

Miguel A. Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo
(eds.)

La pedagogía intercultural o la gestión educativa de la diversidad cultural

Teoría y praxis

La pedagogía intercultural
o la gestión educativa
de la diversidad cultural

Teoría y praxis

Miguel A. Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo
(eds.)

La pedagogía intercultural o la gestión educativa de la diversidad cultural

Teoría y praxis

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *La pedagogía intercultural o la gestión educativa de la diversidad cultural.*
Teoría y praxis

Primera edición: febrero de 2026

© Miguel A. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-282-1

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Estudio introductorio.	9
MIGUEL A. SANTOS REGO; MAR LORENZO MOLEDO	
1. Escuelas e inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación?	17
MIGUEL A. SANTOS REGO; JULIA CRESPO COMESAÑA; MAR LORENZO MOLEDO; AGUSTÍN GODÁS OTERO	
2. Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela	47
MAR LORENZO MOLEDO; AGUSTÍN GODÁS OTERO; MIGUEL A. SANTOS REGO	
3. Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar	69
MIGUEL A. SANTOS REGO; MAR LORENZO MOLEDO; DIANA PRIEGUE CAAMAÑO; JULIO TORRADO QUINTELA	
4. Pedagogía, educación intercultural y diversidad religiosa. Estrategias de acción cooperativa	89
MIGUEL A. SANTOS REGO	
5. El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad	109
ALEXANDRE SOTELINO LOSADA; MIGUEL A. SANTOS REGO; JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ	

6. Diversidad cultural y escenarios migratorios.	
Un estudio sobre formación de profesores	127
FRANCISCO X. CERNADAS RÍOS; MAR LORENZO MOLEDO; MIGUEL A. SANTOS REGO	
7. Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno	151
FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS; MIGUEL A. SANTOS REGO; MAR LORENZO MOLEDO	
8. Profesorado y competencia intercultural: construyendo redes virtuales de aprendizaje cooperativo	173
DIANA PRIEGUE CAAMAÑO; MIGUEL A. SANTOS REGO; MAR LORENZO MOLEDO	
Epílogo. La educación intercultural en España (2010- 2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas	197
FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS; M. ^a DEL MAR LORENZO MOLEDO; MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO	
Sobre los editores	221

Estudio introductorio

MIGUEL A. SANTOS REGO

MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago de Compostela

Es claro que la diversidad como tal es consustancial a la vida en su acepción más amplia, ya sea en términos de la física, de la química o de la biología. Es la naturaleza, podríamos decir, en estado puro, aun sin la intervención de los seres humanos, ya que cuando esta aparece y deriva en procesos adaptativos según realidades geográficas y/o climáticas, el resultado es una variedad de rasgos y singularidades psicosociales que van expresando en el tiempo modos de representar y recrear el mundo mediante el lenguaje, las creencias, el conocimiento, el arte o cualesquiera otra forma de plasmar una distintividad explicable por un sentido de pertenencia grupal. Estaríamos, entonces, ante la cultura y su diversidad funcional a lo largo y ancho del planeta.

Que la dialéctica de la diversidad cultural, en su complejidad estructural e histórica, ha moldeado en apreciable medida nuestra existencia desde épocas remotas es un hecho manifiestamente irrefutable, a poco que la reflexión crítica siga siendo el mejor soporte de un conocimiento fraguado en torno a la confluencia de factores que han germinado, abierta o encubiertamente, en conflictos, al igual que alianzas, heterogéneamente conectadas a señales culturales. Y de ahí también nuestras múltiples identidades en un recorrido vital de poliédricas dimensiones.

En una cierta perspectiva de la modernidad, el afán por entender la dialéctica de esa diversidad ha tenido que ver con el auge del discurso acerca del multiculturalismo en la sociedad occidental, primero en los Estados Unidos de América y luego en

Europa, y más a la hora de relacionarlo con cuestiones de equidad y/o justicia social, lo cual se correspondería bastante más con lo que Torres y Tarozzi (2020) llaman multiculturalismo constructivo (su origen es una visión móvil y dinámica de la cultura), en contraposición al multiculturalismo normativo, cuya raíz es una concepción rígida de la cultura como objetiva, inmutable y reificada. Conviene apreciar que, según la versión constructiva del multiculturalismo, las culturas están permanentemente influidas por los contextos, las circunstancias y las relaciones, que también son cambiantes. Las culturas no son estáticas ni deterministas, por lo que nunca representan un destino irreversible para individuos y grupos.

Pues bien, el volumen que hoy tenemos la suerte y el privilegio de ofrecer al escrutinio público de educadores y de quienes, en general, se interesan en la exploración sosegada de cuestiones que afectan al ser individual y colectivo de las personas es el resultado de una inveterada vocación universitaria hacia el estudio de las condiciones y/o factores susceptibles de contribuir, en y desde la educación, al desarrollo de la democracia, en tanto que sus patrones axiológicos son indisociables del respeto a derechos y deberes de una ciudadanía que se define por la plural representación de sus marcos de vida en todo aquello que, de un modo u otro, tiene que ver con esquemas de orientación social, cultural, familiar y religiosa. Lo cual facilita el reconocimiento de la transculturalidad como una constante existencial, aquí y ahora, conllevando la reciente y muy oportuna caracterización de la educación como motor transcultural (Ruiz-Román et al., 2025).

Se trata de una entrega editorial que, para el caso y la hodierna coyuntura de la que nos sentimos partícipes activos y comprometidos, apenas responde al canon convencional de una aportación académica al uso de una temática con mayúsculo recorrido epistémico en la ciencia social y, por descontado, en la que es propia de la educación como *factum* optimizador de lo humano.

La sucesión de contribuciones que ahora reunimos, con afán selectivo en una trayectoria de indagación mucho más dilatada al respecto (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2012), es la expresión de una modulación sintética de puntos focales en torno al estratégico vínculo entre educación y diversidad cultural y cuyo olvido o marginación curricular en cualquier nivel o modalidad

del sistema educativo, y más allá del mismo, sería poco razonable o, directamente, una muestra de irresponsabilidad. Naturalmente, podríamos decir, no están todos los que son, pero sí son los que aquí alineamos al servicio de quien desee aprovechar su lectura para sacar provecho de sus bondades teóricas o, por el contrario, señalar carencias en la perspectiva de análisis o en el despliegue empírico de preguntas y problemas de investigación.

A la par que pedagógico, el propósito de la obra es también político (resulta irónico tener que recordar aún hoy que la educación es siempre política), pues no en vano sabemos que la mejor pragmática de la convivencia, y del consecuente desarrollo que la propicia, pasa por la claridad normativa éticamente anclada en lo común del encuentro entre sujetos y grupos de variado origen y/o filiación cultural. No obstante, lo que decimos recomienda hacer explícita la convicción de que todo, o casi todo, dependerá del modo en que tales postulados cívicos orienten e influyan vías inequívocas de formación y sensibilización en instancias e instituciones sociales y comunitarias.

Tengamos muy presente que gestionar la diversidad cultural en una democracia consolidada (pero vulnerable y en extremo tensionada) es bastante más que una expresión o un aserto bien-intencionado. Tiene un calado moral y una proyección política de inmarcesibles nexos, con disposiciones legales sancionadas por la legítima representación de la ciudadanía en pos de una «armonía» social basada en la participación y en la no discriminación por razones de procedencia étnica o de cualquier otra que atente contra el principio de igualdad jurídica, por no mencionar la más alta, e insoslayable, referencia a los derechos humanos.

Ciertamente, la diversidad presente en un territorio puede ligarse a circunstancias distintas, dependiendo de los avatares de la historia en una determinada demarcación, cuyos lindes fronterizos pueden haber sido objeto de cambios y alteraciones periódicas, tanto en una perspectiva regional, nacional o supranacional (si el centro de atención fuese España, es interesante el enfoque de Manzano Moreno, 2025). Sea como fuere, un ejemplo sería la presencia, o no, de población étnicamente diferenciada en el tiempo y los flujos de migrantes, o de refugiados, que puedan haberse producido, o sigan dándose, en función de variables que los explican frecuentemente desde vaivenes políticos y económicos (que no los únicos), y aun de la conjunción de ambos.

Es un hecho, desde luego, que si algún fenómeno social ha configurado el relato secular sobre la diversidad cultural en la Europa occidental, pero no menos que en otras áreas o zonas del viejo continente, es el de la inmigración. Hasta el punto de afectar al imaginario de no pocas personas y comunidades mediante el refuerzo de prejuicios y estereotipos en el lenguaje, las actitudes y los comportamientos cotidianos.

Referimos, pues, la inmigración como la manifestación de una dinámica global –y no solo de etiología económica– con mayúscula repercusión en los cambios que vienen experimentando bastantes países, unos antes y otros después, en una sucesión de factores que complementan su incidencia (demografía, pobreza, clima, conflictos armados...). Se tiene esgrimido, y pensamos que con alguna razón, que en la Unión Europea la educación intercultural ha supuesto una respuesta al asunto de la inmigración y no tanto un modelo para la integración de las minorías lingüísticas y/o culturales. Es innegable que hoy la inmigración es tenida por referencia primera en la Unión y en los Estados que la conforman, coincidiendo siempre en señalar a la educación como el ámbito en el que hay que mover ficha, toda vez que el estatus de esta población representa mejor que ningún otro factor las contradicciones y complejidades relacionadas con la diversidad y su reconocimiento (Torres y Tarozzi, 2020).

Estamos, por descontado, ante el tema que preside buena parte de los acalorados debates que hoy se suscitan o animan desde una variedad de tribunas, a menudo con un sesgo más ideológico y emocional que constructivamente racional. En unos casos porque se defienden puntos de vista multiculturales (permitir ciertas expresiones identitarias) y en otros porque simplemente se pide que se adapten bajo una óptica de irredento asimilacionismo.

Persiste, sin embargo, la ignorancia de una mayoría social sobre el velado, pero constante, propósito del multiculturalismo, asiduamente articulado desde determinadas plataformas de élite menos dadas, durante bastante tiempo, a la integración efectiva de trabajadores inmigrantes que en prepararlos para el retorno a su tierra de origen. Lo que no deja de ser una colosal ingenuidad a la luz de los desequilibrios de todo tipo en el planeta y la manifiesta necesidad de población en las sociedades más avanzadas. Es prístino que, pese al control de fronteras y las deportacio-

nes, la escasez de mano de obra atraerá nuevas migraciones (Haas, 2024; Moraña, 2021).

Se requiere algo que no por repetido hasta la saciedad deja de ser urgente en el escenario público: consenso en lo básico ante un desafío de magnas proporciones para un futuro de progreso compartido, máxime en la UE y en todos y cada uno de los países que la componen, cuyos valores han de seguir alineándose con una política de acogida bien ordenada en el plano institucional, atenta al estudio para el desarrollo de medidas y estrategias preventivas en el ámbito local, a fin de evitar desafortunadas iniciativas contrarias a la convivencia pacífica de encaje imposible en nuestra lógica constitucional.

Parte indeleble de tal diálogo en la esfera pública de la sociedad civil tiene su núcleo en la educación como gran eje de la acción común en perspectiva de presente y de futuro. Sin responsables bien formados para tomar decisiones en el sistema educativo acerca del reto que ya estamos afrontando, dentro y fuera de las escuelas, no será posible garantizar el avance material, y moral, que hoy demanda la respuesta a un punto de inflexión como pocas veces se ha dado en el devenir de las sociedades que conocemos (Portera, 2020).

A la educación de calidad en este contexto no la puede distinguir tanto su funcional adaptación al multiculturalismo descriptivo, que se refleja por doquier en calles y plazas, como su disposición normativa en favor del desarrollo intercultural del centro en su *modus operandi*, tanto de puertas adentro (planes de acogida, reconfiguración curricular, modelo de liderazgo, aprendizaje compartido...) como de puertas afuera (difusión, intercambios, comunicación con familias...).

Lo anterior podría amparar la comprensión de la interseccionalidad como enfoque metodológico en la investigación educativa intercultural (Gross y Portera, 2025). El motivo es la interconexión de las diferentes dimensiones de la diversidad a la hora de explicar la naturaleza multifacética de las experiencias, también de las relacionadas con la migración y sus efectos sobre individuos, instituciones y organizaciones educativas.

Parece claro, entonces, que el requisito fundamental de ese desarrollo será el de preparar para la mejor gestión posible de la diversidad cultural. Ello implica una mirada pedagógica intercultural al entramado formativo del sistema educativo, cuya meta

no ha de ser otra que la inclusión y unas tasas de éxito razonables para todas y todos los alumnos (Kohout-Díaz, 2025). Ahora bien, ese éxito no se validará a medio plazo si no se acompaña de un tipo de competencia intercultural, que es transversal y que no ha de dejarse al margen al orientar decisiones en los programas educativos.

De lo contrario, estaríamos favoreciendo una inaceptable confusión epistemológica, además de ética, en el campo de las ciencias de la educación en general y de la pedagogía en particular. Y no solo, pero también, en las escuelas, donde hoy necesitamos de un posicionamiento radical a propósito de cómo vertebrar el marco relacional que ayuda a aprender más y mejor a todos los miembros de la comunidad, empezando por el alumnado, pero sin reducir sus posibilidades a cuestiones de remoción curricular y tecnológica.

Como si estuvieran reforzando la conexión esencial para lo que aquí importa, Calderón y Ainscow (2025) afirman la educación inclusiva como un proceso, esto es, la búsqueda sin término hacia mejores maneras de responder a la diversidad, como una ruta para eliminar barreras y procurar resolver problemas que afectan a seres humanos concretos; como una dinámica de participación y logro para todos los estudiantes, y, en definitiva, como atención prioritaria hacia el alumnado más vulnerable o en riesgo de exclusión y marginalización, debido, en buena parte, a sus bajas expectativas de logro académico (Unesco, 2017).

Hacer más diáfanos los vínculos entre educación intercultural y educación inclusiva recomienda advertir de vez en cuando acerca del peligro reduccionista derivado de la proliferación de una nomenclatura que une inclusión a necesidades educativas especiales del alumnado.

Dicho esto, seguimos convencidos de las bondades que aporta un modelo socio-constructivista, también en plena vorágine digitalizadora, a menos que ya no estemos por la labor de defender, con pruebas, el aprendizaje como proceso activo de (re) construcción humana, al que añaden valor y calidad los profesionales capaces de promover una cultura de equidad en el aula, donde la interacción entre iguales pueda ser criterio o indicador de éxito académico, además de sugerir alicientes emocionales, si el potencial del aprendizaje cooperativo es efectivamente aprovechado e intencionalmente diseñado y gestionado al servicio de

un mayor éxito de todo el alumnado en una perspectiva de inclusión e interculturalidad.

Recordemos que un elemento fundamental es aquí la interdependencia positiva, toda vez que, en parte, se vincula al éxito de cada alumno/a al del propio grupo, fomentando la participación de todas/os en un proyecto común. En pocas palabras, un contexto socioeducativo en el que la diversidad cultural es un hecho requiere de recursos y estrategias de acción pedagógica que el profesorado y otros profesionales de la educación conozcan y lleguen a convertir en ayudas operativas de facilitación y operativización del aprendizaje. Porque es en tales marcos de vida que nos vemos en la tesitura de imaginar, primero, y generar, a continuación, una comunidad educativa singularizada mediante la diversidad étnico-cultural de su configuración sobre el terreno.

Es justo en tiempos tan recios como lo que estamos viviendo (la magnífica escritora portuguesa Lidia Jorge los tilda de «apocalipsis de la conciencia humana») donde la educación ha de seguir jugando el rol prevalente que le corresponde en los incommensurables procesos de dignificación y emancipación en un mundo cuya diversidad cultural es la clave de bóveda, el santo y seña, de una complejidad necesitada de un tipo de gestión educativa acorde con las sociedades abiertas, irrestrictamente democráticas e interconectadas, en las que las escuelas continúan representando espacios de oportunidad para el encuentro y, consiguientemente, para el aprendizaje de todos y cada uno de sus integrantes.

Pero una reflexión introductoria como la que acabamos de esbozar para el volumen quedaría incompleta si prescindieramos del merecido agradecimiento a las personas que, con su esfuerzo e implicación de antaño en la elaboración de contribuciones significativas en esta línea de investigación, han hecho posible que hoy las revisitemos con la explícita intención de (re)colocarlas al servicio de una lectura útil, académicamente y formativamente hablando, por parte de estudiantes y estudiosos de la pedagogía intercultural. La generosidad y el compromiso de las amigas y los amigos que referimos en esta nota final expresan la voluntad del grupo de investigación Esculca, de la Universidad de Santiago de Compostela, por aportar conocimiento y facilitar la intervención pedagógica de los profesionales de la educación en un ámbito de trabajo tan desafiante para el futuro de todos.

Referencias bibliográficas

- Calderón Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Gross, B. y Portera, A. (2025). Intersectionality in intercultural education and intercultural education research. *Intercultural Education*, 36(4), 379-383. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2488711>
- Haas, H. de (2024). *Los mitos de la inmigración*. Península.
- Kohout-Díaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>
- Manzano Moreno, E. (2025). *La España diversa. Claves de una historia plural*. Crítica.
- Moraña, M. (2021). *Líneas de fuga. Ciudadanía, frontera y sujeto migrante*. Editorial Iberoamericana/Verbuert.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>
- Ruiz-Román, C., Calderón Almendros, I., González Gerardo, J. L. y Motjar-Mendieta, L. (2025). *Educación transcultural*. Síntesis.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (eds.) (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Octaedro.
- Torres, C.A. y Tarozzi, M. (2020) Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education, *Societies and Education*, 18(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1690729>
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusión and equity in education*. Unesco Publishing.

Escuelas e inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación?¹

MIGUEL A. SANTOS REGO

JULIA CRESPO COMESAÑA

MAR LORENZO MOLEDO

AGUSTÍN GODÁS OTERO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

España, antaño país de emigración, se ha convertido en la primera década del presente siglo en uno de los países europeos en los que la inmigración ha crecido de forma más importante no solo en términos cuantitativos, sino también a la vista de factores cualitativos presentes en el desarrollo de tales flujos. En este tiempo, nuestro país llegó a colocarse como segundo país en el mundo, por detrás de los Estados Unidos, en la recepción anual de personas inmigrantes, a lo que ayudó su situación geoestratégica en el sur de Europa y su atractivo como nación culturalmente próxima a la comunidad iberoamericana.

El auge de esta presencia, clave en la transformación del país, junto con el cambio producido en los proyectos migratorios de muchas de estas personas (pasando de la condición de trabajadores *invitados* a la de residentes permanentes), ha tenido, y tiene, su claro reflejo en las aulas de nuestras escuelas. De hecho, pese al impacto de la crisis económica, el alumnado procedente de la inmigración ha mantenido una tendencia alcista, sin que se

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2012 en *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.

pueda negar su positiva contribución a paliar la mengua constante en el número de matrículas por parte del alumnado autóctono. Así se demuestra con las cifras oficiales del Ministerio de Educación (www.educacion.es) para el curso 2008-09.² El alumnado de origen inmigrante supone ya el 10 % del total en enseñanzas de régimen general no universitarias (un total de 743 696 alumnos). En algunas comunidades autónomas, este porcentaje supera el 15%, caso de La Rioja o el de Islas Baleares, mientras que en otras, Extremadura (3,3 %), Galicia (3,5 %) o Asturias (4,9 %), los números permanecen lejos de la media. Pero las cosas están cambiando y en el curso 2024-2025 en la Comunidad Autónoma de Galicia ese porcentaje había ascendido hasta el 6,9 %.

Entre los retos que asumir en el proceso de integración está el acceso de los extranjeros a los servicios públicos, aspecto este que despierta gran interés mediático e, incluso, alguna alarma social, pero también la atención prioritaria por parte de las administraciones públicas (Cebolla, 2009). Recordemos, sin ir más lejos, la polémica reciente suscitada en algunos ayuntamientos con el derecho al empadronamiento, haciéndose necesaria la intervención del gobierno central para recordar los derechos reconocidos en la legislación vigente.

Ya en el contexto escolar puede decirse, con Pedró (2009), que la respuesta a la inmigración se juega en dos frentes: en el aula, donde la formación del profesorado es nuclear, y en las políticas educativas, que son las que establecen el marco estructural y regulatorio para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro trabajo nos centraremos en la segunda de las vías, toda vez que la integración escolar del alumnado inmigrante ha devenido en uno de los grandes desafíos del sistema educativo español (Santos Rego, 2008). A pesar de los años de trabajo en esta dirección, desde las autoridades del Ministerio de Educación y las correspondientes de las comunidades autónomas, las estrategias puestas en marcha, a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas, siguen sin alcanzar los resultados deseados.

2. Pueden consultarse datos actualizados para el curso 2024-2025 en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>

Así, una de las cuestiones que está causando mayor preocupación, y que ocupa ya muchas páginas en informes y estudios, tiene que ver con la distribución de este alumnado entre los centros sostenidos con fondos públicos, aspecto clave para poder avanzar en el proceso de integración educativa y social de estos niños y niñas. La situación real, bastante generalizada en nuestro sistema educativo, es la concentración del alumnado de origen inmigrante en las escuelas públicas.

Por más que la normativa legal intenta paliar este desajuste, las cifras dan cuenta de una realidad bien diferente de lo que sería deseable tanto para los alumnos extranjeros como para la población escolar en su totalidad. Así, los datos del Ministerio de Educación muestran la existencia de diferencias en la distribución en los centros (datos del curso 2008-09): el 82,9 % del alumnado extranjero se escolariza en centros públicos, el 17,1 % lo hace en centros privados concertados y en la privada no concertada. Si, por el contrario, examinamos los datos de escolarización general, la distribución se equilibra más, ya que el 67,3 % de los alumnos que cursan enseñanzas de régimen general asisten a centros públicos y el 32,7 % a privados.

El propósito de este trabajo no es otro que el de analizar si se está produciendo una distribución equilibrada del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos, deteniéndonos específicamente en lo que está ocurriendo en los centros educativos gallegos. Forma parte también de nuestro objetivo hacer propuesta de líneas de actuación estratégicas encaminadas a prevenir situaciones de segregación mediante la optimización de los recursos personales e institucionales disponibles, o los que sea posible planificar.

2. El reparto desigual del alumnado inmigrante en los centros educativos

Para analizar la distribución del alumnado extranjero en los centros educativos, es preciso partir del marco legislativo en materia educativa, ya que la normativa es la que, en última instancia, apoya o dificulta las acciones concretas de los diversos agentes e instancias implicadas en el logro de objetivos en el terreno educativo.

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4/05/2006), es el resultado normativo de un debate entre los agentes sociales en el que se destacan los principios que deben orientar el sistema educativo con el fin de que este se adapte a los cambios experimentados por nuestra sociedad, y para dar respuesta a sus necesidades. Estos ejes fundamentales permiten la construcción y el desarrollo de la norma en un discurso coherente, de forma tal que la configuración de cada uno de los elementos del sistema educativo regulados en su articulado debe responder, en su esencia, a tres elementos que podríamos simplificar en ofrecer y posibilitar una educación de calidad a todos los ciudadanos según sus capacidades, promover una escolarización equitativa a través del esfuerzo compartido distribuido entre todos los componentes de la gran comunidad educativa y la capacitación general de toda la ciudadanía para convivir en la sociedad de la comunicación.

La LOE, que constituye el gran marco legislativo, ofrece a las administraciones competentes un campo de trabajo amplio para desarrollar una normativa eficaz ante el fenómeno de segregación escolar. Al estudiarlo, destacan un conjunto de elementos que sirven como eje para un desarrollo normativo posterior:

- El primer elemento que nos ofrece es el de sus principios de orientación, que deben sustentar o informar políticas promotoras de equidad y cohesión social y que, en la práctica, se deben convertir en programas específicos de apoyo a la integración que no olviden el peso fundamental de la dotación de recursos.
- Un segundo elemento es la posibilidad de regulación de los procesos de admisión, herramienta prioritaria en la concreción de la distribución adecuada del alumnado. La norma sienta la base de trabajo en este aspecto, pero permite a las administraciones competentes ajustar la norma final a las peculiaridades sociales, culturales y territoriales de sus áreas de influencia, garantizando así la adaptación adecuada a las necesidades de la población.
- Un tercer elemento lo constituye la regulación de la programación de centros. Se establece la posibilidad de cobertura simultánea de la demanda de puestos escolares, para una misma zona de influencia, a través de la oferta pública y con-

certada. Esta medida puede contribuir, efectivamente, a la distribución equilibrada del alumnado con necesidades de apoyo, reforzando, además, el principio de libertad de elección siempre que se observen medidas que garanticen la dotación de recursos, como se indica en diversos apartados del propio texto legal.

Complementariamente, se reconoce la importancia de la información como elemento que facilita el acceso a los recursos que garanticen el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos y, por eso, se recalca la necesidad y el deber por parte de las administraciones competentes de hacer visible esa información. También se señala, aunque sin contundencia, la necesaria formación del profesorado para una atención adecuada de la diversidad y, en este sentido, se abre la vía al reconocimiento y difusión de las buenas prácticas educativas. Por último, se definen las ayudas para la escolarización y se establece el derecho de obtención de becas y ayudas al estudio, continuando así una línea de trabajo sobre el refuerzo del derecho a la educación ya iniciada en leyes anteriores.

A pesar de lo legislado, la realidad parece ser bien distinta. Sirva como ejemplo de ello la advertencia del informe del Síndic de Greuges (2008) sobre el creciente riesgo de fragmentación social dentro del sistema educativo en Cataluña (en el curso 2008-09 el 12,9 % del alumnado de régimen general procede de la inmigración). El tema, sin embargo, no es nuevo y no puede cogerlos por sorpresa a estas alturas. Hace ya varios años que otro informe de más alcance, como el hecho público por el Defensor del Pueblo (2003), indicaba lo imprescindible que era equilibrar el sistema interviniendo decidida y puntualmente para evitar la concentración excesiva de alumnado de origen inmigrante, y con mayor motivo aún si esta se producía en centros educativos en los que se dan circunstancias económicas y sociales que exigen medidas de compensación educativa adicionales a las que, ya de por sí, exige la escolarización de este tipo de alumnado.

Se aludía, además, en este informe a la necesidad de supervisar con extrema atención los procesos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para que se respeten los criterios previstos en las normas y que tanto el sector de titularidad pública como el de titularidad privada-concertada asu-

man la responsabilidad que les corresponde de acuerdo con el peso específico que tienen en el sistema educativo, introduciéndose, si es el caso, las medidas preventivas o cautelares precisas para garantizar la adecuada distribución del alumnado. Y, por último, también se recogía que, si existen razones que lo justifiquen, deben adoptarse medidas proporcionadas de limitación del derecho a la libre elección de centro educativo para que la suma de voluntades individuales no impida o dificulte el pleno ejercicio del derecho a la educación.

La exposición de este panorama y las recomendaciones que se derivan del informe se dan en un momento en el que la presión sobre el sistema era mucho más leve. Concretamente, en el curso académico 2002-03 había matriculados 307 151 alumnos extranjeros mientras que, como hemos visto, los últimos datos dan cuenta de haberse superado con creces la cifra de 700 000.

Ahora bien, cuando nos referimos a la distribución desigual, debemos tener en cuenta que este no es un problema nuevo, ni tampoco una cuestión que afecta únicamente a la población inmigrante. De hecho, los índices de segregación del alumnado nacido en el extranjero y del alumnado cuyos padres tienen un nivel educativo bajo están estrechamente relacionados (Alegre et al., 2008). Muchos sistemas educativos de la OCDE se definen por altos niveles de segregación de raíz socioeconómica (Pedró, 2009).

A diferencia de lo que ocurre a escala internacional, sobre todo en los Estados Unidos, donde llevan tiempo ocupados en el examen de los niveles y causas de la segregación escolar (Fuller y Hannum, 2002; Ogbu, 1978; Zhou y Kim, 2006), en el caso español, los estudios al respecto no han tenido el mismo eco. Hasta el momento, la mayor parte de las investigaciones realizadas se han centrado en la relación existente entre la elección de centro educativo y la segregación, faltando trabajos que atiendan en mayor medida al modo en que tiene lugar la construcción, y consolidación, de los procesos de segregación (cfr. Cebolla y González, 2008; Ponce Solé, 2007).

Antes de seguir, es conveniente aclarar los términos que influyen en la estructuración de este trabajo. De hecho, Benito y González (2007) definen, desde una perspectiva amplia, que

una red escolar segregada es aquella que se aproxima a una situación de homogeneidad social intraescolar y de heterogeneidad so-

cial interescolar, o sea, una red escolar con un perfil de alumnado homogéneo dentro de los centros y heterogéneo entre los centros. (p. 41)

Esto lleva a que en el análisis de la segregación se consideren dos dimensiones. De un lado, *la segregación como desigualdad* (segregación escolar), que se refiere al nivel de equidad entre centros escolares en cuanto a la distribución de los diferentes grupos sociales, y, de otro, *la segregación como exposición* (concentración escolar), que sería el nivel de concentración de un determinado grupo social en las diferentes escuelas (Síndic de Greuges, 2008). Por nuestra parte, nos detendremos en el análisis de la segregación como exposición, en tanto que el punto neurálgico de este estudio es, justamente, el nivel de concentración del alumnado extranjero en la red escolar de Galicia.

3. Aproximación a la etiología de la segregación escolar

La complejidad de la segregación, como fenómeno social, no puede reducirse a la evaluación del impacto de la inmigración a nivel local, puesto que de hacerlo así no tendríamos más remedio que deducir su mayor intensidad en los municipios con mayor presencia de inmigrantes (Síndic de Greuges, 2008). Es más, la explicación de la segregación escolar implica el reconocimiento de una diversidad de factores (Dupriez, 2009; Valiente, 2008) que, más allá de la segregación residencial, tienen que ver también con las características propias del sistema escolar.

Como es bien sabido, uno de los criterios clave que se manejan en la elección de centro escolar es la proximidad al domicilio familiar. Pero debemos tener en cuenta que la distribución de los diferentes grupos sociales en un determinado territorio está estrechamente vinculada a factores socioeconómicos, lo que constituye un indicador de desigualdad en el acceso a los centros escolares. El precio de la vivienda o las redes sociales de la población inmigrante, muchas de ellas configuradas a partir del principio de la solidaridad étnica, explican la existencia de niveles relativamente altos de segregación espacial en muchos de nues-

tros municipios. Sin embargo, la segregación escolar acaba siendo superior a la residencial; es decir, la primera solo se explica parcialmente por la segunda (Cebolla, 2009; Síndic de Greuges, 2008).

Las políticas de zonificación, si bien son un instrumento que formalmente no actúa en un sentido focalizador, en la práctica tienden a reproducir a nivel escolar las desigualdades sociales y étnicas propias del territorio. Estas valoraciones tienen básicamente en cuenta la incidencia de una sola modalidad de zonificación (Alegre et al., 2008), aquella que asigna a cada escuela su área o barrio natural de referencia. En estas circunstancias no extraña que estas políticas refuercen la traslación de la segregación socio-urbana a la realidad de la segregación escolar. Parece que las zonas que aúnan diferentes escuelas, y donde las escuelas públicas y concertadas están integradas en una misma situación competitiva, tienden a presentar niveles inferiores de segregación y polarización escolar. Para Dupriez (2009), la libre elección de escuela por parte de las familias es un factor que explica, junto con la segregación residencial y la aparición de itinerarios formativos institucionalizados, la segregación.

