buena medida la forma de educar de los padres.
- (1) Hay un respeto mutuo, pero no se llega a más.

7. Se utiliza la ayuda de voluntarios que hablen el mismo idioma que los padres.

Ejemplos y Observaciones:

- (0) Nunca hay padres que no hablen castellano.
- (0) Nunca tenemos padres que no hablen castellano.
- (0) No, nunca se ha hecho.

(2) Suelen traer intérpretes, sobre todo al principio de la escolarización de los alumnos.

() No es necesario, hablan todos la misma lengua.

8. La información importante es traducida a la lengua de la familia.

Ejemplos y Observaciones:

(0) No es necesario.

(0) No, nunca se ha hecho.

() Los dos niños nacieron aquí y dominan el español. Los niños no saben decirme con certeza las dificultades lingüísticas de sus padres y el nº de lenguas que hablan.

(2) Lo hace la hija.

() No es necesario, hablan todos la misma lengua.

9. Se es consciente de los prejuicios y percepciones aprendidas que condicionan e influyen la propia interpretación de la comunicación y la conducta de los otros

Ejemplos y Observaciones:

(3) Esto es cierto en el caso de tres profesoras. (8º, 2º y 1º). Estas profesoras han manifestado en más de una ocasión que les gustaría aprender más de este tema y recibir pautas de acción ya que ven que el futuro del colegio va hacia una realidad multicultural. Aún así son muy conscientes de que su actitud hacia los alumnos está muy influida por los modelos tradicionales en los que se han formado.

(0) Creo que para el prof. la ausencia de relación con las familias es un indicador de que todo "va muy bien".

(2) Los profesores observados son conscientes teóricamente, no tanto en su acción

10. Se promueve una autoimagen positiva hablando de los miembros y las tradiciones familiares.

Ejemplos y Observaciones:

(0) No, no se hace.

(0) Se centran en escuela / tareas. Se hace como si no existiesen o importasen.

(3) Desde la alumna se ve a la familia como una más.

(3) Se es muy respetuoso en este campo.

(1) Algo de ello se observa en Religión. aunque se insiste más en las deformaciones religiosas que en los valores.

11. Los padres y los miembros de la comunidad participan en el programa de forma regular, con contribuciones que les hagan sentir cómodos (preparar una comida, enseñar una canción, narrar un cuento, ayudar en la clase) en actividades y tareas diversas.

Ejemplos y Observaciones:

- (3) La participación de los padres está presente en actividades festivas, deportivas y educativas.
- (0) Creo que para el prof. la ausencia de relación con las familias es un indicador de que todo "va muy bien".
- (2) Los profesores observados son conscientes teóricamente, no tanto en su acción.
- (0) No, no se hace.
- (0) No suelen participar en nada.
- (0) No participan en el centro.
- (0) No participan.
- (0) Nunca participan.

12. Los padres de diversos grupos culturales participan en los órganos de gobierno del centro/programa.

Ejemplos y Observaciones,

- (0) NO, no participa ninguno de los pertenecientes a grupos minoritarios.
- (0) No estan en el Consejo Escolar ni en el APA (los miembros del APA ni los conocen).
- (0) No participan porque no se lo han planteado nunca, no hay ningún tipo de impedimento.
- (0) No participan en el Centro.
- (0) No participan.
- (0) No porque el Centro no cree /as condiciones para ello.
- (0) La participación de los padres es escasa y en absoluto representativa.

Comentario en una de las escalas, referido a los profesores del centro: "En general, mantienen la creencia de que si se atiende a la diversidad - diferenciándola y haciendo hincapié en los niños de otras etnias ... Lo que hacen en lugar de integrar es marginar (porque les resaltan del grupo)".





MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Secretaría General de Educación y Formación Profesional