La familia también juega un importante papel en todo este proceso. Villarroya y Escardíbul (2008) ponen de manifiesto la importancia de ciertas variables familiares, tales como el nivel educativo y cultural de los progenitores o su pertenencia a determinadas categorías socioeconómicas, en la decisión de acudir a centros privados, especialmente concertados. Se constata, por tanto, que uno de los factores clave en la elección de centro está estrechamente vinculado con el contexto socioeconómico y cultural de la familia.

Pero, además, debemos tener presentes las desigualdades sociales en el acceso a la información (Lorenzo Moledo et al., 2007; Santos Rego et al., 2009) que afectan negativamente a la equidad del sistema y a la composición socialmente heterogénea de los centros. Para mayor abundamiento sobre la cuestión, en una investigación que se está desarrollando desde la Universidad de Santiago de Compostela³ con una muestra de 1 281 padres y

3. Proyecto de investigación «O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia» (PGIDIT 07sec009214pr). Resolución del 14 de noviembre de 2007 (DOG 23/11/2007). Miguel A. Santos Rego (dir.).

madres de alumnos de Primaria y Secundaria Obligatoria (219 extranjeros y 1 062 autóctonos), concluimos que las familias inmigrantes tienen menos información que las autóctonas sobre distintos aspectos del sistema educativo español: la existencia de becas y ayudas, y el procedimiento para obtenerlas (sobre todo las familias americanas y europeas frente a las africanas), y sobre la estructura del sistema educativo (sobre todo las asiáticas). Por el contrario, parecen tener información (bastante o mucha) al mismo nivel sobre las normas y horarios del centro y sobre las materias que cursan sus hijos.

También conviene considerar el efecto huida de los autóctonos hacia los centros subvencionados con fondos públicos. Tal efecto tiene que ver con un fenómeno singularmente pernicioso y cuyo crecimiento va fermentando en nuestras sociedades. Es el llamado «vuelo nativo», más conocido como «fuga blanca» (*white flight*), cuyo significado es inconfundible con tan expresiva nominación;⁴ esto es, que ante escuelas con alta proporción de alumnos inmigrantes las familias nativas/autóctonas «salen volando» de esa zona de influencia, sobre todo las de extracción socioeconómica media y media-alta. Los datos resultan muy llamativos al respecto en los países europeos (Dinamarca, Holanda...) cuando la proporción de alumnos de familias inmigrantes alcanza o rebasa el 25 %, de tal modo que este fenómeno en Europa es una consecuencia de la inmigración en el área de la educación. Para Heckmann (2008), los factores que inciden en la recurrencia de este fenómeno, con sus distintos formatos, tienen que ver con la libertad de elección de centro en ciertos distritos residenciales, con la misma definición de «distrito escolar» y con las mayores o menores restricciones que pudieran existir para asistir a escuelas privadas.

Tanto los estudios realizados a escala internacional (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 2008) como los que se han lle-

4. Advirtamos que este concepto de «vuelo nativo» (*white flight*) surgió en un contexto de autosegregación en los intentos integradores de las escuelas en EE. UU. desde finales de los años cincuenta del siglo pasado. La famosa decisión del Tribunal Supremo («Brown vs. Board of Education») del año 1954 declaró ilegales las escuelas segregadas, marcando un antes y un después en el movimiento de los derechos civiles en todo el país. Pero, lamentablemente, el fenómeno *white flight* arrancó en ese tiempo y el fin de las escuelas segregadas, ya que muchos padres no querían que sus hijos fueran instruidos con las minorías, al margen de cualquier perjuicio étnico, porque tenían miedo a las desventajas que esa situación podría acarrear para su descendencia.

vado a cabo en nuestro país (Sánchez Hugalde, 2007) demuestran la mayor probabilidad de que los alumnos autóctonos asistan a centros de titularidad privada en aquellas zonas donde existe una alta concentración de población inmigrante. Al respecto, Mancebón y Pérez (2005) hacen hincapié en la importancia de las variables socioeconómicas para explicar esta situación. De esta forma, las familias con más medios se decantan por escolarizar a sus hijos en escuelas privadas buscando mayor distinción social y excelencia educativa respecto de los grupos socioeconómicamente menos favorecidos, entre ellos los procedentes de la inmigración.

Los argumentos sostenidos con más fuerza por padres y madres cuando se les pregunta por los motivos que justifican la elección de un centro educativo u otro se relacionan estrechamente con la percepción de la calidad educativa que, a su vez, varía en función de la composición socioeconómica y/o étnica del alumnado. En otras palabras, la composición étnica de la escuela y su calidad educativa son variables que las familias autóctonas relacionan a través de la asociación entre el deterioro de esa calidad y la presencia de inmigrantes (Carbonell et al., 2005). Las escuelas con una composición social más desigual y con peor imagen pública mantienen un considerable número de plazas vacantes, ocupadas, en buena medida, por aquellos alumnos (mayoritariamente de origen inmigrante) que llegan fuera de plazo (matrícula viva). La composición social de los centros tiene una gran influencia sobre la calidad de los procesos escolares (Alegre et al., 2009). Los autóctonos tienden a estigmatizar los centros escolares en los que se concentran inmigrantes por ser un grupo visible y diferenciable con niveles de éxito bajos (Cebolla, 2009).

Uno de los peligros más comúnmente asociados a la presencia de inmigrantes en las escuelas es el «descenso de nivel» del sistema educativo, atribución que realizan muchas personas en función de su experiencia cotidiana y de las específicas dificultades que influyen en su aprendizaje (lengua, menor soporte académico en la familia...) (Carabaña, 2008). Por su parte, Cebolla (2007), empleando la base de datos PISA 2003, confirma la existencia de un efecto negativo y estadísticamente significativo de la concentración de estudiantes de origen inmigrante sobre el rendimiento medio de los alumnos que asisten a una determinada

escuela, mucho más en lectura que en ciencias. Sin embargo, la magnitud de este efecto es moderada si se compara con el impacto de otras variables como son la educación de los padres y el capital cultural acumulado en el hogar.

Además, el uso que hacen las familias inmigrantes de los servicios públicos, sobre todo los relacionados con la salud y la educación, está en la base de una crecida actitudinal reacia ante la inmigración. Así, acumulando evidencia de varios trabajos patrocinados por el CIS, Cebolla (2010) subraya la creencia entre los autóctonos de que es el aluvión de inmigrantes lo que está deteriorando la calidad de ambos servicios. Y son mayoría quienes piensan que las administraciones públicas deberían invertir más recursos en educación y en sanidad a fin de compensar la pérdida de calidad en sus prestaciones. No obstante, las actitudes de los autóctonos son mejores ante el acceso de los inmigrantes a los servicios educativos que ante los servicios de salud.

Por otro lado, como manifiesta Moreno Fuentes (2009), el cuestionamiento científico de la conexión entre mayor proporción de alumnos de origen inmigrante y peores resultados académicos no evita que sea esa, y no otra, la percepción social que prevalece. Lo importante no es cuál sea la «realidad objetiva», sino cómo adaptan los sujetos sus estrategias a lo que tienen por cierto. Lo que sabemos es que las dinámicas de evitación del sistema educativo público por parte de sectores de la clase media refuerzan las tendencias de segmentación tradicionalmente existentes, provocando una profecía autocumplida de difícil reversión una vez puesta en marcha. Tengamos en cuenta que, en nuestro país, las actitudes hacia la inmigración, que no eran básicamente desfavorables, han ido empeorando en los últimos tiempos al compás de los nefastos efectos de la crisis económica sobre la realidad laboral y social (Díez Nicolás, 2009; Méndez Lago, 2007).

El repaso de la literatura que trata el efecto de la composición social de los centros pone de manifiesto la ausencia de consenso total en lo que se refiere a la significatividad estadística de tal efecto (Dupriez, 2009). Aunque parezca que en situaciones de fuerte contraste (comparando dos alumnos, que son similares, pero que se han escolarizado en entornos muy diferentes) la composición ejerce claramente una influencia sobre los aprendi-

zajes escolares, también es verdad que, a menudo, el tamaño de esos efectos es relativamente modesto. Como nos recuerda este profesor de la Universidad Católica de Lovaina, la mayoría de los estudios tenidos en cuenta se han llevado a cabo en países donde impera la libre elección de escuela por parte de las familias, con la consiguiente segregación entre centros (Estados Unidos de América, Nueva Zelanda, Inglaterra, Bélgica o los Países Bajos).

Desde la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el célebre Informe PISA 2006,⁵ además de referir la sobrerrepresentación del alumnado nacido en el extranjero en las enseñanzas de tipo profesional y, también, el abandono escolar prematuro en casi todos los países, expresa los malos resultados de los estudiantes de colegios con altas concentraciones de alumnos inmigrantes. Justamente, la presencia de alumnado extranjero en las muestras especiales de las comunidades autónomas que se sumaron al PISA 2006 sirvió de excusa en la explicación de unos resultados que distaban de ser los previstos. Aun así, tampoco se puede decir que mejore mucho la puntuación total de las CC. AA. si eliminamos a los inmigrantes de la muestra. En conjunto, los inmigrantes bajan menos de seis puntos el rendimiento en el sistema educativo español (Carabaña, 2008). El cuadro, de todos modos, es muy distinto en algunas partes del país (cfr. Ferrer et al., 2008). En Galicia, a diferencia de otras comunidades, no se producen diferencias entre el rendimiento de los alumnos nativos y el de los inmigrantes, siendo este el mayor para el conjunto de la comunidades y muy próximo al que alcanzan los nativos de otras comunidades. Con estos datos no sería fácil defender la existencia de un sistema educativo polarizado en esta comunidad autónoma. Porque, como es posible consultar en Pedró (2009), a propósito de los países de la OCDE, es precisamente la comparación entre ellos lo que nos dice que la segregación se asocia, en alto grado, con un mayor diferencial entre los resultados obtenidos por los alumnos emigrantes y por los nativos.

5. El último informe disponible (PISA-2022) puede consultarse en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Tabla 1. Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (CC. AA. españolas; Ciencias; Pisa 2006)

	Todos los alumnos	Solo alumnos nativos	Solo alumnos inmigrantes	Diferencia entre todos los alumnos y los nativos	Porcentaje de inmigrantes	Diferencia entre los estudiantes nativos e inmigrantes
CC. AA. España	Media	Media	Media	Media		
Andalucía	474	475	429	-1	3	46
Aragón	513	518	434	-5	6	84
Asturias	508	511	471	-2	4	39
Cantabria	509	513	453	-4	5	60
Castilla y León	520	522	453	-2	3	69
Cataluña	491	499	428	-8	11	72
Galicia	505	506	473	-2	3	33
La Rioja	520	526	447	-6	7	79
Navarra	511	515	469	-4	8	46
País Vasco	495	499	426	-4	5	72
Otras Comunidades	484	491	433	-8	12	58
España	488	494	434	-6	8	60

Nota: extraído de Carabaña (2008, p. 5).

Cuestión especialmente dura bajo un prisma educativo es admitir que las variables descriptoras del tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más significativa que las que se refieren a los procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar la desigualdad de resultados académicos obtenidos por los alumnos (Alegre et al., 2008).

Hemos de admitir también que existen disparidades susceptibles de aparecer en las muestras. Como ejemplo, un estudio realizado en Cataluña (Sánchez Hugalde, 2007), en el que se analizaba la influencia del alumnado procedente de la inmigración sobre los resultados académicos de sus iguales españoles, mostró otra realidad. En la investigación se hablaba de la importancia del efecto de los compañeros (*peer effects*) y, más concretamente, se quería saber si la concentración de inmigrantes en las escuelas

puede tener consecuencias en la calidad educativa, en la medida en que los alumnos llegados de la inmigración pueden incidir de manera significativa en el rendimiento de los alumnos autóctonos, y viceversa. Lo que se constató fue que la concentración del alumnado inmigrante tiene más efectos negativos sobre el rendimiento de los no nacionales que sobre el rendimiento de los autóctonos (*outputs* académicos). En consecuencia, este argumento no sería razón suficiente para justificar la huida hacia otros centros y para relacionar el deterioro de la calidad con la presencia de alumnos procedentes de la inmigración.

No olvidemos tampoco los factores que ocultan una selección del alumnado mediante distintas vías. Legalmente, la escuela, sea pública o concertada, no dispone de ningún margen de autonomía para seleccionar a su alumnado. Muchos de esos mecanismos auspician, pues, una cierta selección encubierta por parte de algunos centros concertados (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). El uso de uniformes, la compra de determinados materiales escolares o el pago de tasas por actividades varias son aspectos que, en mayor o menor medida, limitan el acceso de las familias con menos recursos a este tipo de establecimientos escolares.

También se produce una selección del alumnado inmigrante en el plano institucional. A través de la experiencia de otros países europeos (Francia, Inglaterra, Bélgica, Holanda...), con mayor tradición en la recepción de inmigrantes, se ha podido comprobar cómo la mayoría de los descendientes de familias inmigrantes no consiguen completar los niveles educativos postobligatorios no universitarios (cfr. Heckmann, 2008). Al respecto, los itinerarios formativos precoces no solo influyen sobre la segregación académica y la desigualdad de resultados, sino también sobre la segregación y las desigualdades sociales (Dupriez, 2009).

Hace tres años que un estudio con 18 centros de secundaria y bachillerato informó de tasas de abandono escolar del 12 % entre los alumnos autóctonos, pero del 30 % entre los estudiantes no españoles, y aun del 42 % entre los jóvenes inmigrantes recién llegados, esto es, con menos de dos años en el sistema (Serra y Paludàries, 2007). Asimismo, en el informe de la Fundación Encuentro (2005), en el que, entre otros aspectos, se analiza la continuidad del alumnado inmigrante en los niveles postobligatorios, además de destacar el bajo porcentaje que representan estos jóvenes en Bachillerato y en los Ciclos Formativos, se concluye que

solo el 32,6 % del total de alumnos no nacionales entre 16 y 18 años está escolarizado, frente a un 83,6 % de los españoles en ese mismo grupo de edad. Las tasas de absentismo y de abandono escolar son altas. Aproximadamente, el 30 % de los alumnos inmigrantes no logran concluir satisfactoriamente la ESO. Algunos de los factores a los que se hace referencia como posibles desencadenantes de esta problemática serían la temprana inserción en el mercado laboral por decisión propia o de la familia, la imposibilidad de concluir los estudios obligatorios por encontrarse con muchas dificultades e, incluso, las restricciones legales que impiden cursar los ciclos postobligatorios a quien no sea residente.

Aunque las variables que acabamos de apuntar tienen una clara incidencia en la distribución desigual del alumnado extranjero en los centros sostenidos con fondos públicos, este problema tiene mayor complejidad y debemos tener en cuenta la influencia de otras variables. Por ejemplo, Valiente (2008) insiste en que estos factores

tienen una incidencia diferente sobre la segregación escolar dependiendo, por una parte, de su mayor o menor presencia en un determinado país; y, por otra parte, de cómo las políticas de elección de centro incrementan o reducen la influencia de estos factores sobre la distribución final de alumnado. (p. 9)

En este sentido, afirma que la segregación escolar es resultado de la interacción de las políticas de elección de centro con los mencionados factores.

Para Alegre (2008), no todos los colectivos de alumnos inmigrantes desafían en idéntica medida a nuestras escuelas. Lo contrario sería, a nuestro juicio, como admitir que la población escolar es homogénea. Si bien es preciso valorar la influencia de variables que afectan específicamente al alumnado foráneo –caso de las diferencias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo–, parecen ser más determinantes factores como el perfil social e instructivo de la familia.

En definitiva, existe una clara desigualdad en la distribución del alumnado extranjero entre los centros públicos y los privados concertados, sin que podamos decir lo mismo entre los centros públicos. Sin embargo, el análisis de las causas que subya-

cen a esta situación nos sitúa claramente ante un fenómeno susceptible de ser, si no evitado, sí aminorado, pues no depende exclusivamente de factores estructurales cuya modificación está más allá de las previsiones regulares.

Frente a las visiones de una sociología determinista de la educación, ejemplificada por el estudio de Coleman et al. (1966) y su conclusión respecto de los exiguos efectos de la escuela sobre los resultados académicos, compilemos las pruebas empíricas suficientes para afirmar los beneficios que la buena intervención educativa tiene sobre los estudiantes. Hay evidencia más que sobrada acerca del impacto de las variables internas del proceso de enseñanza-aprendizaje en los resultados académicos, si bien la influencia de factores endógenos y exógenos pueda variar según la riqueza de los países. Mella y Ortiz (1999) sostienen que a mayor industrialización, mayor probabilidad de que el rendimiento escolar sea afectado por el ambiente socioeconómico del alumno y otras variables no escolares. Lo cual se explicaría por la «homogeneidad estructural» de las naciones menos desarrolladas; esto es, por el menor diferencial en competencias básicas y las reducidas expectativas de escolaridad.

En muchas ocasiones, se han dejado languidecer algunos centros permitiendo dinámicas de guetización a su alrededor, con el consiguiente rechazo de las familias, la inestabilidad de los docentes y un generalizado hundimiento de las expectativas sobre el porvenir educativo de los alumnos. La situación afecta, sobre todo, a escuelas urbanas de barrios pobres y con acusada estratificación étnica, que es donde crecen las posibilidades de una *subtractive schooling*, en acertada expresión de Valenzuela (1999). El fenómeno tiene rasgos comunes en distintas latitudes, aunque esos rasgos aparezcan modulados por las características de las propias migraciones y su interacción con dimensiones estructurales y étnico-culturales del país en cuestión (Gibson y Carrasco, 2009).

4. Análisis contextural del proceso de segregación en Galicia

Hemos realizado una exploración general sobre la segregación escolar del alumnado inmigrante y sus causas, pero ahora quere-

mos analizar qué es lo que pasa en una comunidad donde el alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no llega al 4 % del total de la población escolar (cursos 2009-10) (Santos Rego et al., 2009). Se trata, además, de alumnos que proceden, mayoritariamente, de algún país de América Latina (62,5 %) o de Europa (21,5 %) y cuyos padres tienen estudios medios o superiores⁶ (Lagares Diez y Lorenzo Moledo, 2009).

Este recorrido debe iniciarse, aunque sea muy brevemente, en lo que establece la legislación autonómica respecto de la escolarización del alumnado inmigrante. Además de la ley marco que rige para todo el territorio español, en el caso gallego nos tenemos que referir a dos herramientas legislativas con las que se cuenta para garantizar el equilibrio en la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos: el Decreto 30/2007 y la Orden de 17 de marzo de 2007. Ambos actos administrativos constituyen, en la práctica, las disposiciones que permiten la aplicación y el cumplimiento de lo dispuesto en la LOE. Regulan los procedimientos de admisión del alumnado en centros públicos y concertados en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Teniendo en cuenta la norma superior, la idea que deben desarrollar los poderes públicos a través de estos documentos es la de procurar una distribución del alumnado que respete los criterios de equidad. Para ello diseñan herramientas relacionadas con la modulación de plazas de reserva específicas, el incremento o reducción de las ratios para el cálculo de vacantes, el establecimiento de áreas de influencia, la cobertura de la demanda de estas áreas por parte de distintos tipos de centros y el acceso a la información de los colectivos interesados.

Las estadísticas oficiales de escolarización de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para el curso 2009-10 (datos provisionales)⁷ indican que el peso de los centros públicos (83 %) en la distribución del alumnado de procedencia extranjera es muy notable, descendiendo hasta el 80,7 % si lo limitamos a

6. Ver los informes anuales de 2006, 2007 e 2008 sobre la situación de la población inmigrante en la Comunidad Autónoma de Galicia que desarrolló la Secretaría Xeral de Análise e Proxección de la Xunta de Galicia.

7. Pueden consultarse cifras actualizadas para el año 2025 en https://www.ige.gal/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?codigo=0203002

la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Sin embargo, tras estos datos se esconden situaciones muy diferentes.

En primer lugar, para analizar la existencia de realidades escolares más o menos segregadas, debemos tener en cuenta la presencia de centros privados, el nivel de diversificación de la red escolar o las diferentes modalidades de regulación del acceso escolar.

Buena parte del alumnado extranjero en Galicia está escolarizado en centros de localidades de menor entidad poblacional. De los 11 536 alumnos extranjeros matriculados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en la red de centros tanto públicos como privados de Galicia, solo el 43,8% acude a un centro ubicado en una de las grandes ciudades gallegas, mientras que el 56,2% restante está escolarizado en poblaciones mucho más pequeñas, donde la red de centros es sinónimo de escuelas de exclusiva titularidad pública. El dato es contundente, el 90,2% de los alumnos que no viven en las grandes urbes cursa la escolaridad obligatoria en centros públicos.

Los municipios pequeños se caracterizan por tener un tipo de agrupamiento escolar que podríamos llamar de «zona única»; esto es, lo que hay es una única área de influencia que incluye a todas las escuelas del municipio. Son los que suelen presentar los índices de segregación más bajos (Alegre et al., 2008). Pero en algunos casos, ante la presencia de inmigrantes, también se produce un efecto huida hacia municipios vecinos con una oferta más diversificada, lo que coincide con tendencias de nivel nacional e internacional.

Por ello, con la intención de estudiar la distribución del alumnado extranjero en la red de centros de la comunidad autónoma, tomamos como referencia las siete ciudades gallegas de mayor densidad de población, junto con la distribución de estos alumnos en sus escuelas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Con los datos disponibles, lo primero será examinar el peso de los centros públicos y privados en la escolarización, tanto del alumnado autóctono como del extranjero. En algunas de las ciudades analizadas (A Coruña, Ferrol, Santiago de Compostela y Ourense) y, sobre todo, en la de Vigo, el alumnado total matriculado en los centros privados (concertados, en su mayoría) es superior al escolarizado en los centros públicos. Pero en otras, como son los casos de Pontevedra y Lugo, el alumnado estudia

mayoritariamente en centros de titularidad pública. Son seis, pues, las ciudades en que las familias optan fundamentalmente por escolarizar a sus hijos en centros privados.

Ahora bien, si desgranamos estos datos diferenciando al alumnado por procedencia, observamos cómo los niños extranjeros acuden preferentemente a centros públicos, sobre todo en Pontevedra, al igual que sucede, pero con menor intensidad, en Lugo, A Coruña y Santiago de Compostela. Las diferencias menos acusadas las encontramos en Vigo, Ourense y Ferrol. Por el contrario, los alumnos autóctonos se escolarizan en los centros públicos de Pontevedra y en los privados de Vigo, con un cierto equilibrio en las demás ciudades, en unos casos a favor de los centros públicos (Lugo) y en otros a favor de los privados (A Coruña, Ferrol, Santiago de Compostela u Ourense). En la tabla 2 podemos observar, además, cómo al calcular el porcentaje de

Tabla 2. Alumnado matriculado en centros públicos y privados (Educación Infantil, Primaria y ESO)

		% total alumnado matriculado	% alumnado extranjero sobre total	% total alumnado extranjero	% total alumnado autóctono
A Coruña	Centros públicos	46,88	7,9	75,89	45,4
	Centros privados	53,12	2,2	24,11	54,6
Ferrol	Centros públicos	46,7	3,9	58,6	46,3
	Centros privados	53,3	2,4	41,4	53,7
Santiago de Compostela	Centros públicos	47,5	5,1	72,4	46,7
	Centros privados	52,5	1,7	27,6	53,3
Lugo	Centros públicos	56,9	8,8	78,1	55,5
	Centros privados	43,1	3,3	21,9	44,5
Ourense	Centros públicos	45,7	6,7	65,1	44,7
	Centros privados	54,3	3	34,9	55,3
Pontevedra	Centros públicos	65,1	6	89,4	64
	Centros privados	34,9	1,3	10,6	36
Vigo	Centros públicos	36,5	7,6	52,6	35,6
	Centros privados	63,5	3,9	47,4	64,4

alumnado extranjero sobre el total de la matrícula de los centros públicos y privados, las diferencias son importantes en A Coruña, Lugo y Pontevedra.

Cebolla (2009) llega a la conclusión de que existen enormes diferencias entre centros educativos públicos y privados-concertados tanto en lo que se refiere a la concentración de inmigrantes como a la composición educativa de las familias que escolarizan en ellos a sus hijos (ver también Alegre et al., 2008).

Pero la titularidad no es el único factor que explica las diferencias en la composición social de los centros de enseñanza. Si profundizamos en la distribución del alumnado en los centros públicos,⁸ nos volvemos a encontrar con diferencias entre centros. Por esta razón nos detendremos en su análisis recurriendo a una muestra de 185 centros de titularidad pública, distribuidos en las siete ciudades tal y como figura en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los centros públicos incluidos en el estudio e índices de segregación para las ciudades

	N.º de centros	Alumnado inmigrante	Alumnado total	Índice de segregación
A Coruña	40 (21,6%)	957	12 162	0,0291
Ferrol	16 (8,6%)	140	3 580	0,0020
Santiago de Compostela	19 (10,3%)	267	5 259	0,0085
Ourense	26 (14,1%)	414	6 144	0,0075
Lugo	23 (12,4%)	541	6 129	0,0022
Pontevedra	20 (10,8%)	373	6 249	0,0015
Vigo	41 (22,2%)	739	9 738	0,0440
TOTALES	185	3 431	49 261	

Como observarán los lectores de este estudio, lo que encontramos en los centros públicos de las ciudades gallegas es un índice de segregación escolar muy bajo (entre 0 y 1), lo que nos indica una distribución poco segregada de este alumnado entre los centros públicos de las ciudades (Alegre et al., 2008).

8. No podemos hacer lo mismo con los centros privados concertados y privados ya que, por motivos legales, la Administración educativa no puede proporcionarnos esos datos.

Para comprender mejor la distribución del alumnado entre las distintas ciudades, hemos elaborado intervalos del índice de segregación (ver tabla 4) con sus indicadores correspondientes. Se puede observar la desigual proporción existente entre las ciudades con mayores y menores índices. En Santiago de Compostela cuatro (4) centros (21,2 %) se sitúan en el intervalo que agrupa los índices de segregación más altos, mientras que en las demás ciudades los centros se sitúan en los intervalos más bajos, entre 0,0010 y 0,0150.

Tabla 4. Intervalos de segregación para los centros de las siete ciudades con sus indicadores de distribución en frecuencia y porcentajes

Intervalos de segregación	A Coruña	Ferrol	Santiago Compostela	Ourense	Pontevedra	Vigo	Lugo
0,0010–0,0050	11 (27,5 %)	5 (43,8 %)	2 (10,5 %)	3 (11,4 %)	7 (35 %)	14 (34,1 %)	4 (17,2 %)
0,0060–0,0100	7 (17,5 %)	2 (12,5 %)	2 (10,5 %)	6 (22,8 %)	2 (10 %)	8 (19,4 %)	3 (12,9 %)
0,0110–0,0150	8 (20 %)	2 (12,5 %)	2 (10,5 %)	5 (19 %)	4 (20 %)	5 (12,1 %)	5 (21,5 %)
0,0160–0,0200	2 (5 %)	0 (0 %)	3 (15,9 %)	3 (11,4 %)	2 (10 %)	4 (9,7 %)	1 (4,3 %)
0,0210–0,0250	3 (12,5 %)	2 (12,5 %)	0 (0 %)	2 (7,7 %)	0 (0 %)	1 (2,4 %)	2 (8,6 %)
0,0260–0,0300	2 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (7,3 %)	1 (4,3 %)
0,0310–0,0400	3 (12,5 %)	3 (18,9 %)	1 (5,3 %)	2 (7,7 %)	1 (5 %)	2 (4,8 %)	3 (12,9 %)
0,0410–0,0500	2 (5 %)	1 (6,3 %)	4 (21,2 %)	3 (11,4 %)	2 (10 %)	2 (4,8 %)	1 (4,3 %)
0,0510–0,0600	1 (2,5 %)	0 (0 %)	1 (5,3 %)	1 (3,8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (4,3 %)
0,0610–0,0900	1 (2,5 %)	1 (6,3 %)	4 (21,2 %)	1 (3,8 %)	2 (10 %)	2 (4,8 %)	2 (8,6 %)

De una forma más precisa, las diferencias significativamente más claras (ver tabla 5) se registran entre los centros de Santiago de Compostela y los de A Coruña, Ourense, Vigo y Pontevedra.

Los primeros son los de mayor segregación por centro y los demás los de menor segregación.

Tabla 5. Análisis de las diferencias de los índices medios de segregación de las ciudades

Ciudades	Índice segregación medio	N.º centros	Diferencias significativas			
			Grupos	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
1. A Coruña	0,01663	40	1-3	-3,392	1	0,012
2. Ferrol	0,02094	16	3-4	2,159	1	0,036
3. Santiago de Compostela	0,03637	19	3-5	2,171	1	0,039
4. Ourense	0,02123	26	3-6	3,463	1	0,001
5. Pontevedra	0,01855	20				
6. Vigo	0,01541	41				
7. Lugo	0,02265	23				

A la luz de estos datos, parece que no existe segregación entre los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia a la hora de escolarizar al alumnado inmigrante, por más que algunos centros escolaricen a un mayor número de alumnado extranjero y pueda haber diferencias entre ciudades. Bastante distinta es la situación de los municipios catalanes, donde el índice de segregación entre el conjunto de centros es bastante superior al índice de segregación entre los dos sectores de la titularidad (Alegre et al., 2008). De hecho, los niveles de segregación del alumnado de origen extranjero dentro del sector público y dentro del sector concertado acostumbra a ser superiores al nivel de segregación entre sectores. Estamos, pues, ante dos realidades muy diferentes, con su correspondiente alejamiento en cuanto a iniciativas y medidas adoptadas. Una de las más polémicas ha sido la creación de los «espacios de bienvenida educativa» para atender al alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo cuando ya ha empezado el curso escolar que dio lugar a una actuación de oficio por parte del Síndic de Greuges (www.sindic.cat).

5. Conclusiones

Las soluciones no son fáciles y deben ser planificadas en el tiempo, en congruencia con programas de lucha contra la pobreza y la marginación, y no podemos desconocer la forma en que se ha afrontado el tema en algunos países (Pedró, 2009). Por ejemplo, en los Estados Unidos, que es un país con grandes índices de segregación, el tema está presente en los grandes debates nacionales desde hace bastantes años (Ladson-Billings, 2006). Concretamente, el trabajo de Gary Orfield y sus colegas en Harvard, advirtiendo de las formas en que las escuelas americanas se están haciendo más segregadas, particularmente para afroamericanos y latinos, ha desembocado en una gran discusión sobre la resegregación en el país (Orfield y Lee, 2005, 2006; ver también Oakes, 2005). La ironía del caso es que ya se ha sobrepasado el medio siglo de la emblemática decisión del Tribunal Supremo (1954) de declarar ilegales las escuelas segregadas.

De hecho, la idea de crear *magnet schools* a lo largo y ancho del país tiene relación con el problema, al tratarse de centros educativos normalmente ubicados en áreas no privilegiadas de las ciudades. Tales centros se esmeran en la selección de su profesorado e intentan atraer buenos estudiantes a su entorno, ya que son escuelas mejor dotadas y gestionadas, rasgos distintivos –al fin y a la postre– de una mayor calidad. Además, pueden tener una configuración curricular diversificada, ya que no se trata solo de ofrecer buena enseñanza general, sino que puede haber «escuelas magnéticas» especializadas en la enseñanza de la música o de las artes, entre otras áreas concretas de formación.

Justamente, para luchar contra la segregación escolar, Alegre et al. (2009) destacan dos grandes estrategias de actuación: de un lado, la necesaria intervención en pos de la heterogeneidad compositiva de los centros educativos y, de otro, la intervención a través de la concentración de recursos en aquellos centros y/o entornos más desfavorecidos a modo de una discriminación positiva ligada a tres ejes, la concentración de alumnado especialmente desfavorecido o de minorías, la persistencia de tasas elevadas de abandono y fracaso escolar y la existencia de dinámicas institucionales y pedagógicas de efectos negativos.

Así pues, desde el espacio público, la Administración educativa (políticas de atención a la primera infancia, zonificación esco-

lar, comisiones de escolarización, discriminación positiva a los centros que acogen inmigrantes, recursos humanos y materiales o estudios acerca de las condiciones que afectan a la atención educativa del alumnado inmigrante) y, muy especialmente, los ayuntamientos (gestión del padrón, oficina de información, trabajo colaborativo con los centros educativos, programas de prevención del absentismo escolar) deben desarrollar políticas de equidad educativa en la gestión de la inmigración que ayuden a reducir los niveles de segregación escolar, máxime cuando tenemos los recursos legales y materiales para hacerlo.

Una posibilidad es la creación de zonas escolares en las que las administraciones públicas competentes inviertan recursos adicionales con el fin de neutralizar la desventaja que de por sí tienen los alumnos que se escolarizan en algunos centros (ya sea por estatus migratorio o por su extracción de clase social) y se active una política de profesorado para atraer y apoyar a los docentes mejor cualificados, eficaces en el aula y que permanezcan en el centro por un tiempo prolongado. Son las zonas de educación prioritaria, que se han revelado como una de las más interesantes opciones para reducir la desigualdad educativa sin necesidad de dispersar selectivamente a la población en función de sus características. Sabemos que la principal causa del problema es la concentración de la población más desfavorecida (inmigrante o autóctona) en algunos centros escolares.

La segregación entre escuelas es, pues, un asunto importante, ya que, por un lado, es contraria a una filosofía de una educación pluralista en una escuela como servicio público y, de otra, porque afecta a las condiciones de formación de los alumnos y, por tanto, es contraria a una política de igualdad de oportunidades (Dupriez, 2009). Intervenir sobre los problemas relacionados con la desventaja escolar de los hijos de familias inmigrantes no es solo algo deseable desde el punto de vista de la justicia social, sino también de la cohesión social a medio y largo plazo (Cebolla, 2010). De lo contrario, lo que estaremos alimentando son las posibilidades de un mayor riesgo de segmentación social. Pero con la segregación debemos percatarnos de otro riesgo, ya que es en la dinámica de escolarización cuando los alumnos conforman, en buena medida, sus redes sociales y puesto que de ahí arranca la percepción social de los futuros ciudadanos, los procesos de concentración escolar de alumnado de minorías po-

drían agudizar las divisiones sociales y ser germen de graves problemas.

Estudiar el tema de la segregación en el sistema educativo español no es tarea sencilla, dada la combinación de variables que en los planos social, étnico y escolar caracterizan el devenir histórico de la inmigración en el país. Aquí nos hemos ocupado, sobre todo, de examinar la situación escolar en las principales urbes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Y lo que hemos podido comprobar es que el alumnado de origen inmigrante se encuentra, mayoritariamente, en centros de titularidad pública, si bien son apreciables las diferencias entre algunas de esas ciudades. Lo que se observa, una vez aplicado el índice correspondiente, es un nivel de segregación objetivamente bajo entre las escuelas públicas. Es posible afirmar, por tanto, que la segregación entre los centros públicos de la comunidad a la hora de escolarizar al alumnado inmigrante o es mínima o brilla por su ausencia. Evidentemente, tendríamos que analizar por qué se produce allí esta situación cuando en otras zonas de España lo que predomina es una escuela segregada. Una razón puede tener que ver con la menor presión sobre el sistema educativo, pero otras podrían deberse al hecho de que buena parte de la población extranjera está escolarizada en centros de pequeñas y medianas poblaciones (tan abundantes en Galicia) cuya oferta de escolarización es casi totalmente pública. En este sentido, también deberíamos explorar si esta situación influye en los resultados académicos de los alumnos inmigrantes, sobre todo, a la luz de los resultados PISA 2006 en Ciencias.

Independientemente de lo que hemos podido analizar y mostrar en este trabajo, sostenemos que lo que pasa en los centros cuenta y mucho, ya que la mayor variación entre centros escolares se debe a diferencias sobre la efectividad de lo que se activa en el interior de las aulas, buscando la optimización del aprendizaje y de las competencias discentes. De todos modos, conviene tener muy en cuenta que calidad y efectividad no son conceptos unitarios ni unidimensionales, por lo que cabe presumir que hay escuelas más eficaces para el logro de unos resultados según individuos y subgrupos en su seno. No identificamos efectividad con calidad, pero sí proclamamos que todos los esfuerzos en contra de la segregación escolar precisan anteponer primero la efectividad en los resultados a la calidad en los procesos. La es-

cuela y la intervención pedagógica han de marcar la diferencia esperanzadora en el influjo de los factores que afectan a la vida de los niños y jóvenes procedentes de la inmigración, estando como están, muchos de ellos, en situación de riesgo, de consecuencias que hemos de prever para no lamentar sus peores efectos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2008). Educación e Inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. A., Benito, R. y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 116-141.
- Alegre, M. A., Rambla, X. y Valiente, O. (coords.) (2009). *L'elecció de centre escolar a Catalunya. Elements per a un debat*. Fundació Jaume Bofill.
- Benito, R. y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Editorial Mediterrània.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, 63/2008, Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales, Real Instituto Elcano.
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas: municipio, escuela e inmigración, un caso a debate*. Octaedro.
- Cebolla Boado, H. (2007). O impacto da concentración de estranxeiros sobre as capacidades cognitivas nos colexios españois. *Administración & Cidadanía*, 2(2), 9-23.
- Cebolla Boado, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *ARI*, 7/2009, Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales, Real Instituto Elcano.
- Cebolla Boado, H. (2010). Impacto de la inmigración y adecuación de los servicios públicos. La educación. En E. Aja, J. Arango y J. Oliver Alonso (Eds.), *La inmigración en tiempos de crisis. Anuario del a inmigración en España. Edición 2009*. Diputació de Barcelona, Fundació Cidob, Fundació Jaume Bofill, Fundación José Ortega y Gasset y Unicaja.
- Cebolla Boado, H. y González Ferrer, A. (2008). *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Coleman, J. S. et al. (1966) *Equality of educational opportunity*, Government Printing Office.
- Comisión Europea (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Comisión Europea, Education & Culture.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.).
- Díez Nicolás, J. (2009). Opinión pública y políticas de inmigración. En R. Zapata-Barrero (Coord.), *Políticas y gobernabilidad de la inmigración en España* (pp. 247-265). Ariel.
- Dupriez, V. (2009). *La segregación escolar: reptes socials i politics*. Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F., Castel, J. L. y Valiente, Ó. (2008). *Equitat, eficiència i excel·lència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Fundació Jaume Bofill.
- Fuller, B. y Hannum, E. (Eds.) (2002). *Schooling and social capital in diverse cultures*. Elsevier Science.
- Fundación Encuentro (2005). *Informe España 2005*.
- Gibson, M. y Carrasco, S. (2009) The education of immigrant youth: some lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, 48(4), 249-257.
- Heckmann, F. (Dir.) (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European Commission.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Lagares Díez, N. y Lorenzo Moledo, M. (Coords.). (2009). *In-migración. Educación, cultura e políticas para a inclusión social en Galicia*. Unipro/Toxosoutos.
- Lorenzo Moledo, M. M., Santos Rego, M. A., Godás Otero, A. y Priegue Caamaño, D. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Informe de Investigación no publicado (Secretaría General de Política Científica y Tecnológica-MEC/SEJ2004-05967). 1º Premio Nacional de Investigación Educativa-Mepsyd 2007.
- Mancebón, M. J. y Pérez, D. (2005). *Conciertos educativos y selectividad académica y social del alumnado: un estudio aplicado a los centros de secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Universidad de Zaragoza.

- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Méndez Lago, M. (2007). *Actitudes de los españoles sobre la inmigración y los inmigrantes*. Ponencia presentada en el Foro de Inmigración del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <https://www.cidob.org/publicaciones/actitudes-de-los-espanoles-ante-la-inmigracion-una-mirada-desde-las-encuestas>
- Moreno Fuentes, F. J. (2009). La gestión del bienestar y la inmigración en España. En R. Zapata-Barrero (Coord.), *Políticas y gobernabilidad de la inmigración en España* (pp. 73-91). Ariel.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: how schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press.
- OCDE (2006). PISA 2006. *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste*. Academic Press.
- Orfield, G. y Lee, C. (2005). Segregation after 50 years after Brown: a metropolitan challenge. En L. Weis y M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: class, race and gender in United States schools* (pp. 3-20). SUNY Press.
- Orfield, G. y Lee, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Civil Rights Project at Harvard University.
- Pedró, F. (2009). Las políticas educativas sobre migración: una visión comparativa. En M. J. Urrusalde (Ed.), *Educación internacional* (pp. 153-193). Tirant lo Blanch.
- Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sánchez Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *Documentos de trabajo (XREAP)*, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2492539>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M. A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva socioeducativa? En J. García Roca y J. Lacomba (Eds.), *La inmigración en la sociedad española* (pp. 483-505). Ediciones Bellaterra.
- Santos Rego, M. A., Crespo Comesaña, J. y Godás Otero, A. (17-19 de septiembre de 2009). *La distribución del alumnado extranjero en los centros sostenidos con fondos públicos: de la legislación a la realidad educativa*. VI Congreso sobre las Migraciones en España, A Coruña.

- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2009). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: A case study. *Evaluation and Program Planning*, 32(1), 21-30.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Xerais.
- Serra, C. y Palaudàries, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis posobligatoris. En M. J. Larios y M. Nadal (Eds.), *L'estat de la immigració a Catalunya* (Anuari 2006, pp. 301-334). Mediterrània.
- Síndic de Greuges (2008). *La segregación escolar en Cataluña*.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants*. Fundació Jaume Bofill.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling. US-Mexican youth and the politics of caring*. SUNY Press.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: la segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 142-164.
- Villarroya, A. y Escardíbul, J. O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 26.
- Zhou, M. y Kim, S. S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: the case of supplementary education. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela¹

MAR LORENZO MOLEDO

AGUSTÍN GODÁS OTERO

MIGUEL A. SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En las tres últimas décadas, la investigación ha tratado de desenrañar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad. Con un objetivo claro y digno de consideración, contribuir a la elaboración y/o modificación de las políticas y las prácticas que pueden mejorar los logros académicos de todos los estudiantes, independientemente de variables como género, clase social, procedencia étnico-cultural o tipología de centro educativo.

A lo largo de este tiempo, y merced a la acumulación de estudios realizados en contextos dispares y con metodologías varias, una asociación se ha ido haciendo nítida, la que une participación de los padres y madres («padres» en adelante) en la escuela y rendimiento académico de sus hijos/as. Más allá, eso sí, de antropológicas visiones de tal participación, entendida como práctica ritualizada en las escuelas (Doucet, 2011).

Sabemos que la ayuda de los padres al éxito escolar de los hijos/as está influida por el mismo nivel educativo de los progenitores, pero también por otras variables. En la extensa literatura

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2017 en *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.

temática, también se ha establecido que su participación e implicación en la escuela promueve el rendimiento académico aumentando el capital y el control social. Los padres que muestran más compromiso con la escuela elevan el capital social, ya que tienen más oportunidades de aprender de otros padres y maestros sobre los procedimientos escolares, toman nota de cómo optimizar la educación en casa o de cómo gestionar situaciones complicadas (Ryan et al., 2010).

Naturalmente, esa dinámica opera a menudo sobre bases sociales, económicas y culturales antes que bajo premisas estrictamente escolares, si bien es mucho lo que se puede aportar desde la política educativa si lo que se pretende es procurar que los padres se comprometan más en la vida académica de sus hijos, a fin de maximizar los posibles beneficios de ese proceder (Garreta, 2008). El problema que planteaban Vandegrift y Greene (1992) no era baladí, ya que, en efecto, las escuelas no siempre saben lo que significa en realidad «implicar a los padres». La idea más común es que los padres están implicados cuando participen activamente en las actividades de la escuela o ayudan de modo visible a los niños en las tareas que les han encargado para hacer en casa, o sea, los deberes (*homework*).

Así, la combinación de los dos elementos clave de la idea (nivel de compromiso y participación activa) otorgaría pleno sentido a la noción de *involved parent*. Aunque sea a costa de enfatizar una perspectiva más bien instrumental de esa participación, bastante a tono, por cierto, con la que predomina en la mayoría de los ambientes socioeducativos (Thomas et al., 2012).

Una distinción sugerente es la efectuada por Pomerantz et al. (2007) al identificar una implicación basada en la escuela y otra basada en la familia. Por la primera aluden a las prácticas paternas que requieren de su contacto directo con las escuelas (tomar parte en actividades escolares). Y por la segunda, a las prácticas relacionadas con la escuela, pero que tienen lugar fuera de la misma, normalmente en su casa (ejemplo, ayudar a los niños con los deberes). Mucho se ha dicho que ambos tipos de implicación no persiguen otra cosa que elevar el rendimiento escolar de sus hijos (Cheung y Pomerantz, 2011), añadiendo dos modelos sustantivos de explicación; a saber, uno centrado en el desarrollo de destrezas (cognitivas y metacognitivas) y otro basado en el desarrollo motivacional.

Dicho sea en perspectiva, hay amplia coincidencia en que la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos/as no es la misma en función de la edad de escolarización (aumenta en los centros de Primaria y baja en los de Secundaria) y del origen y/o procedencia familiar (Lorenzo et al., 2009). Puesto que este es el punto de mayor interés para el presente capítulo, aquí situaremos el soporte de su trazado.

Los referentes culturales y las cuestiones estructurales constituyen pilares explicativos en la literatura científica que colocan la participación de las familias inmigrantes en la escuela palmariamente por debajo de la de las autóctonas (Lorenzo et al., 2009).

Por fortuna, los resultados de la investigación han permitido dejar atrás temerarias hipótesis, por no hablar de postulados ideológicamente orientados según los cuales abundan las familias inmigrantes despreocupadas de la educación de sus hijos/as en la sociedad de acogida. Otra cosa es entender las circunstancias de sus proyectos migratorios, las contingencias a resolver y las prioridades que pueden condicionar el cuidado, control y expectativas educativas de su descendencia (Gaunt, 2005; Rätty y Kasanen, 2010).

Pero lo que sería poco ético, e irresponsable, es ocultar las múltiples barreras que reducen y desalientan la participación de muchas de estas familias en la actividad normal de la escuela, entre ellas, la pobreza, el desconocimiento o la escasa fluidez en la lengua o lenguas del país, la incompatibilidad de horarios, etc. Hay padres que se sienten intimidados en el entorno escolar o que, debido a la alta estima en que tienen a los maestros, sencillamente creen irrespetuoso consultarles y preguntarles (Marshall, 2006).

Tal vez tampoco debería hacerse este análisis exclusivamente desde la condición migratoria de las familias, sino también desde la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2006; Santos Rego, 2009). Son bastantes los profesores que desconocen o no aplican técnicas que puedan mejorar la implicación familiar. La relación entre las instituciones educativas y las familias está determinada, de un lado, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen y, de otro, por el interés y las posibilidades reales que las familias tienen de implicarse en esas relaciones (Santos Rego, 2009). Sin olvidar que tampoco las ins-

tuciones de formación del profesorado han prestado la atención que debieran a la participación e implicación de los padres en los centros educativos proponiendo materias, programas o incluso estrategias al respecto (Marschall, 2006).

En pocas palabras, las escuelas pueden contribuir a salvar obstáculos motivacionales hacia la participación. Ya hace algún tiempo que Hoover-Dempsey y Sandler (1995) desarrollaron un modelo en el que el acento recaía en los factores psicológicos que afectan al proceso. Lo importante, argumentaban, es lo que se hace en el contexto social para que los padres se sientan concernidos, apelando, de esa forma, a estrategias capaces de alterar creencias infundadas (Shah, 2009) y retomando, así, puntos de vista más usuales en la ciencia política. Un ejemplo podría ser la teoría de la representación simbólica y su afirmación de que los bajos índices de participación que caracterizan a las minorías obedecen a actitudes y sentimientos (internalizados) de indefensión, susceptibles de cambiarse a medida que vean a personas de su misma procedencia en posiciones de autoridad.

Si referimos contextos socioculturales y educativos atravesados por dinámicas de inmigración sostenida, los procesos de aculturación familiar tendrán que ser objeto de estudio singular a fin de comprender mejor los patrones de participación e implicación de los padres llegados desde otras latitudes. Y no solo de su implicación, sino de la forma en que sus puntos de vista acerca del aprendizaje influyen en el rendimiento educativo de sus hijos/as. Cheung y Pomerantz (2011) han mostrado las diferencias de índole cultural en la participación de los padres norteamericanos y chinos en relación con el aprendizaje en la etapa adolescente.

Mientras en EE. UU. el aprendizaje se percibe a la luz de una visión utilitaria en la que el conocimiento ha de servir para comprender el mundo, desarrollar destrezas y realizar las metas de cada individuo, en China, el aprendizaje es más que la búsqueda de conocimiento al equipararse a un esfuerzo moral que supone, en esencia, trabajo duro en pos de ideales como diligencia, persistencia y concentración.

Ahora bien, no deseamos dar la impresión de unanimidad al repasar la investigación sobre la asociación entre implicación de los padres en la educación y mejora del aprendizaje y/o rendimiento académico de hijos e hijas. La evidencia no es tan deter-

minante como a veces podemos dar a entender. Así lo han puesto de relieve, entre otros, Mattingly et al. (2002), apoyando las conclusiones de revisiones anteriores en esa línea. De ahí que Pattall et al. (2008) hayan demandado nuevas síntesis de la investigación a la búsqueda de relaciones causales y no de lo que tildaron de «simples asociaciones».

Entre los asuntos que destacan estos autores se encuentra la manera en que afecta la formación de los padres a sus niveles de participación en la escuela. Asimismo, decían, la implicación paterna en las tareas escolares tiene efectos deseables en los alumnos/as de enseñanza primaria o elemental, lo que puede deberse, en parte, al hecho de que los progenitores dominen más y mejor los contenidos del referido nivel académico.

Naturalmente, también importa el modo en que se impliquen los padres, que podemos resumir en cuatro estilos: apoyo a la autonomía vs. control, focalización en el proceso vs. focalización en la persona, afecto positivo vs. afecto negativo y creencias positivas vs. negativas acerca del potencial del niño o niña. Lógicamente, la implicación será beneficiosa para el niño cuando respalde el desarrollo de la autonomía, se centre en el proceso, suponga afecto positivo y esté acompañada por creencias en la misma dirección. Y puede tener sus costes si es controladora, centrada en la persona (porque enfatizaría en exceso «atributos estables»), caracterizada por un tipo de afecto negativo o estar acompañada de creencias también negativas.

El objetivo principal de este trabajo es profundizar en el conocimiento de las actuaciones familiares (padres y madres) a la hora de participar en la escuela y en la intensidad de su implicación con el trabajo escolar que realizan, o deben realizar, en el hogar. De un modo más específico, queremos averiguar, en primer lugar, si las relaciones entre ambos tipos de actuación convergen o se trata de fenómenos independientes. En segundo lugar, pretendemos registrar cuáles son las situaciones que caracterizan la actuación diferencial de padres y madres para, en tercer lugar, analizar en cada una de ellas cuáles son los elementos que determinan el comportamiento de ambas figuras familiares a la hora de participar o implicarse.

2. Método

2.1. Participantes y procedimiento

Participaron en el estudio 279 sujetos (46,58 % padres y 53,42 % madres) procedentes de América Latina y con hijos en 5.º o 6.º de Educación Primaria. Un 66,5 % estaban casados, el 13,3 % eran parejas de hecho, el 6,3 % estaban solteros/as y un 13,9 % separados/as. El 22,5 % reside en España desde hace tres años, el 69,3 % lleva ya en el país entre cuatro y nueve años y el 8,5 % cuenta con diez años de residencia.

En cuanto a su nivel de estudios, el 1,3 % no tiene estudios, el 20,1 % tiene los primarios, el 54,1 % secundarios y el 24,5 % tiene estudios universitarios. Respecto de su situación laboral, un 8,3 % está en el paro, un 12,3 % trabaja como ama de casa, un 14,2 % tiene un trabajo autónomo y un 65,2 % es asalariado/a. Su dominio del castellano es, lógicamente, muy alto. En cuanto al gallego, lo comprende un 85,4 %, lo habla un 18,7 %, lo lee un 62,3 %, lo escribe un 14,3 % y lo usa en el ámbito familiar únicamente el 0,6 % de los sujetos de la muestra.

Finalmente, en un 95,1 % de los casos, sus hijos/as han nacido en España, y se han iniciado en la escuela antes de los 2 años (11,7 %), entre 2 y 4 años (54,3 %), entre 4 y 6 años (24,1 %) o con más edad (9,9 %). Un 33,7 % ha cambiado de centro una vez, un 23,9 % lo ha hecho dos veces, un 21,5 % tres, un 8,6 % más de tres veces y un 12,3 % no lo ha hecho nunca.

En cuanto a la administración de los instrumentos, los cuestionarios fueron entregados en cada centro al alumnado y eran estos los encargados de entregárselos a sus padres y/o madres para que, en un plazo determinado, los cubriesen y, por medio de sus hijos/as, los devolvieran al profesor/a coordinador/a de la investigación en el centro educativo (Yotyodying, 2012). Los centros que participaron en la investigación fueron 18, el 50 % de la provincia de Pontevedra, el 27,8 % de A Coruña, el 16,7 % de Ourense y el 5,5 % de Lugo. En cada centro se eligieron dos aulas (5.º y/o 6.º de Primaria) con más presencia de alumnado inmigrante.

2.2. Instrumento de medida

Compuesto por 55 preguntas, 17 de ellas cerradas y 38 en formato de escala tipo Likert. Las cuestiones cerradas versan sobre el perfil familiar y biográfico y las escalares abarcan los aspectos siguientes:

- La participación en la escuela (tres ítems con un alpha de Cronbach de 0,786) y la implicación familiar con el trabajo escolar en casa (tres ítems con un alpha = 0,784), ambas elaboradas a partir de la información obtenida en los metaanálisis de Hill y Tyson (2009) y Jeynes (2005).
- El nivel de información sobre los estudios (cuatro ítems con un alpha = 0,800) y la valoración de sus relaciones con el vecindario (tres ítems con un alpha = 0,778), obtenidas a partir del trabajo de Santos Rego (2010).
- La satisfacción con la comunidad educativa (tres ítems con un alpha = 0,828), las expectativas sobre sus hijos/as como estudiantes (tres ítems con un alpha = 0,806), y la valoración de sus hijos/as como estudiantes (cuatro ítems con un alpha = 0,778), formuladas a partir del trabajo de Morales (2006).
- La valoración global de la escuela a la que asisten sus hijos/as (tres ítems con un alpha = 0,798), obtenida a partir del trabajo de Doll et al. (2004).
- Las estrategias disciplinarias empleadas (tres ítems con un alpha = 0,797), a partir del trabajo de Musitu et al. (1996).
- Las actitudes de aculturación (cuatro ítems con un alpha = 0,812), diseñada en base a Arends-Tóth y Van de Vijver (2006).
- La escala de valores preferentes (30 ítems con un alpha = 0,861), tomando como referencia el trabajo de Serrano (1984).

3. Resultados

Todas las respuestas fueron previamente codificadas para ser tratadas con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20. Comentamos los resultados según los objetivos señalados.

3.1. Asociación o independencia entre la participación y la implicación familiar

Los niveles de asociación registrados entre los ítems que configuran ambas dimensiones (objetivo 1) aparecen recogidos en la tabla 1. Los resultados indican una clara independencia entre ambas actuaciones. Únicamente en el grupo de las madres aparece una asociación clara entre las estrategias disciplinarias empleadas en el hogar para fomentar hábitos de estudio y asistir a las reuniones y comunicarse con los profesores/as tutores/as de sus hijos/as.

La relación de estos comportamientos con el nivel de estudios de padres y madres es prácticamente inexistente. En los padres no registramos relaciones significativas, y en las madres aparece una (coeficiente de contingencia = 0,316; $p \leq 0,000$; Ji-Cuadrado = 19,353; $p \leq 0,000$) entre el nivel de estudios y el hecho de proporcionar a sus hijos/as un lugar en casa adecuado para el estudio (implicación), siendo las madres con estudios secundarios las que más facilitan esta situación. Del mismo modo, son estas últimas (coeficiente de contingencia = 0,424; $p \leq 0,000$; Ji-Cuadrado = 37,576; $p \leq 0,000$) las que más acuden a hablar con los tutores/as de sus hijos/as (participación).

Tabla 1. Niveles de asociación (r de Pearson) entre los ítems de participación e implicación familiar para padres y madres

PARTICIPACIÓN		IMPLICACIÓN		
		Lugar de estudio	Horario de estudio	Estrategias disciplinarias
Pertener al AMPA	Madre	0,181*	-0,067	0,016
	Padre	-0,094	-0,074	0,050
Asistir a reuniones	Madre	-0,170*	0,053	-0,190**
	Padre	-0,026	-0,063	-0,043
Hablar con el tutor/a	Madre	0,063	-0,007	0,207**
	Padre	0,163	0,148	-0,067

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

En cambio, si observamos las relaciones de ambas dimensiones –por separado– con el resto de las variables que, supuesta-

mente, tendrían algún tipo de incidencia sobre ellas, nos encontramos con resultados que nos ayudan a comprender mejor este tipo de actuaciones.

Comenzando por la participación, hay dos aspectos que sobresalen: uno de ellos se refiere al protagonismo de las madres en la práctica totalidad de las asociaciones y el otro, a las dos situaciones que mejor caracterizan a la participación en la escuela, que son el hecho de asistir a las reuniones que convoca la institución y el contacto directo y frecuente con el profesorado tutor/a (ver tabla 2).

Es evidente, a partir de estos datos, que la búsqueda de información sobre todo aquello que tenga que ver con los estudios de sus hijos/as es el elemento central de la participación tanto si se trata de asistir a las reuniones de la escuela como en la relación fluida con sus tutores/as. En cambio, en esta última variable, además de facilitarles información sobre los estudios, esta actuación tiene mucho que ver con lo que piensan las madres acerca de sus hijos/as y del estudio en general, su valoración de la im-

Tabla 2. Variables asociadas a la participación familiar en el caso de las madres, calculadas con el estadístico r de Pearson

	Asistencia a las reuniones	Contacto con los tutores/as
Tener éxito en los estudios	0,177*	-
Satisfacción con los tutores/as	-	0,187*
Información sobre becas	0,171*	0,192*
Información sobre normas del centro	0,402**	0,410**
Información sobre materias del curso	0,416**	0,352**
Información sobre el sistema educativo	0,229**	0,313**
Información sobre programas de apoyo	0,220**	0,318**
Futuro laboral de sus hijos/as	-	0,160*
Superación del actual curso	-	0,177*
Valoración como estudiante	-	0,181*
Buenas relaciones con el profesorado	0,215**	0,151*

* p < 0,05 ** p < 0,01

portancia que tiene en la vida tener éxito en los estudios, su satisfacción con sus hijos/as como estudiantes y, como consecuencia, las altas expectativas que tienen sobre ellos/as.

La actuación de los padres es mucho más limitada en términos de participación, lo cual no impide la incidencia de una serie de aspectos que la propician. Nos referimos a que su asistencia a las reuniones que se convocan se asocia con la percepción de que la escuela tiene en consideración a las familias ($r = 0,231$, $p \leq 0,05$) y al contacto con otros padres y madres del centro ($r = 0,222$, $p \leq 0,05$). Por otro lado, su relación con los tutores/as aparece asociada a la autoafirmación en sus claves culturales de origen ($r = 0,235$, $p \leq 0,05$), a la percepción de que la escuela los tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones ($r = 0,198$, $p \leq 0,05$) y a las buenas relaciones con el profesorado en general ($r = 0,207$, $p \leq 0,05$).

En cuanto a la implicación familiar, los padres, aun a pesar de que las madres siguen teniendo más protagonismo, tienen una presencia importante, sobre todo, en las estrategias disciplinarias basadas en el diálogo y el razonamiento para conseguir que sus hijos/as realicen las tareas escolares y estudien en casa (ver tabla 3). En cambio, a la hora de facilitar a sus hijos/as un lugar propio para el estudio en casa, las asociaciones más relevantes corresponden a las madres.

A pesar de todo, los matices encontrados en la implicación son distintos a los observados en la participación. En primer lugar, la estrategia disciplinaria basada en el diálogo aparece asociada, en las madres, a la búsqueda de información sobre los estudios de sus hijos/as (a pesar del signo negativo que es debido a la codificación inversa de la cuestión que hace referencia a este tipo de estrategia), también a su actitud de aculturación, a la valoración positiva de su hijo/a como estudiante, a las expectativas de futuro de su hijo/a y a su satisfacción con el modo de actuar de la escuela cuando se relaciona con las familias. Para los padres, en cambio, las asociaciones están centradas en su actitud de aculturación, en las expectativas sobre sus hijos/as como estudiantes y en su satisfacción con la actitud de la escuela hacia ellos.

La segunda de las actuaciones, proporcionar a los hijos/as un lugar adecuado para el estudio, presenta un cuadro de asociaciones más limitado y, al igual que antes, con una mayor presencia

Tabla 3. Variables asociadas a la implicación familiar para padres y madres, calculadas con el estadístico r de Pearson

	Diálogo y razonamiento		Lugar de estudio en casa	
	Padres	Madres	Padres	Madres
Ser capaz y competente	-	-	-	-0,259**
Ser imaginativo/a	-	-	0,241*	-0,206**
Satisfacción con el profesorado	0,274**	-	-	0,187*
Satisfacción con otros padres	-	-	-	0,187*
Información sobre normas	-	-0,194*	-	-0,250**
Información sobre materias	-	-0,177*	-	-
Información sobre el sistema educativo	-	-	-0,211*	-0,177*
Aceptación de las costumbres españolas	-	0,213**	-	0,194*
Importancia de la cultura de origen	-	0,164*	-	-
Contacto con personas de aquí	0,307**	-	-	-
Tener amistades españolas	0,236*	-	-	0,214**
Ser un/a buen universitario/a	0,255**	0,280**	-	-
Superar este curso y pasar al siguiente	0,241*	0,229**	-	-
Ir a la universidad	0,195*	0,225**	-	-
Ser un buen estudiante	-	0,179*	-	-
A mi hijo/a le gusta estudiar	-	0,215**	-	-
Recibimos buenas noticias de la escuela	-	0,176*	-	-
En la escuela cuentan con nosotros	0,297**	0,319**	-	-
Las normas de disciplina de la escuela son claras y eficaces	0,229*	-	-	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

de relaciones en las madres. Para ellas, este tipo de actuación entronca con la importancia concedida a los valores educativos, con su satisfacción con la escuela, con la búsqueda de información sobre los estudios y con la asimilación de las costumbres españolas. En los padres, los registros son menos específicos y se expresan en la importancia concedida a ser una persona imagi-

nativa y a la búsqueda de información sobre la estructura del sistema educativo español. Lo que queremos ahora es constatar hasta qué punto estas relaciones determinan tanto la participación como la implicación de padres y madres en la escuela y en los estudios de sus hijos/as.

3.2. La diferente actuación de padres y madres

Las únicas diferencias entre padres y madres (objetivo 2) que registramos con carácter significativo hacen referencia a una mayor participación de las madres en la escuela y a una mayor implicación, también en las madres, con el trabajo escolar en casa (ver tabla 4). Cuando analizamos si estas actuaciones estaban relacionadas con el nivel de estudios de padres y madres, no encontramos ningún dato significativo ni relevante en ambas figuras. Estos datos coinciden con otras investigaciones que sitúan en la madre el eje de la participación e implicación (Santos Rego y Lorenzo, 2009).

Tabla 4. Diferencias entre padres y madres en aspectos relacionados con su participación e implicación en la escuela

	Ji-Cuadrado	Sig.	%fe≤5
Asistir a las reuniones de la escuela	25,287	0,000	0
Pertenecer al AMPA del centro	14,445	0,002	0
Controlar y apoyar el trabajo escolar en el hogar	9,008	0,029	0
Mantener una estrategia disciplinaria de diálogo y razonamiento	11,461	0,009	0

3.3. Determinantes de la participación e implicación familiar en la escuela

A continuación, analizamos los determinantes de la participación e implicación en la escuela para padres y madres (objetivo 3).

3.3.1. Determinantes de la participación de padres y madres en la escuela

En la figura 1, exponemos las variables que aparecen fuertemente asociadas en las dos ecuaciones de regresión que hemos ejecu-

tado con el análisis de regresión lineal «por pasos sucesivos» para los padres ($R = 0,833$; $R^2 = 0,694$; $R^2C = 0,658$ y $R = 0,494$; $R^2 = 0,244$; $R^2C = 0,208$) y para las madres ($R = 0,883$; $R^2 = 0,780$; $R^2C = 0,747$ y $R = 0,946$; $R^2 = 0,894$; $R^2C = 0,738$). El primer indicador hace referencia a la asistencia a las reuniones en la escuela y el segundo a la pertenencia al AMPA del centro.

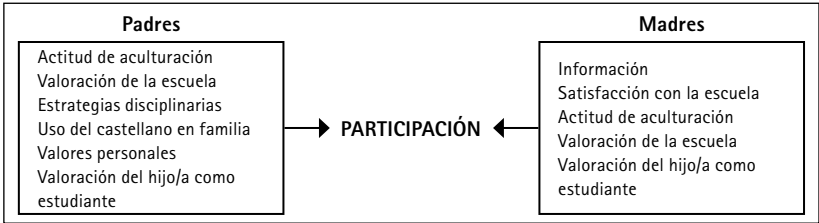


Figura 1. Representación de las variables que inciden sobre la participación en la escuela para padres y madres

En el caso de los padres, las variables que aparecen con signo negativo y cuya presencia propicia el hecho de no pertenecer al AMPA se refieren únicamente al uso de estrategias disciplinarias basadas en el castigo cuando su hijo/a no estudia ($\beta = -0,252$). En las madres, las variables con signo negativo abarcan varios aspectos: la importancia que conceden al hecho de ser una persona capaz y competente ($\beta = -0,537$), la búsqueda de información para obtener ayudas para los estudios de sus hijos/as ($\beta = -0,973$), la intención de contactar con personas del país de acogida ($\beta = -0,226$), la percepción de que la escuela fomenta más la cooperación que la competición ($\beta = -0,173$) y su nivel de satisfacción con otros padres y madres del centro ($\beta = -0,136$).

Por lo que respecta a las variables con signo positivo, cuya presencia propicia el hecho de pertenecer al AMPA del centro, encontramos que, para los padres, lo más relevante es asistir a las fiestas y celebraciones en la escuela ($\beta = 0,301$) (tengamos presente que buena parte de las celebraciones se organizan a partir de la misma asociación) y la valoración positiva de su hijo/a como estudiante ($\beta = 0,300$). Para las madres, el peso radica en las expectativas sobre los estudios de sus hijos/as ($\beta = 0,159$), sobre el futuro laboral de los chicos/as ($\beta = 0,193$) y el hecho de que sus hijos/as hayan cambiado varias veces de centro escolar ($\beta = 0,199$).

La otra variable representativa de la participación escolar se refiere a la asistencia a las reuniones que convoca la escuela. En los padres, las que aparecen con signo negativo y cuya presencia propicia la no asistencia a estas reuniones tienen que ver con la calidad de las relaciones con el profesorado ($\beta = -0,201$), el uso del castellano en el ámbito familiar ($\beta = -0,191$) y la importancia que conceden a ser una persona independiente ($\beta = -0,162$). Para las madres, las variables con signo negativo informan de su satisfacción con otros padres y madres del centro ($\beta = -0,188$), a seguir manteniendo las costumbres que tenían en su país de origen ($\beta = -0,287$), a la percepción de que en la escuela se prioriza la cooperación sobre la competición ($\beta = -0,381$) y a la percepción de que a su hijo/a no le gusta estudiar ($\beta = -0,178$).

Las variables que aparecen con signo positivo y cuya presencia provoca la asistencia a las reuniones de la escuela son, para los padres, conocer al tutor/a de sus hijos/as ($\beta = 0,575$), haber cambiado alguna de sus costumbres habituales desde que están en España ($\beta = 0,193$) y la explicación a sus hijos/as de los comportamientos inadecuados cuando este/a los realiza ($\beta = 0,209$). Para las madres, registramos la búsqueda de información sobre las normas y horarios del centro ($\beta = 0,737$), continuar con los hábitos alimentarios de su país de origen ($\beta = 0,283$) y la percepción de que su hijo/a se siente apreciado/a en la escuela ($\beta = 0,379$).

3.3.2. Determinantes de la implicación de padres y madres en la escuela

Las variables que aparecen en los distintos análisis de regresión para padres y madres están recogidas en la figura 2. Las variables que representan a esta dimensión son dos: el control y el apoyo

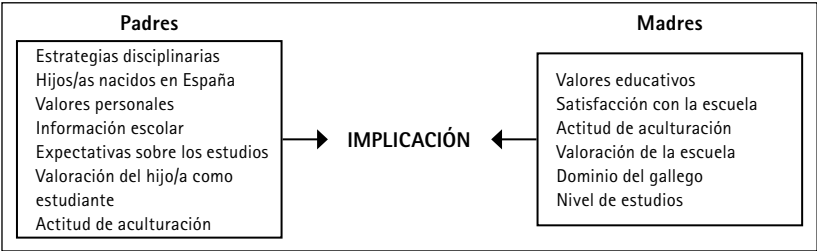


Figura 2. Representación de las variables que inciden sobre la implicación en la escuela de padres y madres

al trabajo escolar en casa ($R = 0,806$, $R^2 = 0,650$ y $R^2C = 0,595$ para los padres; $R = 0,822$, $R^2 = 0,676$ y $R^2C = 0,620$ para las madres) y las estrategias disciplinarias basadas en el diálogo y el razonamiento y empleadas en el hogar para hacer las tareas escolares y estudiar ($R = 0,900$, $R^2 = 0,810$ y $R^2C = 0,780$ para los padres; $R = 0,754$, $R^2 = 0,568$ y $R^2C = 0,539$ para las madres).

En la primera de las variables y en el caso de los padres, los factores que aparecen con signo negativo y cuya presencia propicia la ausencia de control y apoyo en el trabajo escolar en el hogar se refieren a la falta de control sobre las horas de estudio diario que realizan sus hijos/as ($\beta = -0,171$) y a los años que llevan residiendo en España ($\beta = -0,180$). Para las madres, también con signo negativo, aparece la escasa importancia concedida al hecho de ser una persona capaz y competente ($\beta = -0,280$) y la percepción negativa sobre la claridad y efectividad de las normas de disciplina establecidas en el centro ($\beta = -0,414$).

Con signo positivo, es decir, presencia de variables que fomentan el apoyo y control sobre el trabajo escolar en casa, registramos, para los padres, el hecho de estar satisfechos con las calificaciones de su hijo/a ($\beta = 0,342$), el mantenimiento de las costumbres alimentarias de su país de origen ($\beta = 0,396$), el dominio del gallego hablado ($\beta = 0,252$), la búsqueda de información sobre becas y ayudas para los estudios ($\beta = 0,268$) y la percepción de que a su hijo/a le gusta estudiar ($\beta = 0,304$). Para las madres, las variables con signo positivo informan de su satisfacción con otros padres y madres del centro ($\beta = 0,513$), la comprensión de la lengua gallega ($\beta = 0,454$), recibir a menudo buenas noticias de la escuela ($\beta = 0,333$), la intención de mantener las costumbres que tenían en su país de origen ($\beta = 0,323$), su nivel de estudios ($\beta = 0,211$) y su valoración positiva de las costumbres españolas ($\beta = 0,196$).

La segunda variable, las estrategias disciplinarias (diálogo y razonamiento) empleadas en casa para realizar los trabajos escolares (tareas y estudio), también presenta aspectos diferentes en padres y madres. Para ellos, los elementos que aparecen con signo negativo y cuya presencia propicia la ausencia de este tipo de estrategias tienen que ver con que su hijo/a naciera en España ($\beta = -0,451$), que no disponga de un lugar propio en el hogar para estudiar ($\beta = -0,204$), de la importancia concedida a tener amigos/as ($\beta = -0,202$) y de la ausencia de control sobre las ho-

ras que su hijo/a dedica diariamente al estudio ($\beta = -0,171$). Con signo positivo aparecen aquellas variables cuya presencia indica que la estrategia disciplinaria, a la hora de reforzar el estudio, se basa asiduamente en el diálogo y el razonamiento. En este sentido, y para los padres, está el hecho de mostrar agrado siempre que su hijo/a se porta bien ($\beta = 0,621$), disponer de información sobre becas y ayudas para los estudios ($\beta = 0,202$), mantener expectativas altas sobre el futuro de sus hijos/as como estudiantes ($\beta = 0,120$), de la importancia concedida a ser una persona responsable ($\beta = 0,182$) y la edad de su hijo/a cuando ingresó en la escuela por vez primera ($\beta = 0,155$). Para las madres no aparece ninguna variable con signo negativo y sí aquellas que propician el uso frecuente de este tipo de estrategia. Nos referimos a mostrar agrado a su hijo/a cuando se porta bien ($\beta = 0,571$), sancionarle cuando lo hace mal ($\beta = 0,354$), conceder mucha importancia a tener una buena educación ($\beta = 0,243$) y procurar que sus hijos/as tengan un lugar propio para el estudio ($\beta = 0,193$).

4. Discusión y conclusiones

Después de los análisis realizados, estamos en condiciones de afirmar una serie de conclusiones respecto de los objetivos formulados.

En primer lugar, pretendíamos comprobar si las relaciones entre implicación y participación convergen o se trata de fenómenos independientes. Bien, los datos revelan que cuando hablamos de participación e implicación de las familias en la escuela y en los estudios de sus hijos/as estamos ante dos tipos de actuación que no guardan relación alguna entre ellas.

La incidencia del nivel de estudios de padres y madres sobre este tipo de actuaciones es prácticamente irrelevante. Únicamente en el caso de las madres, el nivel de estudios incide en la implicación a la hora de proporcionar a sus hijos/as un lugar adecuado en casa para el estudio y en la comunicación con sus profesores tutores.

La participación es un modo de actuación característico de aquellas madres que van a buscar información sobre los estudios de sus hijos/as, que mantienen buenas relaciones con el profesorado del centro, altas expectativas sobre los logros académicos de

sus hijos/as y una muy buena consideración del valor que tiene el éxito en los estudios.

En la implicación, el papel de las madres sigue siendo más relevante que el de los padres, aunque estos tienen una actuación más visible si lo comparamos con lo observado en la participación. A las variables que anteriormente hemos señalado para la participación hay que añadir otras dos que no habíamos registrado: su adaptación a las costumbres españolas y la satisfacción con el trato que reciben, como familia, de la escuela.

En segundo lugar, queríamos registrar cuáles son las situaciones que caracterizan la actuación diferencial de padres y madres. Pues bien, la constatación de las diferencias entre padres y madres tiene que ver únicamente con la mayor participación e implicación de estas últimas. En lo tocante a sus expectativas, valores, satisfacción con la escuela y actitudes de aculturación, las diferencias son inexistentes entre ambas figuras parentales.

La mayor participación de las madres también se ha constatado en otros estudios. Así, en un trabajo en el que se analizaba la participación de las familias latinas y magrebíes en la escuela (Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria), se concluía que las primeras participan más que las segundas, aunque al tomar en consideración la figura parental, las diferencias eran significativas solo en el caso de las madres, favoreciendo a las latinas, por más que en el caso de los padres magrebíes sean ellos los que más contacto tienen con la escuela (Santos Rego y Lorenzo, 2009).

En esta línea, Santos Rego et al. (2012), en un estudio con alumnado repetidor y no repetidor autóctono e inmigrante de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, afirmaba que el apoyo materno percibido por el alumnado en el sentido de recibir ayuda ante los problemas escolares, ánimo para hacer las cosas lo mejor posible, confianza para contarles las cosas que les preocupan y sentirse respetados e importantes era mucho más notable en el grupo de no repetidores (Suárez-Orozco et al., 2009).

Y, por último, analizamos para cada una de estas figuras cuáles son los elementos que determinan su comportamiento a la hora de participar o implicarse. De un lado, los análisis predictivos confirman que la participación de las madres en la escuela viene dada por la búsqueda de información, su satisfacción con

la escuela y una clara adaptación a las costumbres del país de acogida; por otro, en cuanto a la implicación, la diferencia estriba en la importancia concedida a los valores de la educación, a tener un cierto dominio de la lengua gallega y al hecho de tener estudios secundarios y/o superiores.

Al respecto, Cheung y Pomerantz (2011) examinaron la participación de padres norteamericanos y chinos en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Determinaron que la participación de los primeros, en comparación con los chinos, se asocia menos con el control y más con el apoyo a su autonomía. En esta misma línea, Estell y Perdue (2013) estudian la asociación del apoyo social de los padres, maestros y compañeros con dos formas de compromiso con la escuela: el afectivo y el conductual. Pues bien, el apoyo paterno se asocia con un mayor nivel de compromiso de comportamiento mientras que el de los iguales se vincula con un mayor nivel de compromiso afectivo.

En definitiva, las políticas, planes y programas dirigidos a mejorar el rendimiento educativo de los escolares deberían prestar atención a aquellas variables que determinan la participación e implicación de ambos progenitores en la escuela. Desde nuestra perspectiva, de lo que se trata es de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro para que, en consecuencia, este se convierta en una instancia de participación y de aprendizaje cívico.

Referencias bibliográficas

- Arends-Tóth, J. y Van de Vijver, F. (2006). Assessment of psychological acculturation. En D. Sam y J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp.142-160). University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.013>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cheung, C. y Pomerantz, E. (2011). Parents' involvement in children's learning in the US and China: implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>
- Doll, B., Zucker, S. y Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms. Creating Healthy Environments for Learning*. Guilford Press.

- Doucet, F. (2011). Parent involvement as ritualized practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 404-421. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01148.x>
- Estell, D. y Perdue, N. (2013). Social support and behavioural and affective school engagement: the effects of peers, parents and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Garreta, J. (Dir.) (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. CIDE & CEAPA.
- Gaunt, R. (2005). The role of value priorities in paternal and maternal involvement in child care. *Journal of Marriage and Family*, 67, 643-655.
- Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in Middle School: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference. *Teachers College Record*, 97, 310-331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D. y Santos Rego M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Ministerio de Educación.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for latino students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076. <https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.2006.00249.x>
- Mattingly, D., Prislin, R., McKenzie, T., Rodríguez, J. y Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books.
- Patall, E., Cooper, H. y Robinson, J. (2008). Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>

- Pomerantz, E., Moorman, E. y Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Räty, H. y Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00677.x>
- Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. y Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents' latino and white American cultural orientations. *Psychology in the Schools*, 47(4), 391-405.
- Santos Rego, M. A. (2009). Familias inmigrantes y desarrollo educativo intercultural desde la escuela. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 85-110). La Muralla.
- Santos Rego, M. A. (Dir.) (2010). *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración em Galicia*. Proyecto de investigación (PGIDI-TOSECOO9214PR). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *ESE. Estudios sobre Educación*, 23, 43-62. <https://doi.org/10.15581/004.23.2048>
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Serrano, G. (1984). La problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología*, 3, 9-37.
- Shah, P. (2009). Motivating participation: the symbolic effects of latino representation on parent school involvement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 212-230. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00612.x>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Thomas, R., Whybrow, K. y Scharber, C. (2012). A conceptual exploration and participation. Section I: Introduction and early perspectives. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 594-613. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00731.x>

- Vandegrift, J. y Greene, A. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.
- Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement: Antecedents and consequences in German and Thai families* [Tesis doctoral]. Bielefeld University.

Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar¹

MIGUEL A. SANTOS REGO

MAR LORENZO MOLEDO

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO

JULIO TORRADO QUINTELA

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En los últimos años, hemos sido testigos de un mayor interés de los investigadores en ciencias sociales por desentrañar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad (Núñez et al., 2014; Santos Rego y Lorenzo, 2013). El incremento de la preocupación por esta temática tiene que ver con la necesidad de avanzar en el escrutinio de nuevas políticas y prácticas capaces de mejorar los logros académicos de todos los estudiantes, independientemente de variables como género, clase social, procedencia étnico-cultural o tipología de centro educativo.

Con la intención de conocer los aspectos relacionados con el rendimiento escolar, la investigación educativa se ha centrado, entre otros, en los hábitos de estudio como elemento de análisis (Credé y Kuncel, 2008; De la Fuente y Cardelle-Elawar, 2009; Montes, 2012), lo que ha culminado en hallazgos de

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2020 en *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 163-171.

gran relevancia para la pedagogía, la psicología y otras disciplinas. Por ejemplo, Aluja y Blanch (2015) constataron que, por lo general, los estudiantes con capacidades intelectuales sobresalientes y buenos hábitos de estudio obtienen resultados académicos altos. Sin embargo, también se encontraron con que los estudiantes con capacidades más limitadas, pero con hábitos de estudio eficaces, tienden a alcanzar niveles de desempeño similares a los de aquellos que tienen mejores aptitudes. En otras palabras, disponer de buenos hábitos de estudio no solo reduce el riesgo de fracaso, sino que permite a los estudiantes aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje (Gettinger y Seibert, 2002). A conclusiones similares se ha llegado en trabajos más recientes que, tratando de profundizar en las razones que explican por qué algunos estudiantes con buenas capacidades intelectuales obtienen peores resultados en los exámenes que otros con capacidades medias o cuando menos más bajas, han confirmado la relación existente entre los hábitos de estudio y los resultados del alumnado en las pruebas de evaluación (Razia, 2015).

Antes de seguir, debemos aclarar que entendemos por hábitos de estudio aquellos comportamientos que utiliza el estudiante con la finalidad adquirir, organizar, sintetizar, y recordar la información que debe ser aprendida (Crede y Kuncel, 2008). Necesariamente, estos procedimientos incluyen disponer de ciertas habilidades para gestionar el tiempo de estudio, seleccionar qué, cómo, cuándo y dónde estudiar. En este sentido, nos parece de gran interés la propuesta que realizan Gettinger y Seibert (2002) cuando aluden a cuatro categorías principales para referirse a las estrategias de estudio en función del grado de manipulación o del nivel de procesamiento de la información que debe ser aprendida: las asentadas en la repetición (por ejemplo, haciendo uso de estrategias mnemotécnicas); las basadas en el procedimiento (entre las que destacan las habilidades relacionadas con el establecimiento de rutinas de estudio y las vinculadas a la gestión del tiempo); aquellas centradas en la cognición (por ejemplo, empleando organizadores cognitivos que permiten la activación de los conocimientos previos), y las metacognitivas (es decir, las referidas a la capacidad del estudiante para valorar la necesidad de aplicarse, y para planificar, gestionar y evaluar el proceso de estudio).

Lo cierto es que las incursiones realizadas han confirmado, de una parte, que el uso flexible de los diferentes procedimientos y estrategias a la hora de enfrentarse a las actividades de estudio permite alcanzar la máxima eficacia (Santos Álvarez y Garrido, 2015) y, de otra, que los estudiantes que disponen de habilidades metacognitivas bien desarrolladas obtienen mejores resultados académicos (Elosúa et al., 2013; Gettinger y Seibert, 2002). No obstante, como concluyen Castelló et al. (2012) en una investigación realizada con alumnado de ESO, los estudiantes habitualmente emplean procedimientos cuya finalidad es la reproducción literal de la información objeto de estudio.

Ahondando en el potencial de los hábitos de estudio para pronosticar los resultados académicos, coincidimos con Martínez-Otero (2009) cuando hace referencia a dos dimensiones clave. Por una parte, las condiciones ambientales del lugar de estudio, es decir, aspectos que, en mayor o menor medida, pueden condicionar el rendimiento intelectual del estudiante, caso de la presencia de elementos distractores que dificulten su concentración. De otra parte, se sitúan las variables vinculadas a la planificación en el marco de las cuales son de gran relevancia los aspectos organizativos, como la distribución de horarios y tareas, puesto que, además de rentabilizar el esfuerzo, permite una mejor gestión y aprovechamiento del tiempo de estudio.

La influencia de los hábitos de estudio se ha analizado de manera específica en diferentes fases del proceso educativo. Así, Núñez y Sánchez (1991) apuntaron a los hábitos de estudio como elemento explicativo fundamental de las diferencias que presentan en cuanto a rendimiento académico los alumnos en transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria, señalando de manera especial que la adaptación de sus hábitos de uno a otro contexto será determinante para mantener los niveles de rendimiento. Vizcarro et al. (1996) replicaron el trabajo, obteniendo resultados semejantes, pero en esta ocasión evaluando la transición de la enseñanza secundaria a la universitaria.

La investigación llevada a cabo por Goldfinch y Hughes (2007) con estudiantes universitarios concluye que disponer de buenas habilidades para gestionar el tiempo de estudio constituye un factor que reduce significativamente las posibilidades de

fracaso escolar en la universidad. Por su parte, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2010) hacen hincapié, tras indagar sobre las variables que contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato, en que la forma en que estos organizan las tareas, así como el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, tales como la elaboración de cuadros sinópticos y la identificación de conceptos claves, ejercen un efecto predictor respecto de las calificaciones escolares.

Al analizar el rendimiento según el género y el origen del alumnado, las investigaciones muestran resultados que evidencian la existencia de diferencias y matices que es necesario apuntar (Santos Rego et al., 2016). En lo referente al género, la tendencia general es que las mujeres alcanzan mejores resultados que los hombres (Córdoba et al., 2011), si bien la causalidad de esto ha sido más discutida sin alcanzar todavía un adecuado grado de coincidencia (Spinath et al., 2014). Pero también algunos autores han señalado la existencia de diferencias en los hábitos de estudio entre chicos y chicas. Hancock et al. (1996) encontraron diferencias de género en las estrategias de estudio, como es el caso de la planificación de los exámenes, donde las mujeres se mostraban más eficaces. En esta línea se posicionaron otras investigaciones posteriores que apuntaron que, aunque no se encontraban diferencias para distintos tipos de contenidos, sí se mostraban en cuanto a las estrategias de estudio como la elaboración de esquemas, mucho más habitual en mujeres que en hombres (Slotte et al., 2001).

Otros estudios evidencian la existencia de diferencias transculturales a la hora de afrontar el contexto escolar (Moreno y Di Vesta, 1991) y, específicamente, en la cuestión de los hábitos de estudio (Rana y Kausar, 2011). Sin embargo, las incursiones realizadas recogen que estas diferencias no provocaban resultados dispares en rendimiento. En el contexto español, podemos destacar el trabajo llevado a cabo por Rojas et al. (2011) en la Ciudad Autónoma de Melilla a fin de analizar las causas del abandono escolar temprano entre los jóvenes con edades de 16 a 24 años, diferenciando entre aquellos de procedencia europea y los de procedencia árabe. Encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuestiones relacionadas con la tenencia de un lugar propio para estudiar o la disposición de tiempo suficiente, diferencias que en ambos casos favorecen a los europeos, si bien

se les otorga un mayor peso predictivo a los factores vinculados al ambiente familiar.

El análisis de las diferencias entre población autóctona e inmigrante acerca de los hábitos de estudio es todavía un campo abierto para la investigación, puesto que disponemos de pocos trabajos que hayan considerado esta variable. Y menos abundantes son aquellos que, de manera simultánea, contemplan la incidencia de ambas variables. Entre ellos destacamos el liderado por Goldfinch y Hughes (2007), centrado en el alumnado de educación superior. En este caso, se registraron diferencias estadísticamente significativas a favor de las alumnas, pero no se detectaron al analizar la nacionalidad o el grupo étnico de pertenencia.

A sabiendas de la necesidad de seguir profundizando en un ámbito en el que disponemos de pocos precedentes empíricos, este trabajo ha sido diseñado con la mirada puesta en lograr dos objetivos estrechamente vinculados. De una parte, analizar si los hábitos de estudio son un factor estadísticamente dependiente de las variables género y procedencia del alumnado y, de otra, estudiar si constituyen un elemento susceptible de determinar el rendimiento académico atendiendo, nuevamente, a las diferencias que pudieran producirse entre chicos y chicas y entre autóctonos y no nacionales.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra de participantes estuvo compuesta por 269 niños y niñas de 1.º ($n = 32$) y 2.º ($n = 237$) de centros de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en la Comunidad Autónoma de Galicia (España), con una media de edad de 13,46 y una $DT = 0,932$. El 19,3 % son alumnos nacidos en el extranjero, porcentaje muy elevado teniendo en cuenta que, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) referidos al curso 2014-15, la presencia de niños y niñas de otros países es baja en esta comunidad (2,8 % en enseñanzas de régimen general) y alejada de los porcentajes del sistema educativo español (8,5 %) (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por género y origen de los participantes

	Masculino	Femenino	Total
Autóctono	110	107	217
Inmigrante	32	20	52
Total	142	127	269

El 34,5 % de ellos ha repetido algún curso, es decir, que ellos son más proclives a repetir que ellas. En el caso del origen, repiten 25 de los 52 inmigrantes (48,08 %) y 44 de 217 en los autóctonos (20,28 %), lo que nos indica una tendencia clara a repetir en los alumnos inmigrantes frente a los nacionales.

2.2. Instrumento

Para la evaluación de los hábitos de estudio se utilizó una escala diseñada por el equipo de investigación que consta de nueve ítems distribuidos en tres categorías: mnemotecnia, que refleja las técnicas para una mejor comprensión y memorización (tres ítems); planificación, referida a las conductas de organización de lugar y tiempo para el estudio (tres ítems), y distracciones, que evalúan los factores que dificultan o distorsionan el estudio (tres ítems).

Tabla 2. Cargas factoriales, varianza explicada y alpha de Cronbach

	Componente		
	1	2	3
Mnemotecnia ($\alpha = 0,740$)			
Cuando estudio hago esquemas	0,867	0,132	0,051
Cuando estudio hago resúmenes de lo que estoy aprendiendo	0,864	0,196	-0,056
Cuando estudio subrayo lo más importante	0,664	-0,029	0,311
Planificación ($\alpha = 0,634$)			
Mis padres saben cuántas horas estudio a diario	0,068	0,756	0,190
Tengo un lugar fijo para estudiar en casa	0,043	0,739	-0,003
Tengo un horario fijo para estudiar	0,171	0,733	0,187

Distracciones ($\alpha = 0,489$)			
Cuando estudio escucho música al mismo tiempo	0,057	0,156	0,763
Cuando me pongo a estudiar me levanto muchas veces	-0,041	0,103	0,665
Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo	0,284	0,070	0,563
% de varianza explicada	22,879	19,466	16,816

Para mnemotecnia y distracciones, la escala de respuesta fue de 1 (nunca) a 5 (siempre), evaluando la frecuencia con que se daban determinadas conductas. En el caso de la subescala de planificación, la respuesta posible era dicotómica (presencia o ausencia de la conducta).

Con el fin de ampliar las posibilidades de trabajo estadístico, así como para facilitar la interpretación de los datos, las escalas de respuesta han sido transformadas. Así, los valores obtenidos en el análisis de la respuesta a la dimensión planificación se han transformado a una escala 1-5. Por su parte, las respuestas a la dimensión distracciones se han invertido, de forma que una alta puntuación en esta escala supone una ausencia de elementos distractores del estudio, y viceversa.

2.3. Procedimiento

La aplicación de la escala se realizó de manera colectiva, en modo presencial en el aula y por parte de los profesores tutores de cada grupo, formados para esta tarea y en el marco de una recogida de datos más amplia para un proyecto de investigación educativa².

2.4. Resultados

En un primer paso, se han realizado dos análisis de comparación de medias, independientes entre sí, con el objetivo de conocer si distintos colectivos presentan diferencias en las subescalas de evaluación de los hábitos de estudio. Así, en la tabla 3 podemos observar dicho análisis en la comparativa por género.

2. Este trabajo se ha llevado a cabo teniendo como soporte el proyecto de investigación, subvencionado en convocatoria competitiva por la Xunta de Galicia (España), «Diseño y evaluación de un programa para la mejora del rendimiento educativo del alumnado inmigrante» (10SEC214042PR).

Tabla 3. Comparación de medias por género

	Hombres		Mujeres		Prueba de Levene		Prueba t	
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	Sig.
Mnemo1	2,78	1,369	3,58	1,326	3,150	0,077	-4,788	0,000
Mnemo2	3,33	1,531	3,98	1,307	46,661	0,000	-3,708	0,000
Mnemo3	2,50	1,356	3,31	1,467	7,393	0,007	-4,585	0,000
Mnemocencia	2,87	1,121	3,63	1,090	0,233	0,630	-5,507	0,000
Distrac1	3,76	1,483	4,12	1,180	14,726	0,000	-2,170	0,031
Distrac2	4,35	1,060	4,72	0,659	30,887	0,000	-3,307	0,001
Distrac3	3,42	1,296	3,49	1,244	0,245	0,621	-0,447	0,656
Distracciones	3,84	0,090	4,10	0,733	5,328	0,022	-2,499	0,013
Planif1	2,62	1,972	3,31	2,004	0,183	0,669	-2,035	0,043
Planif2	3,97	1,756	4,58	1,230	11,403	0,001	-3,240	0,001
Planif3	3,45	1,957	3,77	1,852	0,851	0,357	-1,377	0,170
Planificación	3,35	1,402	3,83	1,301	2,668	0,104	-2,811	0,005
Total	3,22	0,929	3,75	0,810	4,993	0,026	-4,789	0,000

Como se puede comprobar en la tabla, la distribución de las puntuaciones medias tiende a ser superior para las mujeres que para los hombres. Concretamente, la diferencia más nítida se encuentra en la subescala que se centra en aspectos cognitivos (mnemocencia), en la que las niñas presentan puntuaciones notoriamente más elevadas. El ítem «Cuando estudio hago esquemas» (mnemo1) es el que presenta mayor distancia entre las puntuaciones (0,80), especialmente por la baja puntuación del subgrupo masculino, apuntando una diferencia importante entre las conductas de niños y niñas en este aspecto. En las otras dos subescalas se aprecian diferencias más ligeras para el conjunto de los ítems.

Es decir, las niñas hacen más esquemas, resúmenes y subrayados cuando estudian que sus compañeros de aula. Además, no escuchan música o ven la televisión al tiempo que trabajan, aunque chicos y chicas coinciden en que cuando se ponen a estudiar no se levantan de forma continuada. Igualmente, son ellas las que tienen un horario fijo de estudio y las que afirman que sus padres saben cuántas horas diarias dedican a esta tarea.

Observamos, en todo caso, un patrón semejante a todas las subescalas, y es que las tres contienen un ítem en el que las niñas muestran puntuaciones destacadamente elevadas. Esto ocurre en el ítem 2 de distracciones («Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo»), que alcanza la puntuación más elevada de los nueve ítems de la escala y en los dos grupos de alumnado, lo que apunta a que esta conducta apenas se da entre ellas a la hora de estudiar. En este sentido, quizás convendría analizar si durante las horas de estudio hacen uso de otros dispositivos que, como el teléfono móvil, pueden actuar como distractores, sobre todo teniendo en cuenta que las investigaciones señalan que cerca del 90% de los niños y niñas accede al primer móvil entre los 12 y los 13 años (Muñoz et al., 2014). Retomando nuestros resultados, debemos destacar que la menor puntuación se muestra en el subgrupo masculino y en el ítem «Cuando estudio subrayo lo más importante» (mnemo3), con 2,50. Los ítems «Cuando estudio hago resúmenes de lo que estoy aprendiendo» (nnemo2) y «Mis padres saben cuántas horas estudio a diario» (planif2) son, respectivamente a sus subescalas, los de puntuaciones mayores.

La mayor parte de diferencias encontradas son significativas, como muestran las pruebas t realizadas, y apenas los ítems «Cuando me pongo a estudiar me levanto muchas veces» (distracciones) y «Tengo un lugar fijo para estudiar» (planificación) no lo son.

Tabla 4. Comparación de medias por origen

	Inmigrantes		Autóctonos		Prueba de Levene		Prueba t	
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	Sig.
Mnemo1	3,08	1,275	3,18	1,436	4,393	0,037	-0,498	0,619
Mnemo2	3,56	1,402	3,66	1,478	1,046	0,307	-0,464	0,644
Mnemo3	2,82	1,424	2,91	1,496	0,838	0,301	-0,391	0,697
Mnemotecnia	3,15	1,063	3,25	1,193	2,668	0,104	-0,573	0,568
Distrac1	3,38	1,469	4,07	1,294	2,898	0,090	-3,282	0,001
Distrac2	4,41	1,098	4,56	0,856	2,343	0,127	-1,023	0,307
Distrac3	3,40	1,340	3,46	1,254	0,684	0,409	-0,316	0,752
Distracciones	3,70	0,904	4,03	0,810	0,952	0,330	-2,415	0,016

Planif1	2,63	1,986	2,92	2,003	5,525	0,020	-0,919	0,361
Planif2	4,12	1,674	4,30	1,523	2,008	0,158	-0,739	0,461
Planif3	3,32	1,994	3,67	1,888	3,582	0,060	-1,174	0,241
Planificación	3,34	1,320	3,64	1,381	0,000	0,997	-1,381	0,169
Total	3,24	0,870	3,54	0,912	0,024	0,878	-2,067	0,040

Al analizar las diferencias en función del origen del alumnado, los datos revelan una mayor tendencia a la igualdad de los resultados. Así, se pueden apreciar mínimas diferencias a favor de los estudiantes autóctonos, si bien el patrón de respuesta a los ítems de la escala es muy semejante en ambos subgrupos y equiparable al identificado en la división por género. Los ítems que presentan las puntuaciones más altas son, en este caso, «Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo» (distrac2) y «Mis padres saben cuántas horas estudio a diario» (planif2).

Como se puede refrendar a través de las pruebas t, las diferencias halladas entre los dos subgrupos no se pueden considerar significativas en prácticamente ninguno de los casos. Es posible que estos resultados se hayan visto influidos por el tamaño de la muestra, ya que el número de alumnado inmigrante es sustancialmente bajo. Sin embargo, sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en la subescala distracciones, que muestra puntuaciones ligeramente elevadas a favor de los estudiantes autóctonos y que cuenta con el único ítem con un nivel de significación satisfactorio de entre toda la escala para esta comparación de medias. Se trata de «Cuando estudio escucho música al mismo tiempo», que parece ser una conducta menos frecuente en los niños y niñas que no nacieron en el extranjero.

Por lo tanto, es el género el que más diferencia a los sujetos en los hábitos de estudio, mientras que el ser extranjero o autóctono no marca diferencias tan acusadas. En todo caso, son las mujeres y los autóctonos los que mejor puntúan en todos los ítems de la escala de hábitos de estudio.

En una segunda fase de los análisis, se ha pretendido profundizar sobre la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento, para lo que se ha tomado como referencia la repetición o no de curso a lo largo de la trayectoria escolar. Para este análisis, también tuvimos en cuenta la distribución por género y ori-

gen. En la tabla 5 se presentan los resultados de la comparación de los subgrupos de alumnos repetidores y no repetidores de curso en cada una de las subescalas de evaluación para el total de la muestra y, también, en función de la distribución por género y origen.

Tabla 5. Diferencias entre repetidores y no repetidores

	Repetidores		No repetidores		Prueba de Levene		Prueba t	
	M	DT	M	DT	F	Sig.	t	Sig.
Mnemo1	2,98	1,397	3,22	1,406	0,408	0,523	1,151	0,251
Mnemo2	3,29	1,407	3,76	1,465	0,157	0,692	2,245	0,027
Mnemo3	2,65	1,404	2,97	1,498	0,375	0,541	1,559	0,122
Mnemotecnia	2,97	1,122	3,31	1,173	0,320	0,572	2,067	0,041
Distrac1	3,45	1,554	4,09	1,251	11,319	0,001	2,932	0,004
Distrac2	4,35	1,073	4,58	0,843	5,830	0,016	1,527	0,130
Distrac3	3,21	1,369	3,53	1,229	3,311	0,070	1,728	0,085
Distracciones	3,67	0,980	4,06	0,765	5,958	0,015	2,844	0,006
Planif1	2,38	1,916	3,02	2,005	20,770	0,000	2,265	0,026
Planif2	3,75	1,868	4,43	1,406	28,135	0,000	2,588	0,011
Planif3	3,39	1,978	3,67	1,888	3,167	0,076	1,004	0,318
Planificación	3,18	1,410	3,71	1,340	2,029	0,156	2,576	0,012
Total mujeres	3,32	0,944	3,84	0,754	3,260	0,074	2,754	0,007
Total hombres	3,03	0,917	3,30	0,928	0,032	0,859	1,539	0,126
Total autóctonos	3,11	0,986	3,63	0,870	1,017	0,315	3,208	0,002
Total inmigrantes	3,16	0,849	3,30	0,901	0,057	0,812	0,545	0,589

Como muestran los datos, las diferencias son claras y significativas en las puntuaciones de la escala de hábitos de estudio para los repetidores y no repetidores. La mayor diferencia se da en la dimensión planificación (0,53), seguido de distracciones (0,39) y mnemotecnia (0,34), siempre a favor de los no repetidores. Los ítems con las puntuaciones más altas también se muestran a favor de este grupo, con la mayor diferencia en el

ítem «Mis padres saben cuántas horas estudio a diario» (planif2).

En el caso de la comparativa entre repetidores y no repetidores en función de los subgrupos de la muestra, únicamente las diferencias son significativas entre niñas (diferencia = 0,52; $p < 0,005$) y entre alumnos autóctonos (diferencia = 0,52; $p < 0,005$). En todos los casos, las diferencias son a favor de los «no repetidores», que obtienen puntuaciones más altas en hábitos de estudio que los que sí han repetido curso. La mayor puntuación entre los subgrupos la obtienen las mujeres no repetidoras (3,84).

En la línea de someter a comprobación la relación existente entre estas variables, se estimó una ecuación de regresión logística tomando la repetición de curso como variable dependiente (1 = No repetir; 2 = Repetir), y la puntuación en la escala de hábitos de estudio como independiente. Los resultados observados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Regresión logística sobre la repetición de curso

R cuadrado de Cox y Snell	0,45
R cuadrado de Nagelkerke	0,68
Porcentaje global correcto	76 %
Coefficiente B (escala hábitos de estudio)	- 0,562
Estadístico de Wald	11,015 ($p = 0,001$)
Constante	0,738

Los resultados ofrecen un modelo significativo que explica entre un 0,45 y 0,68 del modelo y clasifica correctamente un 76 % de los casos. Existe una relación clara e inversa entre los hábitos de estudio y la repetición de curso, de forma que cuanto mayor sea la puntuación en la escala más probable es que el sujeto no repita. Esto implica que las niñas y los autóctonos tienen menos probabilidades de repetir curso.

3. Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha tenido como objetivo analizar los hábitos de estudio de una muestra de escolares, tratando de conocer la

posible existencia de diferencias en función del género y del origen del alumnado. Además, ha pretendido relacionar estos resultados con el rendimiento académico.

Se ha comprobado que la variable género resulta ser mucho más discriminante en cuanto a los hábitos de estudio que el origen del alumno. Así, las alumnas alcanzan mayores puntuaciones que los alumnos, mostrándose diferencias notorias y significativas en esta comparación para todas las subescalas evaluadas, mnemotecnia, planificación y distracciones. Los resultados alcanzados coinciden con los de otras investigaciones que apuntaban a la existencia de diferencias a favor de las chicas en los hábitos de estudio (Aluja y Blanch, 2015; Córdoba et al., 2011; Hancock, et al., 1996; Lozano et al., 2001; Rojas et al., 2011).

Tal y como ya hemos comentado en el análisis de datos, la mayor distancia entre las medias de las y los estudiantes la registramos en la subescala en la que se indaga sobre las estrategias que utilizan para gestionar la información que deben estudiar durante el proceso de aprendizaje. Nuestros resultados indican que las alumnas emplean en mayor medida estrategias que requieren de niveles de procesamiento de la información más complejos, caso de aquellas que tienen que ver con la organización y síntesis de la materia de estudio mediante la elaboración de esquemas y/o resúmenes.

Coincidimos, por tanto, con Lozano et al. (2001) al encontrar diferencias entre chicas y chicos en una cuestión que, según su estudio, contribuye a explicar el mayor rendimiento escolar de las primeras. En particular, los autores indican que ellas no solo emplean en mayor medida estrategias metacognitivas, sino que saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento, evaluando la eficacia de su empleo. Al respecto, debemos recordar que Gettinger y Seibert (2002) habían constatado que el alumnado que dispone de un nivel óptimo de desarrollo de las habilidades metacognitivas tiene mayores probabilidades de éxito académico. A lo que también debemos añadir la demostrada eficacia del uso flexible de los diferentes procedimientos y estrategias durante las actividades de estudio (Santos Álvarez y Garrido, 2015).

Los resultados de los demás ítems de la escala apuntan que «Cuando estudio veo la televisión al mismo tiempo» y «Mis padres saben cuántas horas estudio a diario» han presentado las

puntuaciones más elevadas, especialmente en mujeres. Como ya comentamos, las investigaciones que se han llevado a cabo no han conseguido clarificar por qué las estudiantes disponen de hábitos de estudio más apropiados que sus homólogos varones. No obstante, pese a que los expertos han apoyado sus hallazgos en argumentos no siempre coincidentes, lo cierto es que la mayor parte de las veces estos tampoco son excluyentes. Por ejemplo, para algunos autores la clave se sitúa en la disposición de actitudes más favorables hacia los aprendizajes escolares (Tinklin, 2003), mientras que para otros lo realmente relevante es que las chicas son más proclives a buscar ayuda académica si la necesitan y tienen mayor sentido de la responsabilidad (David et al., 2003).

Para Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2010), la diferencia entre géneros se relaciona con la mejor disposición de las chicas para organizar sus actividades escolares. Recordemos que, en esta dimensión, nuestros resultados también mostraban la superioridad de las alumnas en las cuestiones referidas a la planificación de las actividades de aprendizaje, en particular en lo que se refiere a la mejor gestión del tiempo de estudio y el conocimiento de los progenitores del tiempo efectivo que dedican a estas actividades diariamente.

Centrándonos en el alumnado autóctono y el de procedencia migrante, cabe destacar que tras el análisis comparativo realizado no se han evidenciado diferencias significativas, a excepción de las registradas en la dimensión distracciones y, especialmente, en el ítem «Cuando estudio escucho música al mismo tiempo», donde las respuestas de autóctonos e inmigrantes difieren significativamente. No obstante, debemos tener en cuenta que los resultados podrían relacionarse con las diferencias en el tamaño de la muestra de ambos subgrupos.

Tal y como ya apuntamos anteriormente, son pocos los estudios que se han contemplado el origen del alumnado (Santos Rego et al., 2012). Entre los más recientes llevados a cabo en España, debemos destacar, de una parte, el de Santos Rego et al. (2011), interesados en desvelar si la procedencia étnico-cultural de las familias (latinas y árabes) incide o no en la relevancia otorgada a determinados aspectos de la educación de sus hijos e hijas, y, de otra, por Rojas et al. (2011), quienes en la búsqueda de explicaciones sobre el fracaso escolar contemplan la posible

existencia de diferencias entre el alumnado según su procedencia (europeos y árabes). En este caso, los investigadores detectan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuestiones relacionadas con la tenencia de un espacio o lugar propio para estudiar y el tiempo dedicado a hacer los deberes, con una distancia que apunta a condiciones más óptimas para el estudio en el grupo de estudiantes europeos. Lo mismo sucede en otras de las variables analizadas como es la disposición de tiempo suficiente para estudiar donde, nuevamente, los europeos superan a los árabes. En los datos referidos a las familias, sus resultados coinciden con los nuestros, puesto que no encuentran diferencias significativas en el conocimiento del tiempo dedicado al estudio en función del grupo cultural de origen (Santos Rego et al., 2012).

Retomando los resultados derivados de nuestro estudio, se han mostrado evidencias también de las diferencias en los hábitos de estudio entre el alumnado repetidor y el que no lo es en todas las dimensiones evaluadas. Estas diferencias se mantienen aun cuando se desagrega la muestra para el subgrupo de mujeres y para el alumnado autóctono. Recordemos, además, que cerca de la mitad de los estudiantes de origen migrante que han participado en nuestra investigación eran repetidores de curso, por lo que incluso cabría prever, teniendo en cuenta la incidencia de esta variable, una mayor distancia en las respuestas del subgrupo. En todo caso, tenemos que subrayar, en términos globales, que la relación entre las variables hábitos de estudio y repetición de curso se ha mostrado intensa en el sentido de que aquellos que muestran mejores hábitos tienen claramente menos probabilidades de repetir.

Por todo ello, creemos, coincidiendo con otros investigadores que se han interesado por esta cuestión, que si la mejora del rendimiento académico del alumnado requiere del desarrollo tanto de la «voluntad» (*will*) como de la «habilidad» (*skill*) (Pintrich y De Groot, 1990), lo que necesitamos es disponer de estrategias bien fundamentadas que consigan incidir justamente en ambos aspectos.

Aun así, nuestra investigación refleja algunas limitaciones que es preciso señalar. En primer lugar, y como más importante, es necesario realizar nuevas comprobaciones con una muestra más amplia de alumnado inmigrante para reforzar las conclusio-

nes sin los condicionantes que el tamaño de la muestra puede ejercer sobre algunas pruebas estadísticas y su significación. También es relevante ampliar el estudio con otras edades y niveles educativos, donde las variables estudiadas pueden tener más influencia. Además, se antoja de interés estimar nuevos criterios de evaluación de rendimiento, ya que la repetición del curso, siendo un criterio válido, no es el único que se puede estimar.

Referencias bibliográficas

- Aluja, A. y Blanch, A. (2015). Socialized Personality, Scholastic Aptitudes, Study Habits, and Academic Achievement: Exploring the Link. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 157-165. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.3.157>
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 146-159.
- Castelló, M., Liesa, E. y Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 125-141.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L., Vizuelte, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Credé, M. y Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes. The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- David, M. E., Ball, S. J. y Reay, D. (2003). Gender issues in parental involvement in student choices of higher education. *Gender and Education*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/0954025032000042121>
- De la Fuente, J. y Cardelle-Elawar, M. (2009). Research on action-emotion style and study habits: Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 19, 567-576. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.009>
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I. y Gil, L. (2013). Mejorando la comprensión lectora: Desde la interven-

- ción metacognitiva en estrategias a la intervención en los procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-5.ircm>
- Gettlinger, M. y Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, 350-365.
- Goldfinch, J. y Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year Undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. <https://doi.org/10.1177/1469787407081881>
- Hancock, T. E., Stock, W. A., Kulhavy, R. W., y Swindell, L. K. (1996). Gender and developmental differences in the academic study behaviors of elementary school children. *Journal of Experimental Education*, 65(1), 18-39. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.9943461>
- Lozano, L., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Lozano, L. M., y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 203-216.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Educación*, 9(1), 96-110.
- Moreno, V. y Di Vesta, F. J. (1991). Cross-cultural comparison in study habits. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 231-239. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.231>
- Muñoz, R., Ortega, R., Batalla, C., López, R., Manresa, J. M. y Torán, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46(2), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.06.001>
- Núñez, C. y Sánchez, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 43-66.
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E. y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172.

- Pintrich, P. R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rana, S. A. y Kausar, R. (2011). Comparison of study habits and academic performance of Pakistani British and White British students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 21-26.
- Razia, B. (2015). Study habits of secondary school students in relation to their socio-economic status and gender. *International Journal of Social Sciences and Management*, 2(1), 68-73.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 25, 1377-1402.
- Santos Álvarez, M. V. y Garrido, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: El papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1*, 18(2), 323-349. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14607>
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 23, 43-62. <https://doi.org/10.15581/004.23.2048>
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 23, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Un análisis comparativo de los alumnos autóctonos vs. alumnos inmigrantes en Pisa 2009. Una cuestión de status. *Revista de Ciencias de la Educación*, 235, 339-354.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Slotte, V., Lonka, K. y Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make any difference? *Instructional Science*, 29(3), 255-272. <https://doi.org/10.1023/A:1017574300304>
- Spinath, B., Eckert, C. y Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>

- Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-324. <https://doi.org/10.1080/01411920301854>
- Vizcarro, C., Bermejo, I., Del Castillo, M. y Aragonés, C. (1996). Development of an Inventory to Measure Learning Strategies. En M. Birenbaum y F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 341-364). Springer.

Pedagogía, educación intercultural y diversidad religiosa. Estrategias de acción cooperativa¹

MIGUEL A. SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La influencia de la religión sobre la vida política y social de los humanos cuenta con un vasto recorrido temporal. Pero, lejos de haberse recortado, parece dilatarse por momentos en el devenir de este siglo XXI, cuando vemos las consecuencias de los fundamentalismos en los asuntos del mundo. Seguimos teniendo cruzadas y yihad con el mismo cuño de intolerancia y persecución contra el osado infiel al que se debe controlar, cuando no aniquilar, por todos los medios. Desde esa perspectiva, la religión es opresora y terrible.

Es moneda común culpar a la religión por sus espectaculares excesos, por promover la persecución o la guerra (y nada hay de criticable en ello cuando haya sido, o siga siendo, así). Pero también podemos estar de acuerdo con Wade (2009) en que recibe menos alabanzas por una de sus funciones, formulable en términos de reparación del tejido moral de la sociedad.

Poca duda puede haber de que asistimos a un resurgimiento de la religión también en el escenario educativo de no pocos países, sobre todo de aquellos donde la secularización había seguido un proceso de arriba-abajo (*top-down*) (antiguos países del

1, Una versión anterior de este estudio se publicó en 2017 en *Educación XXI*, 20(1), 17-35.

llamado «socialismo real») o en otros a base de escuelas de fe, representando un punto de vista claramente opuesto a una enseñanza más plural. Tanto es así, que las teorías del creacionismo, o del *intelligent design*, han conseguido imponerse a la evidencia científica en determinadas latitudes del planeta.

No podemos ser ingenuos. La posibilidad de una educación intercultural en la era global por la que transitamos no puede evitar el tema de la religión y su tan delicada como frecuentemente deletérea influencia en la vida civil y, por ende, en el desarrollo de un verdadero aprendizaje de la civilidad. Así lo ha entendido también Banks (2009), dedicando toda una parte de su *International Companion to Multicultural Education* al tema de la religión. O el proyecto impulsado por la Comisión Europea y de título *Intercultural Education through Religious Studies* (IERS), cuyo propósito más sustantivo es crear instrumentos de enseñanza innovadora susceptibles de resultar en una serie de aplicaciones didácticas llamadas «Digital Modules» y que han de facilitar a los profesores la exploración de las distintas tradiciones religiosas que han sido, y continúan siendo, parte de la historia y de la cultura europea y del mundo (<https://iers.unive.it>).

Que buena parte de los conflictos en la historia han estado mediados por un factor religioso es algo demasiado obvio. Como lo es que cientos de millones de personas siguen considerando a la religión una dimensión crucial de su existencia, al margen de la cual apenas ven sentido a la vida. Razón de más para asumir parte de la historia de la educación religiosa (sin que tengamos que retrotraernos más allá de dos siglos) como una suerte de relato pertinente en la gestión de la diversidad que es recomendable hacer bajo un prisma moderno de la educación intercultural (Johannessen y Skeier, 2019).

Lo que pretendemos en este trabajo es resaltar la posibilidad de desarrollar, también en esta dimensión, una acción educativa bien diseñada, abordando el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas de enseñanza Primaria y Secundaria mediante la incorporación de estrategias de aprendizaje cooperativo en el marco de una pedagogía dialógica de carácter intercultural.

2. Potencia relacional entre religión e interculturalidad

Es hora de reconocer sin complejos que, por motivos ideológicos, hemos apartado en demasía nuestra mente de un tema que afecta a las metas de la educación en nuestras sociedades formalmente democráticas y, por supuesto, la factibilidad real de los proyectos de desarrollo intercultural en su seno. Es sintomático que en la última década esta potencia relacional entre religión e interculturalidad no haya pasado desapercibida en el ámbito de la teología más sensible a las dinámicas sociales y comunitarias. Es imprescindible un lugar para el análisis intercultural en el diálogo interreligioso, a menos que tal diálogo no se establezca sobre bases de confianza en el otro o de simpatía espontánea, que no tiene que esconder necesariamente un sentimiento crítico hacia las posiciones de los demás.

Por ello, en su interesante examen del tema, Tamallo y Fornet-Betancourt (2005) sostienen que la teología intercultural ha de ser dialógica pero no dialéctica, aunque no quede resuelto el cierre de su lógica argumental. También ayuda el reconocimiento explícito por parte de estos expertos de que no hay teología separada de su contexto, sin que ello tenga que interpretarse como máxima relativista.

El diálogo, que expresa la tensión entre lo universal y lo particular, ha de ser intercontextual. Si el espacio entre las culturas está vacío, dicen, hemos de llenarlo en el momento de la interacción y del encuentro. En la «dialógica», a diferencia de la «dialéctica», quienes protagonizan un proceso de intercambio puede que hayan tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua (cfr. Sennett, 2012).

La religión importa, y mucho, cuando examinamos la forma en que se han construido las sociedades y sus sistemas de valores, lo mismo que el modo en que las distintas creencias han modulado los patrones de pensamiento y acción en las diferentes épocas. Y también interesa, por los hallazgos críticos asociados, cuando nos hacemos eco de la singular dialéctica que la construcción de la democracia tiene arrastrado y depurado en cada contexto y circunstancia, teniendo presente la evolución de la religión como hecho más o menos vertebrador de la vida co-

munitaria. Esto es así hasta el punto de no ser posible el escrutinio de las identidades (locales, nacionales o supranacionales) divorciando su estudio del influjo de la fe religiosa en los individuos o grupos de un tiempo concreto. El reconocimiento es la vía a seguir por simple y claro principio de equidad social (cfr. Kamat y Mathew, 2010).

Sabemos que no pocos Estados han nacido o han mudado sus demarcaciones al amparo de factores de naturaleza religiosa, tantas veces asimétricamente relacionados con los derechos humanos y, entre ellos, con el de la libertad de expresión y culto. Esa dinámica se abrió camino, justamente, en la época de la Ilustración.

Claro es que sin libertad religiosa hablar de democracia llega a convertirse en sarcasmo. Lo han puesto de manifiesto incluso dinámicas históricas ligadas al devenir de sociedades prósperas como la norteamericana y la heterogeneidad de los referentes doctrinales de sus comunidades (cfr. Lichterman y Potts, 2008). Esa misma libertad supone un resorte susceptible de enriquecer los contextos de aprendizaje cívico, toda vez que favorece el afán por la búsqueda de principios y valores comunes (Julian, 2000). Es desde el diálogo en un marco de vida democrático desde donde podemos aspirar al descubrimiento efectivo de valores compartidos. Y, por supuesto, sin olvidar que el diálogo forma parte, en efecto, de la estructura del conocimiento. La razón, afirma Tammallo (2013, p. 82), es comunicativa, no autista, y tiene carácter dialógico.

Paralelamente, parte del sentido con el que oteamos el discurso asociado a la interculturalidad está unido a la convicción de su necesidad en un mundo cuya diversidad de creencias, de ritos, de símbolos y de modos de concebir la trascendencia humana por sus pobladores es algo bien patente. La variedad de códigos lingüísticos también lo atestigua.

3. Pluralismo religioso y comunidades migrantes

Aun así, el eco de su mensaje y de su proyección en la filosofía social y política ha corrido parejo al desarrollo de sociedades plurales, multiculturales, con libertad de culto religioso y al amparo de estructuras económicas y políticas básicamente liberales. Y con el auge de los flujos migratorios en plena era de globaliza-

ción, ese discurso se ha ido convirtiendo en pieza estratégica con la que rehacer el entramado de la convivencia y de la comunicación en la esfera pública de la sociedad civil (Lippy, 2009).

Y puesto que ya hemos hecho asomar por estas páginas al transformador fenómeno de la inmigración, temerario sería pasar por alto la oportunidad de su engarce temático. Porque, efectivamente, no se puede olvidar la importancia de la religión a lo largo del tiempo en las comunidades migrantes.

Aparte de ayudarles a mantener señas de identidad y creencias heredadas, también contribuye a conservar niveles de cohesión social que casi siempre correlacionan con señas comunitarias. Por tanto, la investigación social está volviendo a retomar el papel de la religión en los procesos de integración de los inmigrantes. Porque su sentido de pertenencia confesional no es dissociable de lo que representan las iglesias como espacios de socialización, de asistencia y protección en tierra lejana, sancionando un conjunto de referencias que se van haciendo operativas en la vida cotidiana.

Se entiende, pues, que Hirschman (2004) sintetizara las funciones de las religiones en el itinerario vital de los emigrantes con la fórmula de las tres R: refugio, respeto y recursos. Lo que se ansía es una comunidad de valores compartidos y una estabilidad relacional que una individuo, familia, comunidad e iglesia. Pertenecer a una institución religiosa es símbolo de respetabilidad y oportunidad para contactos que pueden ser de utilidad (Ambrosini, 2008). En ese contexto también se genera capital social, al tiempo que se comprueba cómo la religión es fuente de apego emotivo en las diversas fases del proceso migratorio.

Sobre tal asunto, un estudio comparado de Zhou y Kim (2006) llama la atención sobre la influencia de la religión en la comunidad de inmigrantes coreanos en los Estados Unidos, bastante distinta de la implicación mostrada por otros grupos étnico-culturales. Nada menos que el 80 % de los coreano-americanos en las ciudades de Nueva York, Chicago y Los Ángeles acuden cada semana a los servicios de la iglesia. Completando lo que antes decíamos, una iglesia se hace más funcional en estos contextos, incluyendo la satisfacción de necesidades espirituales, el soporte psicosocial que proporciona, la asistencia económica o los mismos recursos educativos que están en condiciones de ofrecerles (ver también Min y Kim, 2002).

Lo que no está claro es que los efectos siempre sean positivos, ya que, como también afirma Ambrosini (2008), la adhesión religiosa es fuente de cohesión y fuente de capital social cuando se acompaña con el espíritu cívico y con las instituciones de la sociedad liberal. Lo peligroso es que esa adhesión se radicalice, replegándose sobre sí misma y empujando al aislamiento y a la contraposición frente a la sociedad más amplia.

4. El progreso educativo intercultural y el aprendizaje cívico

Hoy se admite que la educación de los más jóvenes ha de conllevar, además de una sólida base pedagógica, un inequívoco aprecio por valores de naturaleza intercultural. Es así que, siguiendo a Gundara (2000), por más que el factor religioso pueda pertenecer al ámbito privado es argumentable que el conocimiento y la comprensión religiosas son enseñables, como desarrollo de posibilidad del bien común, a través de la óptica de los derechos humanos. Pero, eso sí, recordando a quien sea, y donde fuere menester, que la religión no constituye un campo de indagación epistémico. Es materia de estudio científico, pero no es ciencia, a menos que alguien pueda defender que sus argumentos son susceptibles de refutación y falsación.

Por ello, el progreso del discurso intercultural, bajo supuestos y principios de aprendizaje cívico, necesita de la recuperación de ciertos valores convencionalmente asociados a la modernidad, aunque solo sea por poner límites a una posmodernidad desbordadamente relativista, hostil a cualquier narrativa sospechosa de rezumar posiciones ilustradas y secularizadoras. El mundo social es un mundo de equilibrios. Y la democracia también.

Debemos tener cuidado y ojo crítico con los enfoques interesados en instalar el interculturalismo en la misma longitud de onda histórica que la posmodernidad. Es muy distinto reivindicar, máxime en lenguaje educativo, la pertinencia acomodaticia de un simple coexistir en el respeto a las diferencias que llamar a la búsqueda de lo común para beneficiarnos de una vida más participada y compartida. Esto es lo que puede hacer fuerte a un proyecto estratégico y «revolucionario» de educación intercultural.

ral capaz de abrir vías para otra ilustración, por supuesto no des-
pótica, consciente de los errores y horrores de antaño. Porque en
la educación, como gran eje de las políticas públicas, la religión
no debe ser borrada del mapa curricular, pero sí supeditada a los
propósitos cívicos de su misión social y cultural (Sabater, 2007).

Creemos que la confluencia entre educación intercultural y
nueva ilustración será posible a través de un gran pacto de la so-
ciedad civil para que el conocimiento y la racionalidad constitu-
yan el santo y seña del proceso educativo. Lo cual será música
celestial si persistimos en confundir, o hacer equivalentes, moral
y religión, y ese sigue siendo el caso de países aparentemente se-
cularizados al colocar la ética en el currículo como opción alter-
nativa y equivalente a la materia de religión. Sigue habiendo
teístas que, interesadamente o no, siguen uniendo moralidad y
religión. Pero, como recuerda Sinnott-Amstrong (2009), el he-
cho de no creer en ningún dios o religión no significa en absolu-
to no creer en la moralidad.

Es un indicio más de las carencias arrastradas por el proyecto
ilustrado a lo largo del tiempo. En expresión de Coulby (2008),
aunque la ilustración no fracasó, tampoco se puede decir que lo-
grara su objetivo de terminar con la influencia de la religión en
instituciones que, como la escuela y la universidad, son consus-
tanciales a la modernidad. Aun así, viendo el auge y beneplácito
público de las miles de escuelas que en una gran cantidad de paí-
ses responden a un ideario de naturaleza religiosa (el caso exitoso
de las escuelas católicas es uno entre otros), debe hacernos repa-
rar en que las cosas no son tan sencillas, ni tampoco debe llevar-
nos a la conclusión de que son siempre los mismos motivos los
que animan a las familias a matricular en ellas a su prole.

En cualquier caso, nos gustaría que este punto de nuestro
pensamiento quedase muy claro. Nos sumamos a quienes de-
fienden que la religión no es algo totalmente irrelevante para el
discurso moral. Incluso son muchos los alicientes para la re-
flexión y la crítica que se contienen en tal controversia y son mu-
chas, sin duda, las proclamas y convicciones de tipo moral in-
fluidas por tradiciones religiosas.

Hemos de aceptar, con un estilo pragmático, que el acerca-
miento entre religión y educación intercultural pasa por contem-
plar la dimensión religiosa de la humanidad como una parte del
conocimiento cultural (Fox et al., 2012) y por la evidencia insos-

layable de la diversidad religiosa en la mayor parte de las sociedades, entre ellas la nuestra. No puede extrañarnos, entonces, que el enfoque del Consejo de Europa sobre religión y educación intercultural desprenda no pocas esencias relativistas (cfr. Keast, 2007).

5. Perfeccionar diagnósticos y análisis culturales

En tal dirección, la educación intercultural ha de perfeccionar sus diagnósticos y análisis culturales, ajustándolos a los enormes cambios de las últimas décadas en los órdenes social, económico y tecnológico. Hemos de indagar las formas en que los individuos deifican las culturas, al tiempo que hacen, que construyen cultura, mostrando la gran pluralidad de elementos incorporados a un proceso en el que son visibles distintas racionalidades y epistemologías.

La razón tiene que ver, en buena medida, con lo que era una falta de representación de la complejidad y de la diversidad inherentes a la interacción cultural (Baumann, 1999). Al respecto, Jackson (2004) da cuenta de algunos enfoques pedagógicos marcadamente vinculados a una perspectiva reflexiva en nuestro campo de trabajo. Hablaremos primero de un enfoque interpretativo y más adelante de otros sustancialmente dialógicos. El punto de vista interpretativo ha sido formulado por este mismo investigador. Lo que pretende es ayudar a los niños a descubrir sus propias posiciones dentro de los debates centrales que afectan a la pluralidad religiosa.

Pedagógicamente hablando, se desarrollan destrezas de interpretación y se propician oportunidades para una reflexión crítica facilitadora en los alumnos de un examen constructivo del material estudiado. Se procura, además, que reevalúen el conocimiento que ya poseen de su forma de vivir y revisen sus propios métodos de aprendizaje. Es un proyecto de desarrollo curricular que convierte un material de fuente etnográfica en recursos de uso en clase por parte de los niños. La intención es la de ofrecer una metodología abierta y un recurso de aprendizaje conversacional, considerando las limitaciones que conlleva, en ocasiones, el uso de libros.

Próximo a tal óptica interpretativa se encontraría un grupo de enfoques dialógicos desarrollados en Inglaterra, Noruega y Ale-

mania. Todos afirman la autonomía relativa del individuo, pero reconocen la influencia contextual de los agrupamientos sociales (familia, iguales, conglomerados étnicos y religiosos). La coincidencia entre ellos es que el conocimiento y la experiencia personales que los más jóvenes traen al aula puede aportar considerables datos para el estudio, la comunicación y la reflexión. De los enfoques relatados por Jackson (2004), tiene especial interés para nuestro planteamiento del tema el titulado «Intercultural/Interreligious Learning» comandado por Weisse (2003) en Hamburgo. Como cabe imaginar, ahí se combinan elementos de educación religiosa y de educación para la ciudadanía, tratando de alentar la comunicación dentro de las sociedades multiculturales.

Los alumnos practican destrezas de escucha y de empatía, comparando y contrastando sus puntos de vista con los de otros. Se reconoce la diferencia y se les anima a encontrar su posición epistemológica al respecto. Pero Weisse (2003) admite que el diálogo puede llevar al conflicto, lo cual es visto como algo normal, puesto que también a veces los estudiantes coinciden y otros han de aceptar aquellas diferencias que no pueden ser resueltas.

Así pues, para decirlo con brevedad, creemos que la cuestión religiosa debe tratarse con sumo cuidado en el plano de la ciudadanía (Rosenblith, 2008), marcando las oportunas distancias epistémicas, pero no rehuir su potencial conectividad a través del diálogo sobre los derechos humanos. Tampoco es una novedad, porque tal perspectiva ha sido adoptada por el Consejo de Europa y la llamada Coalición de Oslo para la Libertad de Religión y Creencia. Incluso podemos estar de acuerdo con Jackson (2004) al sentenciar que los enfoques interpretativos y dialógicos de la educación religiosa engrosarían la lista de los que mejor y más positivamente contribuirían al desarrollo de la educación intercultural.

6. Educación intercultural y disposición de apertura

Hasta tiempos recientes, la cuestión del pluralismo religioso no se ha prodigado en los cursos y actividades de la educación intercultural. Incluso tiene habido una militancia activa en contra de

tal idea por razones de ortodoxia y superioridad ética. Sin embargo, por fortuna, el tema ha empezado a ser abordado desde la misma teología con naturalidad y madurez (Jackson, 2004), siendo bastante claro que a ello ha contribuido el auge de las migraciones hacia los países más desarrollados. El caso español es uno más entre otros muchos. Y también en nuestro país, de inequívoca mayoría católica, la creciente y pública presencia de otros credos ha elevado la conciencia de diversidad religiosa en el tejido social, más evidente en las áreas urbanas que en las rurales. Esa realidad contiene aspectos y dimensiones que, en su conjunto, dibujan un reto apreciable para la educación intercultural, ya que obliga a un trabajo de indagación teórico y práctico sin perder de vista la exploración de estrategias que puedan ser útiles en la educación familiar, escolar y social (cfr. Essomba y Álvarez, 2012).

En tal sentido, poca duda puede haber de que a la educación intercultural le compete una compleja labor de equilibración entre identidad y disposición de apertura a otras visiones de la vida y del mundo. La religión facilita ese cometido cuando no anatemiza por sistema a quienes declaran otra fe distinta a la propia. Tal circunstancia no es posible, desde luego, con la clase de tipologías de relación entre religiones que Race (1983) llamó exclusivista, ni siquiera con la que rotuló como inclusivista, que solo tolera al diferente desde una posición de superioridad. Se necesita una perspectiva pluralista en la que, sin abdicar de las convicciones, se cultive una actitud de aprecio por las distintas tradiciones, llamando al diálogo y no a la confrontación.

Ahora bien, ese enfoque pluralista ha sido, y sigue siendo, más la excepción que la regla. Lo que se transmite a menudo no son precisamente actitudes de respeto y aprecio por la diferencia religiosa, sino de hostil superioridad hacia otros modos de representar la transcendencia humana.

Olvidamos más de la cuenta que el desarrollo educativo de actitudes corre parejo con el estímulo intelectual en niños y adolescentes. Hemos de aprovechar, pues, la curiosidad epistémica que anida en la mente infanto-juvenil y disponerla positivamente al diálogo acerca de las claves que permiten entender esa dimensión de la diversidad entre las mujeres y los hombres de este planeta. Lo cual sugiere de inmediato la pregunta por el estilo y las estrategias pedagógicas que emplear por los profesores que

saben de la importancia de ir alimentando una ética dialógica en los estudiantes, armonizando el compromiso hacia una forma concreta de pensamiento con el innegable pluralismo religioso de una sociedad democrática.

7. Una clave de la intervención pedagógica: aprendizaje cooperativo

A continuación, trataremos de justificar, con criterio científicamente contrastado, que una forma consistente de estructurar la intervención pedagógica hacia el logro de un mayor aprecio por la diversidad religiosa, cuidando el desarrollo intercultural de los alumnos y la calidad de los procesos cognitivo-sociales y afectivos implicados en el mismo, es el aprendizaje cooperativo.

Para avanzar en el desarrollo intercultural de la educación, es preciso conocer y usar adecuada, y dosificadamente, técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo en las aulas. Sus inconvenientes son menores que sus ventajas, en general, y, particularmente, en contextos escolares étnica y culturalmente diversos, donde se ha demostrado suficientemente su éxito como palanca de desarrollo cognitivo y afectivo, de socialización, de mejora en el aprovechamiento académico y el pensamiento crítico que, incluso, puede ayudar en la prevención ante niños y adolescentes en situación de riesgo (Santos Rego, 1994; Slavin, 1996; Johnson y Johnson, 2009). Es, por ello, paradójico su escaso uso, únicamente explicable por la abierta o solapada vigencia de los mitos del individualismo y de la competitividad a ultranza. Como si aprender a cooperar implicase apartar a nuestros estudiantes de la realidad. Es todo lo contrario. Los seres humanos estamos dotados para pensar y realizar conductas prosociales, sin las cuales sería una entelequia hablar de democracia, moral o bienestar (Sennett, 2012).

Conviene decir ahora lo que entendemos por aprendizaje cooperativo. Lo afirmamos (Santos Rego, 2008) como enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos, ayudándose mutuamente, hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. La clave, pues, no es otra

que la interdependencia positiva (con un tipo de interacción que podríamos llamar «promocional»), ya que para alcanzar las metas personales hay que contribuir a las metas del equipo.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo para elevar, con acento intercultural, el aprecio por el pluralismo religioso en las aulas nos interesa, especialmente, la mejora que parece producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, aumentando su complicidad y motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de la reducción de estereotipos y prejuicios étnicos que propicia. Asimismo, es justo advertir que, en ocasiones, teniendo en cuenta la composición étnico-cultural de una clase, el tiempo de permanencia en el país de algunos alumnos de origen inmigrante y su misma historia de aprendizaje previo, es muy adecuado modular ciertos componentes de la actividad relacional y explicar con detalle lo que se pretende, pues la forma de interactuar cooperativamente no se entiende exactamente de la misma forma en los países de la órbita occidental que en otras latitudes (por ejemplo, en Asia y África) (cfr. Nguyen et al., 2009).

Desaprovecharíamos el espacio que nos resta si nos propusiéramos ofrecer una exhaustiva lista de este tipo de técnicas, entre las que podemos destacar las conocidas como *Jigsaw* (I y II), aprendiendo juntos, investigación de grupo, torneos de equipos y juegos, división de los alumnos por equipos de rendimiento, individualización asistida por el equipo o composición y lectura integrada cooperativa (para su consideración puede verse Santos Rego, 1990, 2008). En este caso, y ante la mayor especificidad temática del capítulo, introduciremos algunas otras posibilidades estratégicas que también permiten una gestión pedagógica adecuada de nuestra propuesta.

8. Aprendizaje cooperativo y comprensión intercultural del pluralismo religioso

Si consideramos el pluralismo religioso como un factor a tener en cuenta en el campo de estudio que llamamos educación intercultural, lo razonable es que el proceso de aprendizaje esté ligado a

un tipo de intervención pedagógica que privilegie el diálogo en la consecución de objetivos, que podrían referirse a que los alumnos consigan un conocimiento básico de varias tradiciones, además de la católica (otras de interpretación cristiana, judía, musulmana, budista...), que entiendan el cruce de creencias, que comparen y contrasten la filosofía propia de cada tradición religiosa o que pongan en marcha destrezas de pensamiento crítico a fin de valorar las contribuciones culturales de esas mismas opciones.

A esos efectos prácticos, podríamos hacer uso de técnicas como las ya citadas, pero también de otras, tal vez menos referenciadas, pero con claro potencial didáctico en esta área de trabajo: estudios de casos, narrativas autobiográficas y pequeños grupos que estudian juntos, algo muy similar a lo que antes denominamos «aprendiendo juntos» (cfr. Stoltzfus y Reffel, 2009).

Una de las primeras, con muestras sobradas de efectividad pedagógica, es la rotulada como *Jigsaw I* o técnica *puzzle*, por la que grupos de alumnos (entre cuatro y seis) pueden trabajar acerca de distintas tradiciones religiosas a fin de descubrir diferencias y puntos de contacto, todo lo cual será objeto de un dossier como grupo que todos han de conocer en la mayor profundidad posible. Lo que se pretende es poner a los alumnos en situación de interdependencia total, generando las condiciones para que la contribución de cada miembro del equipo sea imprescindible a los efectos de que los demás componentes puedan terminar la tarea.

El material se divide en tantas secciones como componentes tiene el equipo. Cada sujeto estudia su sección en grupos de expertos con miembros de otros equipos que trabajan sobre lo mismo. Luego, los alumnos aportan a los demás el trabajo realizado y todos ellos tienen que responder, individualmente, a preguntas sobre la unidad. Una característica peculiar de la técnica es que el material se reelabora, de tal forma que cada miembro del equipo pueda disponer de una única fuente de información, sin que se haga referencia al resto de la unidad de aprendizaje, con lo que se dependerá de la explicación de los demás para dominar la unidad completa. Existe una segunda versión de la técnica cuya diferencia esencial con la primera es que en esta se puede utilizar material del mismo currículo sin necesidad de tener que reelaborarlo (para el relato completo de una experiencia y sus resultados, ver Santos Rego, 2005).

Las demás nos pueden ser de gran ayuda si lo que pretendemos es el establecimiento de un clima de clase más dinámico, comprometido, e incluso imaginativo, teniendo en mente la letra y el espíritu de los objetivos insinuados. Los estudios de casos y las narrativas autobiográficas lo que hacen es introducir distintas respuestas religiosas a cuestiones de gran impacto (trabajo infantil, adopciones de niños sin control, niños soldados, desobediencia civil...) mediante lectura asignada.

En la primera de ellas, después de una breve lección sobre el estudio de casos y los distintos razonamientos morales implicados en cada respuesta, los estudiantes trabajan en pequeños grupos –de nuevo entre cuatro y seis– abordando una serie de preguntas específicas acerca del caso o situación planteada. Y cada grupo se hace responsable de presentar sus respuestas ante la clase como un todo. Es interesante dejar claro que siempre hay responsabilidad individual por la tarea y sus mínimos de calidad. Además de someterse a una prueba sobre la lección y el material de lectura, los alumnos deben presentar dos casos sobre temas relevantes en su marco de referencia cultural o familiar, proporcionando una respuesta desde su particular tradición religiosa y desde otra contemplada en el curso o actividad.

Como puede deducirse, las asignaciones que requieren de los estudiantes que resuman su tarea antes de cada sesión les ayuda a estar mejor preparados para lo que interesa, esto es, el diálogo en el aula. De ese modo, podemos esperar que lleguen a poner en valor la diversidad y a reconocer la existencia de otras prácticas éticas y morales al margen de sus marcos interpretativos del mundo.

Aparte de otros aspectos, los estudios de casos enfatizan las conexiones entre creencias y prácticas, ideas y consecuencias. Asimismo, en tanto que los alumnos pugnan por desentrañar una situación, se hacen eco de lo que dicen sus iguales o tratan de contener la incertidumbre. La lógica procesual de empatía, curiosidad e imaginación sigue su estimable curso (re)generador de competencias emocionales.

De otro lado, de acuerdo con Comstock (2000), otro método confiable en idéntica perspectiva pedagógica es el uso de narrativas autobiográficas. Consiste en leer autobiografías religiosas de personas pertenecientes a distintas creencias de fe para que los estudiantes puedan apreciar la manera en que distintas tradicio-

nes son capaces de inspirar las mismas cualidades humanas (compromiso, esperanza, humildad...). La literatura infantil y juvenil puede ser una fuente de ideas y recursos en esta dirección (cfr. Green y Oldenforf, 2005).

Se presume que los alumnos aprenderán que no todas las lecciones están contenidas en las escrituras ni en los rituales, sino que también es posible encontrarlas en los testimonios de vida en medio de complejas relaciones y sensibilidades culturales. Y como afirman Stoltzfus y Reffel (2009), una vez que nuestros alumnos comprenden que la compasión humana y la responsabilidad moral va más allá de concretas afiliaciones religiosas, resulta más fácil dar una respuesta plena de empatía y curiosidad a las distintas visiones del mundo colocadas ante ellas y ellos.

Igualmente, el simple trabajo en pequeños grupos puede estimular un tipo de aprendizaje más cooperativo, siempre que este aprendizaje no se confunda en su puesta en práctica, y en sus efectos, con una somera dinámica de grupos. En tal contexto de aprendizaje, los estudiantes han de ayudarse entre sí para tomar la iniciativa en la resolución de un problema o en la toma de decisiones. Se requiere, por tanto, que los alumnos asuman un rol activo en la dinámica, dificultando por todos los medios la tentación que alguien pueda tener de permanecer como simple espectador. Hay que definir aspectos de concreta dimensión religiosa que luego son procesados en pequeños grupos de discusión (nunca superiores a cinco alumnos).

Es oportuno hacer una consideración de conjunto en los términos que marcan determinadas discusiones sobre el tema que, por cierto, no por tratarlo con naturalidad deja de ser delicado. Dada la propensión de este tipo de técnicas a dilatar las asunciones personales, podría pensarse que este proceder anima a los estudiantes a cambiar su forma de ver el mundo.

Y aunque este no es el caso, ni nada en esa dirección se documenta en la literatura conocida, es razonable el surgimiento de cualquier sensibilidad docente al respecto, lo que nos legitima a extender con firmeza el centro argumental de la propuesta. La meta no es cambiar nada ni desafiar nada en el mundo de las creencias de los estudiantes o de sus marcos de procedencia, sino hacer educación, esto es, ensanchar la mirada y el aprecio por otras visiones de la religión que también existen en el mundo.

9. Conclusión

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen un recurso pedagógico de alcance cívico, ya que tienen una indudable conexión con sistemas motivacionales basados en la responsabilidad moral, lo cual alienta la participación de los estudiantes, la ayuda mutua y el pensamiento crítico. Y es seguro que en este siglo XXI, con un mundo cada vez más diverso, seguirá siendo un referente educativo (cfr. Johnson y Johnson, 2014).

Aunque no son una panacea, ni admiten lecturas mistificadas, en la literatura científica contamos con datos y experiencia suficiente para sostener su validez en el desarrollo intercultural del currículo, ya que fomentan un tipo de competencias cognitivas, afectivas y emocionales acordes con los proyectos educativos de esa naturaleza. La condición de su efectividad, supuesto su conocimiento teórico y las bases pedagógicas de su aplicación en las aulas, descansa en la prudencia de un uso dosificado, la oportunidad de su elección contextual y la disposición de formatos evaluativos en los que debe ponderarse la rendición de cuentas por parte de los sujetos individuales y del grupo como un todo con obligaciones compartidas.

Respecto del objeto nuclear del estudio que estamos concluyendo, estas técnicas pueden contribuir a que los alumnos aumenten su toma de conciencia acerca de las distintas visiones religiosas del mundo, enriqueciendo sus perspectivas de la vida y de los componentes relacionales que la hacen posible. Desde luego, en importantes documentos emanados del Consejo de Europa acerca de políticas y prácticas sobre cómo enseñar visiones del mundo (religiosas y no religiosas), se enfatiza la importancia de adquirir destrezas que mejoren la interacción y la comunicación con personas de otros referentes culturales (Johannessen y Skeie, 2019; Jackson, 2014).

Pero lograr que prospere una actitud cooperativa no es tan fácil como el relato de sus bondades en el proceso de construcción personal y social. Como profesores hemos de ser sensibles a las voces de nuestros alumnos y ayudarles a que ellos y ellas lo sean entre sí. A nosotros nos corresponde articular los medios y depurar los fines tratando de colocarles en progresión educativa, lo que significa ser partícipes de la propia educación, de su autonomía elaboración de juicio o de su determinación cívica, sin es-

perar la permanente sanción o aprobación de la autoridad académica.

Así pues, dejar a un lado los inconvenientes sería poco edificante. La introducción de técnicas de aprendizaje cooperativo cambia las rutinas convencionales y hace que muden las relaciones espacio-tiempo en el aula, amén de que la interacción en vivo produce alteraciones en el ambiente, que deben ser previstas y bien gestionadas en clave administrativa-organizativa y en el de los vínculos colegiales de los docentes. Sin embargo, no reside aquí el principal elemento de preocupación en el cuidado del proceso. Es más importante, creemos, huir de una visión del pluralismo cual ideología al uso o precepto de obligado cumplimiento. Los sesgos ideológicos deben ser reconocidos, lo mismo que la complejidad de su tratamiento pedagógico. De ahí la necesidad de escuchar a todos los estudiantes, a los que defienden narrativas cerradas y a los que afirman narrativas abiertas y en flujo.

Obviamente, una pedagogía dialógica, capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso existente en la sociedad civil, no ampara ni da pábulo al diálogo desde esquemas reproductores de lo políticamente correcto. Tal pedagogía no repele el despliegue de controversias constructivas en torno a cuestiones cruciales de la vida. Porque la motivación es el motor del aprendizaje y la misión de la buena docencia es maximizar la calidad educativa de ese aprendizaje.

Es esta misma pedagogía la que cuenta con los activos que hacen que el alumno llegue a diferenciar el acuerdo respecto de los elementos centrales de su tradición singular y la apertura indagadora que define su condición humana. Desde un sentido puramente estratégico de la propuesta, pensar en el estudio de casos o de situaciones no es más que pensar en formas útiles de cultivar un cierto descentramiento de los guiones cognitivos que condicionan nuestra visión de la realidad y, por tanto, también del hecho religioso. No se trata, en ningún modo, de favorecer ninguna transgresión de esquemas próximos o familiares, sino, precisamente, de situarlos en cauce de enriquecimiento, y aun de afianzamiento. Es lo que debemos esperar sobre tan singular escenario formativo de una educación intercultural y de una pedagogía dialógica a la altura de sus referentes epistemológicos y axiológicos.

Las personas representamos el mundo de maneras muy distintas, y ello guarda relación con la influencia ejercida desde siempre por la religión sobre la cultura. Con la modernidad, los componentes críticos de esa relación, junto a las tentaciones de hegemonía en la interpretación de la «vida buena», fueron conjurados para beneficio de la civilidad en el espacio público. Ahora toca ver las cosas con más sosiego y proyección. Educar para una ciudadanía global requiere de un aprendizaje no constreñido por sus márgenes culturales. Puede que sea suficiente para aceptar la inclusión de la pluralidad religiosa en el ámbito de los proyectos educativos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Ambrosini, M. (2008). Participación religiosa e integración de los inmigrantes. Una reflexión entre América y Europa, entre historia y actualidad. *Migraciones*, 23, 11-44.
- Banks, J. A. (Ed.) (2009). *International companion to multicultural education*. Routledge.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religion identities*. Routledge.
- Comstock, H. (2000). *Religious autobiographies*. (2nd ed.). Thompson Wadsworth.
- Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of post modernism. *Intercultural Education*, 19(4), 305-314.
- Essomba, M. A. y Álvarez, J. L. (Eds.) (2012). *Dioses en las aulas*. Graó.
- Fox, R. A., Eckes, S. E. y Basford, L. E. (2012). The line between cultural education and religious education: do ethnocentric niche charters schools have a prayer? En K. M. Borman, A. B. Danzing y D. R. García (Eds.), *Review of Research in Education*, 36, 282-305.
- Green, C. y Oldenforf, S. B. (2005). Teaching religious diversity through children literature. *Childhood Education*, 81(4), 209-218.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Education*, 11(2), 127-136.
- Hirschman, C. (2004). The role of religion in the origin and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1206-1233.
- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 3-14.

- Jackson, R. (2014). *Signposts-Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.
- Johannessen, O. L. y Skeie, G. (2019) The relationship between religious education and intercultural education. *Intercultural Education*, 30(3), 260-274.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Julian, J. (2000). On religion freedom and civic learning. *Intercultural Education*, 11(2), 137-144.
- Kamat, S. y Mathew, B. (2010). Religion, education and the politics of recognition: a critique and a counter-proposal. *Comparative Education*, 46(3), 359-376.
- Keast, J. (Ed.) (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book of schools*. Council of Europe Publishing.
- Lichterman, P. y Potts, B. (Eds.) (2008). *The civic life of american religion*. Stanford University Press.
- Lippy, C. H. (2009). Christian nation or pluralistic culture: religion in American life. En J. A. Banks y C. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 109-132). John Wiley & Sons.
- Mim, P. G. y Kim, J. H. (Eds.) (2002). *Religion in Asia America: building faith communities*. Altamira Press.
- Nguyen, M., Elliott, J., Terlouw, C. y Pilot, A (2009). Neocolonialism in education: cooperative learning in an asian context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
- Race, A. (1983). *Christians and religious pluralism: patterns in the Christian theology of religions*. SCM.
- Rosenblith, S. (2008). Religious education in a liberal, pluralist, democratic state. *Religious Education*, 103(5), 507-510.
- Sabater, F. (2007). *La vida eterna*. Ariel.
- Santos Rego, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M. A. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. PPU.
- Santos Rego, M. A. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.

- Santos Rego, M. A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Ed.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto* (pp. 55-75). Fundación Santa María.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Sinnott-Amstrong, W. (2009). *Morality without God*. Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Stoltzfus, M. J. y Reffel, J. A. (2009). Cultivating an appreciation for diverse religions worldviews through cooperative learning in undergraduate classrooms. *Religious Education*, 104(5), 539-554.
- Tamallo, J. J. (2013). Cristianismo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. En A. Monclús y C. Saban (Coords.), *Diálogo de culturas y educación* (pp. 73-102). Síntesis.
- Tamallo, J. J. y Fornet-Betancourt, R. (Eds.) (2005). *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación*. Verbo Divino.
- Wade, N. (26 de noviembre de 2009). El gen de Dios. *The New York Times/El País*.
- Weisse, W. (2003). Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding? En R. Jackson (Ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity* (pp. 191-208). Routledge Falmer.
- Zhou, M. y Kim, S. S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: the case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad¹

ALEXANDRE SOTELINO LOSADA

MIGUEL A. SANTOS REGO

JESÚS GARCÍA ÁLVAREZ

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El trabajo que presentamos a continuación pone su foco en la pedagogía intercultural como ámbito de estudio del currículum de los estudiantes de pedagogía. Somos de los convencidos de que la idea de una sociedad positivamente intercultural aún no ha sido alcanzada, en lo cual han influido diversos factores de todo tipo: económicos, sociales, educativos, culturales... (Martínez-Usarralde, 2009; Santos Rego, 2017). En este sentido, la pedagogía intercultural puede, y debe, contribuir a mejorar, con efectividad y sentido de justicia, el sistema educativo y social, velando siempre por los intereses de todos, pero sin descentrar la atención de aquellos que corren más riesgos de exclusión (Santos Rego y Lorenzo, 2012). Es por ello que aquellos docentes que nos dedicamos a la investigación en este ámbito tenemos que aportar estrategias que permitan seguir progresando en esta larga singladura que hemos emprendido, fijando la mirada en aquellos que deben sentar las bases de una sociedad más igualitaria e inclusiva, esto es, educadores y educadoras, pedagogos y pedagogas que están egresando de nuestras universidades.

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2019 en *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90.

El aprendizaje-servicio (en adelante ApS) es una «metodología experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base académica y cívica» (Sotelino et al., 2016, p. 216). De este modo, se configura como una vía para seguir afianzando el avance de una educación más intercultural a partir de una praxis social efectiva. Precisamente, lo que nos ocupa en este trabajo es presentar un proyecto de aprendizaje-servicio que nace en el año 2011, y que se desarrolla desde entonces en el marco de la asignatura Pedagogía Intercultural del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela.

En la citada materia se había trabajado anteriormente con metodologías de corte cooperativo e implicando directamente al alumnado en su proceso de aprendizaje, pero la definición de este proyecto de ApS ha constituido una nueva apuesta por afianzar conocimientos desde una praxis social y aplicada a las realidades circundantes. Al mismo tiempo, y tomando como referencia el contexto americano, hemos podido conocer proyectos en esta línea que han inspirado la puesta en marcha y consolidación del PEINAS, siempre ajustado a nuestra realidad (Boyle-Baise, 1998; Einfeld y Collins, 2008; O'Grady, 2000; Santos Rego, 2013).

Lo que se pretende con el proyecto PEINAS (Pedagogía Intercultural y aprendizaje-servicio) es que el alumnado de la citada materia, ubicada en segundo curso del grado, aprenda realizando un servicio en el marco de entidades que trabajan en la gestión de la diversidad cultural. Estas organizaciones son de diferente índole y se encuentran repartidas por todo el territorio gallego, por lo que el servicio se diversifica en función de necesidades concretas. De lo que se trata es de que el aprendizaje-servicio pueda entenderse y aprovecharse como vector de innovación en la pedagogía intercultural, desde una mejor conexión entre lo que sucede en entidades con apreciable recorrido social y un contenido académico inserto en el Grado de Pedagogía.

La metodología que se utiliza en el desarrollo de esta experiencia es la denominada aprendizaje-servicio (*service-learning*). Se entiende como actividad académica con clara proyección social, siendo el objetivo que el alumnado adquiera los contenidos programados en el marco curricular de las diferentes materias, pero realizando un servicio de utilidad en el medio social (Lorenzo y Santos Rego, 2009).

En lo que se refiere a las fases en las que se articula el Proyecto PEINAS, se observa una correspondencia significativa en relación con los pilares básicos que debe reunir toda experiencia de aprendizaje-servicio (Santos Rego et al., 2015):

1. Preparación por parte del profesor. En esta fase se establecen objetivos de aprendizaje y se introduce al grupo en la dinámica de trabajo. Lo importante es conseguir que el alumnado entienda desde un principio la diferencia que se establece entre una dinámica de ApS, y otro tipo de iniciativas, evitando que puedan surgir posibles problemas *a posteriori*.
2. Planificación con el grupo. En este momento se detectan las necesidades de partida, se establece un plan de trabajo y se define el proyecto. Se trata de una fase en la que podremos alcanzar grandes logros pedagógicos si conseguimos implicar al alumnado en la detección de las necesidades y en el desarrollo de un plan de acción. De este modo, el alumnado podría implicarse en el proyecto desde una perspectiva profesional, construyendo así una identidad técnica que irá en favor de una óptima consecución de metas académicas.
3. Ejecución con el grupo. Tras el trabajo inicial de planificación y diseño, se implementa el servicio acordado con cada una de las entidades participantes, al tiempo que se establecen sesiones de seguimiento para establecer vínculos académicos.
4. Evaluación con el grupo. El proyecto tiene que suponer una evaluación continua del proceso, lo cual permite integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así la calidad de la experiencia (Villa y Poblete, 2007). La reflexión es el punto de unión, el vínculo entre el aprendizaje académico y el servicio (Goldberg y Coufal, 2009; Páez y Puig, 2013).

Las metas superadas durante el proceso forman parte sustancial del éxito del proyecto de ApS, en tanto que el alumnado mantenga la motivación para alcanzar un objetivo final con tintes técnico-profesionales (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015). No debemos dejar de hacer un seguimiento pormenorizado si lo que queremos saber es si realmente nuestra experiencia es de aprendizaje-servicio y no de otro tipo de metodología (Deeley, 2016; Driscoll et al., 1996).

5. Evaluación del educador. Toda iniciativa de ApS debe tener una clara intencionalidad pedagógica, en tanto que proyecto educa-

tivo planificado y evaluado por parte del profesor. Es por ello que, una vez finalizada la experiencia, hemos de realizar una evaluación de conjunto que atienda también al funcionamiento de las entidades, a las dinámicas de aprendizaje desarrolladas, al transcurso del servicio y al papel del docente, entre otros, y a todas aquellas variables que puedan contribuir a la mejora de la experiencia en futuras ediciones (Lorenzo et al., 2017).

El número de estudiantes que ha participado en este proyecto de ApS ha variado en cada edición en función de la capacidad de acogida por parte de las diferentes entidades. De este modo, en la primera edición (curso 2010/2011) fueron 15 personas las que realizaron el servicio, aumentando posteriormente, de manera progresiva, hasta alcanzar los 25 alumnos/as implicados en la edición 2017/2018. La selección de estos estudiantes atiende a criterios de proximidad al lugar de servicio, disponibilidad y orden de inscripción. El perfil del alumnado implicado es variado, aunque es cierto que una buena parte de ellas, ya que en su mayoría son alumnas, no han participado en experiencias previas de servicio a la comunidad, lo que podría reforzar todavía más el impacto en su trayectoria personal y, por ende, profesional (Tejada, 2013). Los demás alumnos y alumnas que no pueden participar en la experiencia siguen la otra modalidad de evaluación, participando de diferentes sesiones interactivas. La estancia en las diferentes entidades tiene lugar durante el tiempo de la propia asignatura, esto es, un cuatrimestre, entre los meses de enero y mayo (Priegue y Sotelino, 2016).

Por otro lado, la población destinataria con la que se trabaja es diversa, y depende de la propia naturaleza de las entidades que participan (ver tabla 1).

En este sentido, y de manera genérica, los servicios derivados de este proyecto se pueden agrupar del siguiente modo:

1. Inserción sociolaboral de colectivos inmigrantes. El alumnado estudia los perfiles profesionales de los usuarios de las diferentes entidades y, posteriormente, desarrolla una intervención adaptada. En ocasiones, los propios participantes han impartido diferentes cursos formativos referidos a habilidades socio-relacionales, elaboración de currículos, técnicas de búsqueda de empleo, manejo de plataformas *online*...

Tabla 1. Entidades participantes en el proyecto PEINAS

Entidades	Curso/s
Asociación Plural.es (Caldas de Reis)	2010/2011 (hasta la actualidad)
Cruz Roja (Santiago de Compostela)	2010/2011 (hasta la actualidad)
ONG Equus Zebra (A Coruña)	2010/2011 (hasta la actualidad)
AISO-Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense	2010/2011 (hasta 2015/2016)
Cáritas (Santiago de Compostela)	2011/2012 (hasta la actualidad)
Ecos do Sur (A Coruña)	2011/2012
Médicos do Mundo (Santiago de Compostela)	2012/2013 (hasta la actualidad)
Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Ourense)	2012/2013 (hasta la actualidad)
Fundación Secretariado Gitano (Lugo)	2012/2013
Fundación Juan Soñador – Proyecto Teranga (Vigo)	2013/2014 (hasta la actualidad)
Cruz Roja (Ourense)	2014/2015 (hasta la actualidad)
Cruz Roja (Pontevedra)	2014/2015 (hasta la actualidad)
Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela)	2015/2016 (hasta la actualidad)
Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra)	2016/2017 (hasta la actualidad)
Humanismo y Democracia (Santiago de Compostela)	2016/2017
Fundación Ronsel (Santiago de Compostela)	2017/2018
Centro Sociocultural Aurelio Aguirre (Santiago de Compostela)	2017/2018

Algunas de las organizaciones en las que se viene desarrollando el servicio son Cáritas (Santiago de Compostela), Cruz Roja (Santiago de Compostela, Pontevedra y Ourense), Ecos do Sur (A Coruña), Proyecto Vagalume (Santiago de Compostela), Humanismo y Democracia (Santiago de Compostela) y Fundación Ronsel (Santiago de Compostela).

2. Optimización del aprendizaje con personas de origen inmigrante. Las alumnas y alumnos/as preparan diferentes sesiones de técnicas de estudio con los usuarios para ayudarles a optimizar su proceso de aprendizaje. De manera eventual, también han participado en programas de alfabetización acompañando y apoyando al personal encargado de este tipo de programas.

Las entidades donde ha tenido lugar este servicio han sido Plural.es (Caldas de Reis, Pontevedra), Equus Zebra (A Coru-

ña), Fundación Juan Soñador (Ourense e Vigo), Secretariado Gitano (Lugo), Secretariado Gitano (Pontevedra) y Centro Sociocultural Aurelio Aguirre de Conxo (Santiago de Compostela).

3. Ocio y tiempo libre. Este programa se ha desarrollado preferentemente en la Asociación de Inmigrantes Senegaleses de Ourense (AISO), donde se han puesto en marcha diferentes iniciativas vinculadas a la pedagogía del ocio. Es así que el alumnado programaba múltiples actividades para los niños durante la duración del proyecto, ayudando en la organización de actividades relevantes, entre otras, la del Día de Senegal.
4. Difusión y sensibilización. Por último, en Médicos do Mundo (Santiago de Compostela) se han diseñado diferentes campañas de sensibilización, procurando empoderar a los receptores de las diferentes iniciativas en habilidades relacionales e interculturales. Así, se han llevado a cabo juegos de rol, dinámicas participativas y campañas, en la universidad y en institutos de secundaria de zonas cercanas a la capital de Galicia. Todos ellos diseñados, programados e implementados por el alumnado participante.

Los aprendizajes que se extraen de esta experiencia podrían clasificarse en tres grupos. En primer lugar, estarían los directamente relacionados con la materia de Pedagogía Intercultural, esto es, concepto de pedagogía intercultural, intervención pedagógica en educación intercultural, técnicas y estrategias específicas (juegos de rol, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales...) o conocimientos culturales, entre otros.

Pero en las experiencias de ApS se aprende mucho más que los contenidos teóricos específicos de la disciplina en que se ubican. En este sentido, el alumnado adquiere conocimientos y competencias de la titulación que cursan (aquí, el Grado en Pedagogía), destacando diseño e implementación de programas educativos, evaluación de las escuelas, instituciones y recursos educativos, programación e implementación de técnicas de estudio o habilidades didácticas y metodológicas.

Además, este tipo de iniciativas supone para el participante un incremento en su desarrollo personal, experiencia que incide en una mejora significativa del aprendizaje de contenidos y habilidades específicas derivadas de la práctica, junto a valores aso-

ciados. Produce un incremento de la motivación, la autoestima y las expectativas personales, ya que su acción tiene un valor tangible en un contexto real y concreto. Podríamos denominarlos, entonces, «aprendizajes para la vida» (Santos Rego et al., 2015).

Para optimizar el proceso de aprendizaje, se hace un seguimiento a base de sesiones grupales en las que se fomenta la reflexión en torno al servicio que se realiza, sin descuidar, en ningún momento, el contenido de la materia e, incluso, extendiendo el servicio a otras disciplinas del Grado (Sotelino, 2014). Tales sesiones tienen un sentido claro en pos de una evaluación continua y formativa, articulando procesos de intercambio y reciprocidad entre estudiantes y profesor, tan importantes para optimizar la reflexión crítica (Deeley, 2016).

En definitiva, creemos que el aprendizaje-servicio, metodología educativa que informa el proyecto PEINAS, ha devenido en estrategia de alto valor pedagógico para la formación de estudiantes universitarios que, en nuestro caso, contribuye al desarrollo de capacidades en tanto que permite una mejor gestión de la diversidad cultural dentro y fuera de las escuelas. De este modo, el citado proyecto contribuye a despertar en el alumnado una mayor sensibilidad intercultural, ligada al desarrollo de pautas de convivencia susceptibles de reducir prejuicios, a partir del contacto y comunicación entre personas y grupos con diferentes características.

2. El desarrollo de competencias cívico-sociales en los participantes del proyecto PEINAS

Una vez que hemos aclarado el desarrollo del proyecto PEINAS, así como justificado su efectiva consolidación en la realidad de la USC, lo que nos interesa es estudiar su potencialidad en relación con la adquisición de competencias cívico-sociales en el alumnado participante. En este sentido, y en el marco de la investigación «Aprendizaje-servicio e innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes» (EDU2013-41687-R; BOE 1/08/2014), hemos tenido la oportunidad de comprobar algunos de sus resultados. La investigación ha sido desarrollada en

seis universidades españolas (UCM, UDC, UCO, UV, UNAV y USC) bajo la coordinación del GI-Esulca de la Universidad de Santiago de Compostela.

El estudio se ha planteado en tres fases diferenciadas. Una inicial, de carácter exploratorio, para conocer las prácticas de ApS, o cercanas a la metodología, que se desarrollan en las universidades participantes y analizar las formas de organización de las tareas de aprendizaje por parte de los profesores universitarios (cultura docente) (Santos Rego et al., 2017). La segunda de las etapas es el diseño de un programa de ApS en la universidad y de los instrumentos y protocolos de evaluación del mismo. En esta segunda fase se realiza un proceso formativo y de acompañamiento con aquellos profesores/as que se interesen por el ApS. Y en una última fase es donde se implementa y evalúa, según el diseño establecido anteriormente, cada uno de los proyectos de ApS (estudio experimental) (Lorenzo et al., 2017; Álvarez Castillo et al., 2017).

Precisamente, en estas dos últimas fases del proyecto es donde se enmarca el estudio que aquí se presenta. De lo que se trata, finalmente, es de reconocer y analizar el impacto que ha tenido el proyecto PEINAS en el desarrollo de competencias cívico-sociales, y también interculturales, en los alumnos/as participantes. A continuación, explicamos cómo se ha procedido a recoger y analizar los datos.

2.1. Objetivos

Como ya hemos mencionado, el objetivo del trabajo es analizar el impacto de la metodología aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias cívico-sociales en estudiantes universitarios.

2.2. Participantes del estudio

La muestra productora de datos está conformada por un total de 50 estudiantes de los 63 matriculados en la asignatura Pedagogía Intercultural (curso 2016/2017) de segundo curso del Grado en Pedagogía de la USC.

Del total de estudiantes, el 42 % de ellos, un conjunto de 21 sujetos, participan en el proyecto PEINAS, conformando así el grupo experimental, mientras que el 58 % optó por la otra mo-

dadidad de evaluación ofrecida y, por lo tanto, servirá como grupo control.

2.3. Instrumento de medida

Como ya hemos señalado, el estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio en el que se han aplicado diferentes instrumentos. En este caso concreto, utilizamos la escala de competencias cívico-sociales (21 ítems) que forma parte del cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA). Esta se aplicó a ambos grupos una vez finalizado el proyecto.

La citada escala ha sido redactada valiéndonos del formato Likert, con cinco grados, donde el valor 5 implicaba el mayor grado de acuerdo y donde 1 era totalmente en desacuerdo. Cabe señalar que este cuestionario y, por supuesto, las escalas han sido validadas convenientemente y, además, han resultado fiables en las pruebas aplicadas.

2.4. Variables

Como variable independiente, o de agrupamiento, referimos el hecho de haber participado en el proyecto de aprendizaje-servicio. Y, a su vez, como variables dependientes analizaremos las respuestas que dan los estudiantes en la escala de competencias cívico-sociales del cuestionario CUCOCSA.

2.5. Análisis de resultados

A continuación, procedemos a presentar los principales resultados hallados a partir de la comparación entre los dos grupos (control y experimental). La decisión del carácter estadísticamente significativo de las diferencias en función de cada una de estas variables se realiza mediante el cálculo del correspondiente índice de significación, considerando apreciable el impacto únicamente cuando ese índice alcance un valor igual o inferior a 0,05. Así, aplicaremos la prueba t de Student para muestras independientes, entendiendo como variable de agrupación para muestras independientes la participación (o no) de los estudiantes en el proyecto PEINAS.

Tabla 2. Análisis comparativo de adquisición de competencias cívico-sociales

Ítem	$\bar{x}_1$ Control	$\bar{x}_2$ Experimental	t	gl	sig
Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas	4,26	4,50	-1,500	29,384	0,144
Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los demás	4,04	4,31	-1,332	24,324	0,195
Me relaciono fácilmente con otras personas	3,91	4,38	-1,892	34,354	0,067
Trato de ponerme en el lugar de los demás para intentar comprender su situación	4,52	4,81	-1,983	36,323	0,055
Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para conseguir metas comunes	3,87	3,88	-0,021	25,165	0,983
Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas	4,61	4,94	-2,709	34,208	0,010
Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales	4,52	4,75	-1,369	36,701	0,179
Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío	4,43	4,93	-3,564	32,430	0,001
La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo	4,74	5,00	-2,787	22,000	0,011
Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3,83	4,19	-1,630	34,211	0,112
En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona	4,52	4,50	-0,122	35,042	0,904
Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona	4,48	4,63	-0,835	35,528	0,410
Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme de que todos sean escuchados antes de tomar una decisión	4,35	4,44	-0,334	27,611	0,741
Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse	4,61	4,94	-2,709	34,208	0,010
Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honestez, etc.) es tan importante como tener buenas competencias técnicas	4,65	4,69	-0,167	35,525	0,868

Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3,87	3,81	0,286	28,549	0,777
Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	3,48	3,50	-0,080	28,034	0,937
Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad	3,70	3,81	-0,353	30,872	0,727
Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	4,13	4,44	-1,495	23,200	0,148
Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	4,26	4,50	-0,990	26,510	0,331

Como podemos observar en la tabla (ver tabla 2) las medias de los participantes en el proyecto PEINAS ($\bar{x}_2$) son ligeramente superiores a aquellos alumnos/as que no han tomado parte de esta experiencia de ApS ($\bar{x}_1$). Incluso en algún caso observamos diferencias significativas entre ambos grupos.

Así, encontramos diferencias al cuestionar al alumnado sobre si es necesario mirar más allá de las personas para poder comprender sus problemas ($t = -2,1709$; $p = 0,010$). Son los participantes del PEINAS los que muestran mayor grado de acuerdo en este sentido ($\bar{x}_2 = 4,94$), mientras que los miembros del grupo control manifiestan mayor moderación en la respuesta ($\bar{x}_1 = 4,61$). Sucede de igual modo cuando tienen que pronunciarse sobre si disfrutan conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al propio. De nuevo, el alumnado que ha participado en ApS es el que responde con un mayor grado de acuerdo ($\bar{x}_2 = 4,93$), frente a aquellos que son menos receptivos en este sentido ($\bar{x}_1 = 4,43$), dándose entre los grupos diferencias estadísticamente significativas ($t = -3,564$; $p = 0,001$).

Existe también unanimidad en los implicados en el proyecto PEINAS cuando manifiestan que la diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo ($\bar{x}_2 = 5$), al tiempo que sus compañeros del grupo control difieren en las opiniones ($\bar{x}_1 = 4,74$), lo que establece diferencias entre los grupos ($t = -2,787$, $p = 0,011$). Se da un resultado semejante cuando se pregunta al alumnado si cree que en el caso de que las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente muchos de los problemas podrían solucionarse. De nuevo, el alumnado de ApS obtiene una media superior ($\bar{x}_2 = 4,94$) en sus respuestas, dando lugar a dife-

rencias significativas ($t = -2,709$; $p = 0,010$) respecto a sus compañeros y compañeras ($\bar{x}_1 = 4,61$) que no se implican en este tipo de actividades.

2.6. Discusión de resultados

Entendiendo los resultados en su totalidad, cabe señalar que el alumnado de esta materia obtiene medias altas en las respuestas de la escala de competencias cívico-sociales (entre el 3 y el 5). Esto parece indicarnos, por un lado, que al cursar esta asignatura, sin olvidar la clara influencia del conjunto de la titulación, el alumnado adquiere una serie de competencias cívico-sociales, aspecto clave en la formación universitaria y en la convergencia europea (González-Geraldo et al., 2017; Palos y Puig, 2015; Reparáz et al., 2015; Villa y Poblete, 2007). Y por otro, también parece claro que aquellos alumnos/as que se han visto involucrados en el proyecto PEINAS desarrollan en mayor grado estos conocimientos, habilidades y actitudes, algo que se pone de manifiesto gracias a las altas puntuaciones medias señaladas en el cuestionario y que, en ciertos aspectos, incluso marcan diferencias significativas con sus compañeros.

Por último, tampoco es baladí que las variables donde se marcan mayores distancias entre los grupos y, por tanto, dan lugar a diferencias significativas son aquellas que guardan estrecha relación con la temática de la materia, es decir, la Pedagogía Intercultural. Cabe prever, por lo tanto, que estableciendo un contacto directo con entidades que desarrollan su trabajo en el ámbito de la gestión de la diversidad cultural y situando al alumno en relación con sus socios y usuarios, se desarrollan en mayor grado aquellas competencias que resultan básicas en la asignatura y a su vez están estrechamente vinculadas al ámbito profesional de la pedagogía. Pero, además, no debemos descuidar el hecho, y así lo indican los resultados, de que hay aprendizajes personales y particulares que han arraigado en las alumnas y alumnos, toda vez que se han ido adquiriendo habilidades de corte relacional e intercultural.

3. Conclusiones y prospectiva

En este proyecto, junto con el aprendizaje de contenidos vinculados a la asignatura de Pedagogía Intercultural, hemos detectado un incremento de las expectativas personales y profesionales del alumnado en relación con el desarrollo de competencias cívico-sociales, una mejora que valoramos positivamente a la vista de las habituales quejas de los estudiantes sobre la escasa conexión de la formación universitaria y el desempeño profesional (Santos Rego y Lorenzo, 2007). A lo que añadimos los beneficios derivados del trabajo en red de los diferentes grupos y agentes sociales.

Los resultados obtenidos nos indican que los alumnos y alumnas que participan en un proyecto de aprendizaje-servicio como el que aquí se presenta adquieren en mayor medida una serie de competencias y habilidades de corte cívico-social, y también relacional, que supondrán un aliciente en su formación profesional, sin olvidar el impacto que esto tendrá en su vida personal. Tratamos de poner de manifiesto que un mayor protagonismo del alumnado en sus procesos de aprendizaje implica una mejora de la educación superior. No puede extrañar, entonces, que en los últimos años aumentaran las voces que solicitan la introducción del aprendizaje-servicio en las aulas universitarias (Bringle y Hatcher, 1996; Furco, 2005; Lockeman y Pelco, 2013; Martínez Martín, 2008; Rodríguez-Gallego, 2014; Sotelino et al., 2016).

Asimismo, algunos estudios que se han ocupado de analizar la inserción laboral de los titulados en Pedagogía han demostrado que la implicación del alumnado en actividades de carácter experiencial contribuye no solo a la búsqueda y acceso a un empleo, sino también a su posterior desarrollo profesional (ACSUG, 2016; ANECA, 2004; Ventura y Martínez Olmo, 2004). Es importante, de igual modo, en la medida en que ayudan a adquirir una determinada experiencia profesional que el alumnado del título identifica como fundamental en su acceso al empleo, pero que la universidad apenas le proporciona, tal y como muestra la investigación realizada por Jiménez Vivas (2007). Por ello, la institución universitaria se enfrenta hoy al reto de generar iniciativas dirigidas a promover y fomentar la planificación de actividades que supongan el contacto del alumnado con su entorno laboral más próximo, acercándolos a sus principales figuras profesionales y a un mercado laboral en constante evolución.

En este sentido, el aprendizaje-servicio se presenta como una oportunidad para que los estudiantes del Grado en Pedagogía, entre otras titulaciones en el amplio abanico de las ciencias sociales, puedan añadir un ingrediente a su formación. Este componente extra se debería traducir en un mejor desarrollo de competencias transversales, casi siempre asociadas a rutas de inserción laboral, pero que en muchas ocasiones aparecen diluidas en su formación.

Estamos convencidos de que los diferentes servicios realizados en las entidades anteriormente citadas supondrán aprendizajes significativos y valiosos para el alumnado en el marco de la pedagogía y, por ende, de la pedagogía intercultural. El contacto con entidades que en su día a día trabajan en la gestión socio-educativa de la diversidad cultural implica a los estudiantes en nuevas dinámicas organizativas con las que probablemente no están familiarizados. Por otro lado, tampoco podemos obviar el componente ético y moral del compromiso asumido, puesto que los participantes acaban por exponerse a nuevos puntos de vista y perspectivas que en ocasiones les colocan ante situaciones inusitadas, a las cuales tendrán que dar cumplida respuesta. Ahí radica una parte sustantiva del interés pedagógico, toda vez que nuestros estudiantes habrán de participar también en la construcción de su propio aprendizaje al tener que resolver problemas reales en contextos culturalmente diversos (Santos Rego et al., 2016).

Referencias bibliográficas

- ACSUG (2016). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*.
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 267, 199-217.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*.
- Boyle-Baise, M. (1998). Community Service Learning for Multicultural Education: An Exploratory Study with Preservice Teachers. *Equity & Excellence in Education*, 31(2), 52-60.

- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. y Kerrigan, S. (1996). An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.
- Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En *Programa Nacional Educación Solidaria, MECT, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Actas del séptimo Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Goldberg, L. R., y Coufal, K. L. (2009). Reflections on service-learning, critical thinking, and cultural competence. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(6), 39-50.
- González-Geraldo, J. L., Jover, G. y Martínez Martín, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la Universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78.
- Jiménez Vivas, A. (2007). Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 95-117.
- Lockeman, K. y Pelco, L. E. (2013). The Relationship between Service-Learning and Degree Completion. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 20(1), 18-30.
- Lorenzo, M., Mella, I., García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.
- Lorenzo, M. y Santos Rego, M. A. (2009). Educación para a ciudadanía e os profesores. Visión e desafío. Edicións Xerais.
- Martínez Martín, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2009). *Educación Internacional*. Tirant lo Blanch.
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143.

- O'Grady, C. R. (2000). *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. L. Erlbaum Associates.
- Paéz, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Palos, J. y Puig, J. (2015). Las competencias son el foco de la evaluación del alumnado en los proyectos de aprendizaje servicio. En J. Puig (Coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp.115-130). Graó.
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Reparáz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 23-52.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014) El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso. Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 17-35.
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J. L., Vázquez, V. y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construção da sociedade civil*. Xerais.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp.197-218). Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Sotelino, A. (2014). Pedagogía intercultural y aprendizaje-servicio. El proyecto peinas. En L. Rubio, L. Moliner, y A. Francisco, *Construyen-*

- do ciudadanía crítica y activa: Experiencias sobre el aprendizaje-servicio en las universidades del Estado español* (pp. 61-78). Icaria.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-228.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25(3), 285-294.
- Ventura, J. y Martínez Olmo, F. (2004). *Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona*. Universidad de Barcelona.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores¹

FRANCISCO X. CERNADAS RÍOS

MAR LORENZO MOLEDO

MIGUEL A. SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Si bien no cabe hablar de diversidad exclusivamente por motivos de origen, por cuanto la heterogeneidad es una cuestión presente en casi todos los ámbitos de la vida, religión, sexualidad, ideología, género, clase, etc., lo cierto es que en la actualidad la diversidad cultural en las escuelas se ha visto enriquecida por la llegada de la inmigración. La evolución del alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias en Galicia, de modo análogo a lo que viene sucediendo en el resto de España, aunque en proporciones más reducidas, está experimentando un claro cambio de tendencia en los últimos años. Tras el constante ascenso vivido, sobre todo, desde el curso 1999-2000 hasta alcanzar la proporción del 3,3 % del censo total en el año académico 2006-2007, desde entonces se invierte la progresión. Actualmente, de acuerdo con los datos más recientes de los que se dispone (MECD, 2015), el volumen relativo de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de régimen general en España (8,5 %) presenta diferencias significativas entre las distintas comunidades y ciudades autónomas; las que cuentan con mayores porcentajes son La Rioja

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2019 en *Educación*, 55(1), 19-37.

(13,7%) y Aragón (13,0%), y entre las que tienen menor proporción, Galicia, con un 2,8%, seguida de Extremadura (2,9%) y Principado de Asturias (3,9%). En el caso de Galicia, la modestia de las cifras de acogida tiene, sin embargo, un acentuado contrapunto en el fenómeno de la diáspora o éxodo masivo de emigrantes, principalmente a América, sobre todo tras la crisis agraria de 1853, proceso histórico profundamente arraigado en nuestro imaginario colectivo, sin el cual difícilmente podría esclarecerse de manera cabal la identidad de quienes habitamos este territorio.

Más allá de los flujos migratorios, el sistema educativo se encuentra inmerso en una realidad compleja derivada de una sociedad de la información, globalizada, multicultural y en continuo cambio (Hargreaves, 2003). El modelo de institución educativa que demanda la economía del conocimiento en la que vivimos, con nuevas condiciones sociales, culturales y económicas, no se ajusta al prototipo vertical transmisivo de la escuela característica de la sociedad industrial. Desde la óptica comunitaria, en la actualidad nos encontramos ante

una auténtica *socialización divergente*: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden paradigmas contrapuestos de educación, dando prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza. (Esteve, 2009, p. 23)

Además, el centro educativo deberá constituirse en

una red de difusión cultural de contenidos y de herramientas para su adquisición que ha de potenciar el desarrollo de un conjunto de competencias en los alumnos que les proporcionen las claves para desenvolverse en una sociedad compleja y cambiante desde una postura crítica, autónoma, creativa y comprometida socialmente. (Gimeno, 2002, p. 288)

En estas circunstancias, la formación docente ha de enfrentarse a los desafíos de un mundo caracterizado por elevados niveles de incertidumbre, preparando a los futuros profesores para los retos

colectivos del presente y del porvenir, formar personas académicamente competentes al tiempo que se dota a los alumnos de las aptitudes necesarias para ser ciudadanos plenos. De este modo, la función de los profesionales de la educación supera los límites académicos y se adentra en los sociales y personales. En consecuencia, asumimos, de acuerdo con Tiana (2013, p. 186), que «la educación en valores cívicos, al menos los que configuran una ética de mínimos, debe encontrar un lugar específico en el sistema educativo».

Avanzando un paso más, los docentes no pueden actuar ya en nuestro tiempo como meros agentes socializadores, sino que deben ser considerados como ciudadanos e investigadores comprometidos con el cambio social y con el análisis y la transformación crítica de sus prácticas educativas (Gale y Densmore, 2007). Y, tal como asegura Perrenoud (2001), no se privilegia la misma figura de profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.

Concretamente, en este trabajo pretendemos evaluar la preparación del profesorado de Galicia en el terreno de la interculturalidad, partiendo del análisis de la existencia de contenidos relacionados con esta materia en los planes de formación inicial y continua de los maestros de Educación Infantil y Primaria y los profesores de Educación Secundaria. Bajo la premisa de que para avanzar en equidad y aumentar los niveles de éxito de muchos alumnos en situación de riesgo se precisa contar con un profesorado que domine conocimientos y que muestre actitudes, destrezas y disposiciones acordes con una sociedad culturalmente diversa. Porque ello forma parte también, aquí y ahora, de la pericia que requiere una sociedad del conocimiento (Ball y Tyson, 2011).

2. ¿Debe saber el profesorado de educación intercultural?

Diversos autores han explicado en detalle los argumentos a favor de la necesidad de una adecuada preparación del profesorado y

advertido que esta debe ser cada vez más amplia y rigurosa no solo para hacer frente a los cambios acontecidos en la sociedad y en la educación, sino por las exigencias de su desempeño y la intensificación y complejidad de las tareas que realiza. Aun cuando cabría matizar la validez de una serie de investigaciones a nivel internacional publicadas en los últimos años (Barber y Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2000; Davis, 2006; Hattie, 2009; Kane et al., 2008; McCafrey et al., 2004; Nye et al., 2004; OECD, 2005; Rivkin et al., 2005; TALIS, 2009), por cuanto generalmente reducen la evaluación del docente a la aplicación de determinadas pruebas de rendimiento a los alumnos, la evidencia empírica que se deriva de las mismas nos permite considerar la calidad de los profesores y de su enseñanza como uno de los factores más importantes para explicar los resultados escolares del alumnado.

Si pretendemos conseguir que los sectores más desfavorecidos de nuestra población reciban la educación que en derecho les corresponde, entonces, las políticas y la acción educativa deben concentrarse en los profesores, ya que la mejora en eficacia y equidad de la escolaridad dependen, en gran medida, de que pueda garantizarse que todos los docentes sean personas competentes y que su enseñanza sea de alta calidad. Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de mejora del sistema educativo no podrá sobrepasar la mera conjetura, habiéndose llegado incluso a afirmar, en esta línea, que el derecho a la educación de los ciudadanos estaría vinculado a las posibilidades de desarrollo profesional docente. Y es que «la formación del profesorado tiene todavía el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución en educación» (Fullan, 1993, p. 105).

Por los datos disponibles, cada vez es más evidente que la discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar de determinados alumnos provoca estragos en su rendimiento académico, lo que se traduce en índices más altos de fracaso escolar entre el alumnado de procedencia inmigrante, junto a menores tasas de idoneidad que en el caso del alumnado autóctono (Santos Rego et al., 2012).

De igual manera, la investigación educativa revela que el aprovechamiento académico de estos estudiantes mejora cuando los educadores toman especialmente en consideración la di-

versidad cultural específica de cada grupo. Particular mención nos merece en este sentido el enfoque de los «fondos de conocimiento» (*funds of knowledge*). Lo que hace este planteamiento, muy celebrado en la antropología de la educación, es arrinconar la noción del déficit cultural según la cual los conocimientos y habilidades de las personas dependen de su clase y condición social. Por el contrario, la premisa de los *funds* es que todos los individuos –más allá de su condición lingüística, étnica, religiosa, económica– disponen de conocimientos, relaciones, destrezas y habilidades acumuladas en su historia laboral, comunitaria y familiar (Moll et al., 1992).

Tras su aplicación, se ha documentado una mejora en las relaciones familia-escuela que promueve aprendizajes más significativos (al vincular las experiencias y conocimientos previos –las formas de vida familiares– con los contenidos escolares) y, finalmente, se consigue una mejora del rendimiento escolar del alumnado procedente de minorías culturales, especialmente en aquellos casos en que hay una mayor discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar (González et al., 2005).

Por su parte, el concepto de educación intercultural ha evolucionado en nuestro país desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, propia de la nueva sociedad intercultural del siglo XXI, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia y hacer que ese clima de entendimiento se traslade a todos los ámbitos de la sociedad.

Resumamos lo que entendemos por educación intercultural. Se trata de un marco de interpretación y de acción reflexiva que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas, pero relacionadas, dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado (Santos Rego, 2010). Es por ello que el gran objetivo de la educación intercultural debe ser «la promoción de las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación ... en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración, y responsabilidad recíproca» (Santos Rego et al., 2013, p. 73).

La formación de buenos docentes implica, fundamentalmente, lograr la adquisición de unas determinadas actitudes, creencias y sensibilidad respecto a la diversidad del alumnado (González et al., 2013). Si se quiere mejorar la preparación del profesorado para dar respuesta a la heterogeneidad cultural, además de proporcionarle recursos teóricos, metodológicos y organizativos que le permitan trabajar con más seguridad y autonomía, es necesario hacer que reconozca su propia diversidad, analice de qué forma se hace presente en su quehacer docente y sea capaz de revisar sus ideas acerca de la misma.

El enfoque intercultural debe incorporarse en la formación inicial y permanente de cualquier profesional de la educación para hacer posible que desarrolle en su práctica pedagógica lo que Aguado (2003, p. 141) denomina competencias interculturales de los profesores, que define como «las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural». Y si nos propusiéramos priorizar una perspectiva más didáctica, lo importante sería una orientación cooperativa de la enseñanza, la flexibilidad del currículo (en aras a la conexión de las culturas familiar y académica) o la diversificación de materiales y recursos. Por último, pero no por ello menos importante, el docente deberá asimismo «manejar eficazmente sus emociones y ser conocedor de estrategias metodológicas como el aprendizaje-servicio para educar en las competencias emocionales» (Leiva, 2015, p. 23).

3. Presencia de la interculturalidad en la formación del profesorado

En el terreno normativo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), introdujo algunos cambios importantes en materia de regulación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria, estableciendo su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias oficiales, dispone para los grados una carga

académica de 240 créditos del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), lo que suponen cuatro años de asistencia a las aulas universitarias. En el caso del profesorado de Infantil y Primaria, a partir de la aplicación del EEES, la duración de su formación inicial incrementó en un curso la antigua diplomatura en vigor desde 1970. En cuanto al profesorado de educación Secundaria, la transformación fundamental consistió en la creación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, con una carga lectiva mínima de 60 créditos (ECTS), sustituyendo el anterior modelo de Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) instituido por la Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, vigente durante cuatro décadas.

Los contenidos de la formación inicial docente deben abarcar dos grandes bloques o etapas tradicionalmente diferenciadas: la fase general o disciplinar, relacionada con las disciplinas específicas que se van a enseñar (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Historia...) y la fase relativa a las cuestiones didáctico-pedagógicas (enseñanza de la disciplina, atención a la diversidad, corrientes educativas...). Atendiendo a la manera en que se estructuren estos periodos, existen básicamente dos patrones de organización de dicha formación, el sucesivo y el simultáneo. En el caso de España, la formación inicial de los maestros de Educación Primaria y la correspondiente a los profesores de educación Secundaria siguen dos pautas diferentes: los estudios de magisterio son de carácter simultáneo, donde la disciplina y la preparación docente se imparten en el mismo espacio temporal, recibiendo una proporción de capacitación profesional relativamente elevada, mientras que la formación del profesorado de educación Secundaria, en la que se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares sobre la formación didáctico-pedagógica más general, adopta el prototipo sucesivo, completándose primero un grado para adquirir los contenidos específicos de una determinada área de conocimiento científico y realizando después un máster para aprender «apresuradamente, la didáctica de la materia y, por fin, un *practicum* de, aproximadamente, el 31 % del total de los créditos del máster y sin sobrepasar el umbral de tres meses de duración» (Santos Rego y Lorenzo, 2015a, p. 265).

La continuidad de este modelo de tipo sucesivo en la etapa de secundaria no ha dejado de suscitar críticas, al entender que

presenta el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. (Esteve, 2003, p. 212)

Pero no es esta la única deficiencia apuntada en el sistema de formación inicial del profesorado. Se ha dicho igualmente que el máster posee un carácter fragmentario, falto de continuidad y de organización coherente en las diversas fases de su proceso formativo y una calidad formativa heterogénea, pudiendo decirse que en su mayoría «no es superior a la del extinto CAP e, incluso en algunos casos, inferior» (Viñao, 2013, p. 31).

Por último, la vigencia de un paradigma fundamentalmente centrado en la universidad tampoco está exenta de controversia (Vaillant, 2009). Muchos especialistas señalan como ventaja del mismo la oportunidad que brinda a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. No faltan quienes consideran, por el contrario, que la universidad sabe poco acerca de lo que sucede en las aulas no universitarias o destacan la incapacidad de esta institución, tal como aseguran Santos Rego y Guillaumin (2006, p. 78), para enseñar valores que no practica: «No puede preparar la sustentabilidad, ni la multiculturalidad, ni la transdisciplinariedad, si no es ella misma sustentable, si no respeta la diferencia, si no desarrolla entre sus académicos una actitud transdisciplinaria».

Centrando nuestro interés en el currículo de la formación inicial del profesorado para la diversidad cultural, descubrimos que, cuando no inexistente, resulta escaso, marginal y no siempre adecuado. A pesar de las recomendaciones dirigidas a reclamar la urgencia de formar profesores capaces de trabajar en los contextos educativos actuales y atender las necesidades de la realidad multicultural, diversas investigaciones realizadas a lo largo de las dos últimas décadas para estudiar la relevancia concedida a la educación intercultural en los planes de estudio de las carreras relacionadas con la educación en España (Cernadas, 2011;

García y Sales, 1997; Garreta, 2004; Leiva, 2006; Palomero, 2006; Soriano y Peñalva, 2011) han constatado que los programas de formación inicial de los futuros profesores no reflejan aún suficientemente tal realidad en las aulas y siguen sin abordar de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes propia de una sociedad globalizada. La información disponible permite afirmar que se está dando un tratamiento insuficiente a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad y del multiculturalismo, caracterizándose esta formación por ser optativa, con poca carga lectiva, de carácter teórico y con escasa aplicación práctica e impacto formativo.

Por otra parte, cualquier programa de formación inicial resultaría insuficiente para dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera si no se combina con una formación en servicio en el establecimiento escolar en torno a un proyecto de trabajo adaptado a sus necesidades concretas. En relación con la oferta de esta formación continua al profesorado, cabe decir que, pese a la considerable disminución de la misma sufrida en los últimos años, no parece justificado calificarla como escasa. Otro asunto sería profundizar en su carácter: voluntaria, de estricto uso y consumo individual, mercantilizada (empleo de los sexenios como resorte fundamental de formación), puntual y/o superficial, dispersa, de naturaleza eminentemente teórica, no ajustada a las necesidades de la realidad educativa y del profesorado y sujeta a la moda imperante de la formación *online*.

Se sabe, eso sí, que la mejora de las organizaciones, incluidas las escolares, no se produce fundamentalmente en virtud de las acciones aisladas de los individuos que las componen, sino a partir de procesos internos mediante los cuales esas personas construyen acuerdos acerca de las metas que alcanzar y su realización práctica. Para lograr un verdadero impacto de la formación en la adquisición de las competencias que necesita el profesorado y, consecuentemente, en la realidad sobre la que este proyecta su labor, cabe destacar dos variables: su obligada relación con los centros de trabajo y la necesidad de que responda a las verdaderas carencias del profesorado. La cultura de la colaboración y trabajo en equipo del profesorado en su propio centro de trabajo, la reflexión sobre su práctica a través de la observación,

investigación, innovación y evaluación de la misma; esto es, un tipo de vinculación teoría-práctica que nos remite a la noción de aprendizajes situados se nos antoja fundamental no ya solo en el proceso de aprendizaje de estos profesionales, sino con la vista puesta en el cambio de la institución. Estamos haciendo referencia a una modalidad formativa centrada en el establecimiento educativo, con el profesorado como protagonista, que Imbernón (2014, p. 153) denomina formación en centros, advirtiendo que no consiste en un mero cambio de ubicación espacial, «un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de formación».

4. La formación del profesorado en educación intercultural. Un estudio de contexto

4.1. Las necesidades expresadas por los profesores

Para analizar las necesidades de formación en el terreno de la educación intercultural sentidas por el profesorado, en Galicia contamos con la información aportada por un estudio descriptivo de encuesta en el que participaron 368 maestros (Cernadas et al., 2013). Lo que se pretendía era examinar las percepciones de los docentes de Educación Infantil y Primaria sobre la educación intercultural y, al tiempo, detectar sus necesidades de formación en esta materia. A tenor de sus respuestas, se constató que apenas un tercio del profesorado (29,8 %) se había implicado a lo largo de su vida profesional en alguna actividad de formación docente para trabajar con alumnado culturalmente diverso y, pese a ello, no llegaba a la mitad (45,5 %) el que reconocía no tener suficiente formación en este ámbito. Con todo, la mayoría (83,4 %) era consciente de la necesidad de incluir la educación intercultural en la formación inicial de los docentes considerando, además, inadecuado (61 %) el nivel de la atención dispensada a este tema en la formación continuada.

Los resultados de este trabajo mostraron que, en general, estos profesionales apuestan por la educación intercultural, si bien

la experiencia profesional y la participación en actividades formativas se revelaron como variables que inciden de manera significativa en la opinión del colectivo docente. Así, los docentes con más de seis años de experiencia de trabajo con alumnado inmigrante, al igual que aquellos que habían participado en actividades formativas en educación intercultural, mostraron mayor acuerdo en que su preparación en este campo era adecuada, manifestando, de igual forma, un superior nivel de disconformidad con declaraciones de corte asimilacionista y un mayor aprecio por la necesidad de respetar las lenguas y culturas minoritarias.

Datos que, en líneas generales, confirman los anteriormente proporcionados por una investigación pionera en el escrutinio socioeducativo del fenómeno de la inmigración en nuestro país, realizada diez años antes (Santos Rego y Lorenzo, 2003), en la que participó un importante número de padres y madres, junto a profesores y alumnos, tanto de origen gallego como inmigrante. A la pregunta planteada a una muestra formada por 310 profesores de enseñanza secundaria sobre la realización de cursos o actividades formativas en el área de la educación intercultural, el 80,1 % de los consultados contesta negativamente, en tanto que únicamente el 19,9 % restante manifiesta tener formación al respecto, y ello pese a que la mayor parte de los profesores (84 %) declara tener experiencia directa con alumnado de procedencia inmigrante, superando los tres años de práctica aproximadamente la mitad de ellos (47,1 %). Entre quienes aseguran poseer formación, esta proviene básicamente del Centro Autonómico de Formación e Innovación o los centros de formación y recursos dependientes del mismo (47 %), y en muy inferior medida, de la carrera universitaria (18 %), refiriéndola a otras instancias el restante 35 %.

En el marco de esta investigación, se aplicó también una escala de actitudes interculturales al profesorado participante en la que se incluían determinadas consideraciones relativas a la formación específica del profesorado en educación intercultural. Entre los resultados, destaca el elevado nivel de desacuerdo que manifiestan los entrevistados con dos proposiciones: «No es necesaria» (77,9 %) y «Solo es necesaria cuando se tienen alumnos de otras culturas» (76,5 %). Por el contrario, los profesores consultados expresan un alto grado de acuerdo con la hipótesis de que esta formación «es clave para una educación de calidad en el

futuro» (81,2 %) e igualmente con la suposición de que la misma «ayudaría a disminuir los conflictos en las escuelas» (78,5 %).

En otra publicación (Goenechea, 2005), que da cuenta de una investigación también realizada en Galicia en la que participó una muestra de 71 profesores de enseñanza secundaria, a la pregunta sobre si habían recibido formación específica en relación con la atención educativa a la diversidad cultural, la respuesta de los consultados fue negativa en el 88,7 % de los casos. Entre quienes afirmaban poseer formación, el 62,5 % manifestó haberla obtenido de instancias de formación permanente, el 25 % en la universidad y el 12,5 % por ambas vías. Pese a estas declaraciones, al ser interrogados sobre hasta qué punto se sentían capacitados profesionalmente para educar con eficacia a los alumnos de origen inmigrante, prácticamente la mitad de ellos contestaron que bastante (47,9 %) o mucho (1,4 %).

El contraste entre los datos expuestos, además del ligero incremento que el paso del tiempo refleja en el porcentaje de profesores que aseguran haber participado en algún tipo de proceso formativo en este campo, revela una notable discordancia entre la aún escasa preparación recibida por la mayoría de los docentes y la sobrevalorada consideración de la capacidad propia para atender a este alumnado que manifiesta un significativo grupo de docentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el más reciente de los estudios analizados corresponde al año 2013, se hace necesario actualizar esa información examinando los últimos datos a nuestro alcance. Propósito que guía los apartados que siguen.

4.2. La educación intercultural en las universidades de Galicia

A fin de comprobar el nivel de formación del profesorado gallego sobre este asunto, revisamos los contenidos de formación inicial de estos profesionales en las tres universidades gallegas: Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Santiago, identificado como USC-CS; Campus de Lugo, USC-CL), Universidade da Coruña (UDC) y Universidade de Vigo (Campus de Vigo, UDV-CV; Campus de Pontevedra, UDV-CP; Campus de Ourense, UDV-CO). Nuestro análisis de los distintos programas de formación del profesorado pretende identificar la existencia de asignaturas

expresamente referidas a la interculturalidad en los planes de estudio de los grados de Magisterio y Pedagogía, determinar su carácter básico, obligatorio u optativo y examinar los objetivos, contenidos y competencias definidos en las mismas. Cabe decir, en este sentido, que si bien es cierto que la inclusión de asignaturas específicas en el currículum no garantiza por sí misma una respuesta suficiente a tan importante reto formativo, aseguraría, al menos, una formación mínima introductoria a la materia que sería común para todos los alumnos de estas titulaciones.

El estudio se centra concretamente en la localización (curso académico 2015-2016) de materias que contengan en su título o programa los términos de interculturalidad, educación intercultural o conceptos relacionados con estos como los de multiculturalidad, diversidad cultural, diversidad sociocultural, competencia intercultural, sociocultural, identidad, integración, extranjería, inmigración, exclusión o igualdad. No se ha recogido la palabra «diversidad» para evitar confusiones con otros ámbitos de las necesidades específicas de apoyo educativo, aun siendo conscientes de que, en ocasiones, pudiera englobarse en la misma el tratamiento de la diversidad cultural. La información de las asignaturas que componen los distintos planes de estudio analizados se ha obtenido a través de las páginas web de cada una de las universidades incluidas en la revisión. Con el fin de reflejar de manera más precisa el grado de significación concedido a los contenidos y/u objetivos propios de la educación intercultural, clasificamos las materias en tres grupos: A. Asignaturas específicas sobre esta temática o que cuentan con una oferta especialmente relevante de contenidos interculturales; B. Disciplinas que dedican algún tema completo al asunto; C. Materias que únicamente recogen alguna referencia a la cuestión.

Como primera conclusión del examen de los planes de estudios de las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria (tabla 1), podemos afirmar que la situación dista mucho de ser la idónea. En lugar de una formación común, encontramos una notable disparidad entre las tres universidades, lo que genera una gran desigualdad de oportunidades de formarse en el ámbito de la diversidad cultural dependiendo del centro en el que se curse el Grado en Magisterio. La consideración de la interculturalidad como contenido obligatorio de formación inicial de los futuros educadores y educadoras resulta,

Tabla 1. La educación intercultural en los grados en Maestro de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP)

Campus	Materia	Curso	Carácter	Créditos
USC-CS	C. Sociología de la Educación (EI/EP)	1.º	FB	6
	B. Infancia, Familia y Escuela (EI/EP)	1.º	FB	6
	B. Inglés: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4.º	OP	4,5
USC-CL	B. Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (EI)	2.º	FB	6
	B. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I (EP)	2.º	OB	6
	C. Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües (EI)	3.º	OB	6
	C. Educación y Lenguas en Galicia (EI)	4.º	OP	4,5
	B. Educación en Valores y Ciudadanía (EI/EP)	4.º	OP	4,5
	C. El Dibujo como Medio (EI)	4.º	OP	4,5
	C. Educación Física Inclusiva (EP)	4.º	OP	4,5
	C. Francés: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4.º	OP	4,5
	C. Alemán: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones (EP)	4.º	OP	4,5
UDC	B. Sociología de la Educación (EI/EP)	1.º	FB	6
	B. Diseño, Desarrollo y Evaluación del Currículo (EI/EP)	1.º	FB	6
	C. Teoría de la Educación (EI)	1.º	FB	6
	A. Educación Inclusiva y Multicultural (EI/EP)	2.º	FB	6
	B. Intervención Psicológica en el Contexto Familiar (EI)	2.º	OB	6
	B. Bases Didácticas de la Educación Especial Inclusiva (EI)	3.º	OP	4,5
	C. Religión, Cultura y Valores (EI/EP)	4.º	OP	4,5
UDV-CV	B. Sociedad, Cultura y Pensamiento (EP)	1.º	FB	6
	C. Sociología de la Educación (EI/EP)	1.º	FB	6
	B. Historia del Presente (EP)	1.º	FB	6
	C. Prevención y Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje y los Trastornos del Desarrollo (EP)	1.º	FB	6
	C. Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad (EI)	2.º	FB	6
	C. Pensamiento y Cultura (EI)	2.º	FB	6
UDV-CP	C. Sociología de la Educación (EP)	1.º	FB	6
	C. Actividad Física y Diversidad en la Escuela (EP)	4.º	OP	6
UDV-CO	C. Sociología de la Educación (EP)	1.º	FB	6

Nota: elaboración propia

en general, muy poco significativa. Existe un reducido grupo de asignaturas que incluyen contenidos directamente relacionados con esta temática o bien recogen en sus programas alguna mención explícita o implícita a la misma, más bien escasa en la mayor parte de los casos. En aquellos planes que ofertan formación al respecto, se observa, asimismo, que una buena parte de las disciplinas relacionadas con la educación intercultural son de carácter optativo, lo que conlleva que la formación no llegue a todos los estudiantes. Únicamente en la Universidade da Coruña existe una asignatura específica centrada en la cuestión en estudio, Educación Inclusiva y Multicultural. Pese a lo que pudiera hacernos suponer la denominación de otras materias impartidas (Educación en Valores y Ciudadanía, y Diversidad y Escuela Inclusiva, ambas en 4.º USC-CS; Valores y Educación para la Igualdad, 4.º UDC), a partir del análisis de sus programaciones no encontramos referencia alguna a la cuestión bajo estudio.

En lo que respecta al Grado de Pedagogía (tabla 2), es justo reconocer que la educación intercultural tiene en él mayor representación.

Tabla 2. La educación intercultural en el Grado en Pedagogía

Campus	Materia	Curso	Carácter	Créditos
USC-CS	A. Antropología de la Educación	1.º	FB	6
	B. Sociología de la Educación	1.º	FB	6
	B. Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	1.º	FB	6
	A. Pedagogía Intercultural	2.º	OB	6
	C. Pedagogía Penitenciaria	4.º	OP	4,5
	C. Pedagogía Familiar	4.º	OP	4,5

Nota: elaboración propia

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas, se imparte en los campus de Santiago² y

2. En la USC-CS se oferta además un Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario.

Lugo de la USC, en el campus de A Coruña de la UDC y en los campus de Pontevedra y Ourense de la UDV. La titulación se organiza en tres tipos de módulos: genérico (16 créditos), específico (26 créditos) y *prácticum* (18 créditos totales, incluyendo el trabajo fin de máster). El módulo genérico, común a las nueve especialidades impartidas en total en los dos campus de la USC, así como en las ocho dispensadas en el campus de A Coruña de la UDC, incluye cinco materias: Didáctica, Currículo y Organización Escolar; La Función Tutorial y la Orientación Académica; Educación y Lenguas en Galicia; Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar, y Educación, Sociedad y Política Educativa. En las once especialidades ofertadas en la UDV, el módulo genérico abarca cuatro materias: Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos; Orientación y Función Tutorial; Desarrollo Psicológico del Aprendizaje en la Enseñanza Secundaria; Sistema Educativo y Educación en Valores. El módulo específico está compuesto de una serie de asignaturas propias de cada especialidad: Complementos de Formación para la Disciplina, Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes, Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa. A partir del análisis de los planes de formación de cada una de las especialidades del máster desarrolladas por las tres universidades (tabla 3), podemos concluir que las referencias a la educación intercultural encontradas son escasísimas y de carácter absolutamente tangencial.

Tabla 3. Referencias a la interculturalidad en los máster universitarios de formación del profesorado de secundaria

Universidad	Especialidad	Materia	Contenidos de referencia
USC-CS	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	La educación en valores, un modelo de inclusión y atención a la diversidad personal, cultural y social
USC-CL	Todas	Educación, Sociedad y Política Educativa	Educación intercultural e inclusión
UDC	Educación Física	Atención a la Diversidad en Educación Física	Educación Física y multiculturalidad
UDV-CP/ UDV-CO	Orientación	La Atención a la Diversidad y su Intervención	Problemáticas socioculturales actuales y su repercusión en el aprendizaje

Nota: elaboración propia

Los datos expuestos, particularmente en el caso del profesorado de secundaria, muestran de manera patente el escaso interés por los contenidos relacionados con el tratamiento de la diversidad cultural que reflejan los respectivos programas de formación inicial para el ejercicio de la docencia. En estas circunstancias, parecería razonable presumir que la Administración educativa tratase de corregir estas carencias planificando al efecto un amplio repertorio de actividades de educación intercultural en el marco de su programa de formación continua. Verifiquemos, entonces, el grado de acierto de nuestra conjetura.

4.3. La interculturalidad en la formación continua

Con el objetivo de valorar la oferta de formación en educación intercultural al profesorado de nuestra comunidad autónoma por parte de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, en una investigación anterior (Cernadas, 2011) decidimos examinar el contenido de las actividades de perfeccionamiento celebradas a lo largo de cuatro cursos escolares consecutivos, del 2003-2004 al 2006-2007. Analizamos, para ello, la información publicada sobre cursos, jornadas y encuentros en los correspondientes planes anuales de formación del profesorado. Tras la revisión de la totalidad de los títulos de las actividades de formación directamente ofertadas por cada uno de los centros de formación y recursos (CEFORE) así como por el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), la primera conclusión obtenida era el elevado porcentaje de actuaciones relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías. Resultaba apreciable, entonces, la progresiva sensibilización por parte de la Administración educativa en lo tocante a la necesidad de formación en el campo de la educación intercultural: en los cuatro cursos encontramos un total de 54 acciones directamente relacionadas con la educación intercultural, distribuidas en cantidad creciente a lo largo de los periodos académicos analizados, 6, 10, 14 y 14, respectivamente, representando estas cifras un porcentaje de alrededor del 3 % sobre el total de las actividades ofertadas. La modalidad más común en la dinámica de la formación permanente del profesorado en este terreno era el curso convencional, con una duración media de 30 horas.

Para establecer la oportuna comparación con la situación actual, hemos estudiado las actuaciones incluidas en los planes

anuales de formación del profesorado correspondientes a los cinco últimos cursos, un total de 1 289 actividades desarrolladas entre el 2011-2012 y el 2015-2016. La temática abordada se centra fundamentalmente en las tecnologías de la información y la comunicación (pizarra digital, proyecto Abalar, web 2.0, etc.) y en la actualización de la competencia lingüística del profesorado en idiomas extranjeros, siendo apreciable, por otra parte, el notable incremento que año tras año se viene produciendo en las actividades de formación *online*. En lo relativo al objetivo de nuestro particular interés, el resultado no podría ser más concluyente: entre los títulos de las actividades organizadas no hemos encontrado ni una sola referencia a la temática analizada, siendo ello así pese a la amplia variedad de los asuntos objeto de aproximación, lo que queda patente a la vista de la denominación de una de las actividades ofertadas por el CEFORE de Vigo en el curso 2015-2016: El golf en el ámbito educativo. Cabe añadir que la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, a mayores de las actividades propias, patrocina y otorga su homologación a algunas otras promovidas por diversos organismos, como en el caso del Seminario Nacional de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante. Experiencia e Innovación, organizado anualmente por el grupo ESCULCA, de la USC, que en el año 2016 celebró su décima edición.

Todo lo cual nos ha llevado a inferir que, salvo particularidades, el profesorado no recibe una formación, ni inicial ni continua, que le permita afrontar los desafíos de una sociedad pluricultural, menos aún una formación que le capacite para elaboraciones curriculares interculturalmente orientadas (Santos Rego et al., 2014).

5. Conclusiones y propuestas

El análisis de la composición de los planes de formación inicial y continua del profesorado delata una muy escasa presencia de contenidos relacionados con la adquisición de las competencias necesarias para dar respuesta a los retos que supone una sociedad culturalmente diversa. No ya solo en razón de la existencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones educativas, sino también ante la necesidad de proporcionar una

réplica pedagógica de calidad propia de una escuela inclusiva. Resulta urgente que las administraciones públicas, y la universidad en particular, revisen los actuales planes de estudio de formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria y de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria para la inclusión de contenidos de pedagogía intercultural. Lo cual conviene hacerlo promoviendo más sensibilidad intercultural desde la misma universidad, toda vez que abundan los estudios que conectan la competencia intercultural con el éxito educativo (Santos Rego y Lorenzo, 2015b; Yuen, 2010).

Habida cuenta de que no es posible entender la pedagogía, la historia, la sociología, la psicología, etc. sin hacer referencia al carácter multicultural de nuestra sociedad, parece obvio que estamos ante un contenido de carácter transversal, por lo que entendemos que la vía más adecuada de incorporación de la dimensión intercultural en la formación del profesorado consiste en dotar de significado intercultural toda su preparación inicial, redefiniendo la totalidad de las materias de los correspondientes grados desde una visión holística.

Por último, a la vista de la marginal importancia concedida a la interculturalidad en las actividades de formación continuada del profesorado que actualmente llevan a cabo el CAFI y los CEFORE, resulta de igual modo ineludible diseñar y poner en marcha planes de formación continua que, más allá de la asistencia a cursos o ponencias, prioricen la reflexión sobre la práctica en el centro educativo en el marco de proyectos de investigación-acción que sitúen la escuela como «el eje vertebrador de la formación del futuro docente» (Martínez, 2016, p. 12), con el propósito de lograr una incidencia significativa en la transformación de la propia institución escolar.

El centro educativo deberá ser el núcleo sobre el que se construya el plan de formación, potenciando el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas. Y, finalmente, debemos cambiar la imagen de los centros educativos como instituciones aisladas del entorno: la inclusión de las familias, la visibilización y valoración de la cultura de procedencia de cada estudiante, constituye una estrategia

necesaria en pos de una mejor educación intercultural que siempre dará soporte a una educación más efectiva, moral y materialmente hablando, en un mundo conectado.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill.
- Ball, A. y Tyson, C. A. (Eds.) (2011). *Studying diversity in teacher education*. AERA.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Cernadas, F. X. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* [Tesis Doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://hdl.handle.net/10347/3074>
- Cernadas, F. X., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). OEI-Fundación Santillana.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Octaedro.

- García López, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 317-336. <https://www.jstor.org/stable/23764851>
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, (333), 463-480.
- Gimeno, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, (1), 271-292.
- Goenechea, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Xunta de Galicia.
- González, N., Moll, L. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- González, O., Berríos, L. y Buxarrais, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 147-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- Hargreaves, L. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro-ICE.
- Kane, J., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O. (2008). What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005>
- Leiva, J. J. (2006). La formación intercultural del docente: reflexiones en el ámbito de la formación inicial y permanente. *Revista Comunicación*, 15(1), 57-62.
- Leiva, J. J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Ediciones Aljibe.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón*, 68(2), 9-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- McCaffrey, D. F., Koretz, D., Lockwood, J. R. y Hamilton, L. S. (2004). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation. <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG158.html>

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2015-2016_180903/
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Fund of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Overview*. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en.html
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. y Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Santos Rego, M. A. (2010). Educación intercultural. En J. A. Caride y F. Trillo (Dir.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Galaxia.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62. <https://doi.org/10.15581/004.23.2048>
- Santos Rego, M. A. y Guillaumín, A. (Eds.). (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (Eds.). (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Octaedro.

- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2015a). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, (261), 263-281.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2015b). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural: formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-83). Narcea.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.717>
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en.html
- Tiana, A. (2013). Educación, ciudadanía y diálogo de culturas. En A. Monclús y C. Saban (Coords.), *Diálogo de culturas y educación* (pp. 171-188). Síntesis.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (350), 105-122.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Yuen, C. Y. (2010). Dimensions of diversity: challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.009>

Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno¹

FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS

MIGUEL A. SANTOS REGO

MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La diversidad cultural, presente históricamente en España en razón, fundamentalmente, de la existencia de diferentes comunidades nacionales y también de la minoría gitana, se vio incrementada posteriormente en virtud del proceso de globalización y las migraciones a las que esta ha dado origen. En Galicia, el colectivo de escolares de procedencia inmigrante, originarios en su mayoría de Centro y Sudamérica, representa en la actualidad un 3,5 % del total (MEC, 2011).² A esta diversificación del alumnado, que barre definitivamente el carácter unificador de la actividad escolar en el ámbito de la cultura, la lengua y las costumbres, ha venido a unirse, además, el cambio desde una concepción de la educación como privilegio reservado a los mejores hasta su consideración como un derecho, como un servicio público que debe ofrecerse, sin exclusiones, también a los niños con más dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza (Esteve, 2004).

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2013 en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 31(2), 555-570.

2. El porcentaje ha subido hasta el 6,9 % para el curso 2024/2025.

La pluralidad que supone la presencia del alumnado inmigrante reclama una respuesta apropiada por parte del sistema educativo, al que corresponde asumir un rol protagonista a la hora de resolver el denso rompecabezas de variables que nos han de permitir una convivencia fundamentada en la equidad y la igualdad de derechos para todos (Essomba, 2006). La existencia de estas minorías, lejos de suponer un problema, habrá de contemplarse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo (García Llamas, 2005). La educación intercultural (EI) se presenta en este contexto como el enfoque pedagógico más apropiado, constituyendo, además, la orientación imprescindible para la supervivencia y actualización de las instituciones educativas.

En la práctica, sin embargo, pese al interés y la preocupación que ha provocado esta cuestión, y por más que se insista en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes y de sus familias, las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados (Santos et al., 2011). El tratamiento pedagógico que se viene dando a la diversidad cultural se asimila al propio de una circunstancia excepcional o anormal, y se resuelve con el establecimiento de algunas medidas especiales compensatorias dirigidas a ciertos grupos diana. Y es que el fenómeno migratorio ha puesto en evidencia la escasa cualificación de los profesionales de la educación al respecto (Santos y Lorenzo, 2003). Hasta ahora, el profesorado no está recibiendo en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010). Además, las iniciativas de formación en este campo se preocupan, básicamente, por elevar el nivel de sensibilización únicamente de aquellos docentes que están en contacto directo con los alumnos minoritarios. Por otra parte, el modelo de formación en el que el profesor actúa como un mero consumidor de formulaciones ajenas, además de haberse revelado incapaz de producir los necesarios cambios de valores y actitudes en los docentes, trae como consecuencia una inadecuada con-

ceptualización de la EI, que es vista entre una buena parte de los mismos como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo (Díaz-Aguado, 2003).

Diversos informes (Colectivo IOÉ, 1995; Defensor del Pueblo, 2003) destacan la actitud claramente favorable del profesorado ante la presencia del alumnado inmigrante, si bien es igualmente cierto que a menudo se produce una discontinuidad o incoherencia entre lo que los educadores suelen manifestar en los cuestionarios formales y su íntima consideración de esta presencia como una situación problemática e incómoda (Garreta y Llevot, 2003). Entre los profesionales que trabajan con inmigrantes, a pesar de que en general conocen el sentido de la interculturalidad, son mayoría quienes confiesan no poder traducir en la práctica lo que supondría la misma al no disponer de suficientes recursos formativos (Escarbajal, 2010).

Con el objetivo de alcanzar un correcto desarrollo de la EI, resulta indispensable que el profesorado adquiera las denominadas «competencias interculturales», es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (McAllister y Jordan, 2000; Sercu, 2006; Leiva, 2010). Las dimensiones principales de un programa de formación en este campo podrían ser, por lo tanto, las siguientes (Jordán, 2004): la dimensión cognitiva o teórica, en la que los elementos de carácter informativo deberán ir seguidos del examen crítico sobre una serie de temas que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural; la dimensión técnico-pedagógica, proporcionando estrategias organizativo-didácticas, y, por último –y aun de forma prioritaria–, la dimensión emocional-actitudinal-moral, es decir, el necesario cambio de actitudes, el aspecto más delicado y relevante, y también el más indigente, hoy por hoy (Jordán, 1994). Consecuentemente, no basta con incluir asignaturas obligatorias sobre EI, diversidad cultural, etc. en los planes de estudio; se hace necesario (Nieto y Santos, 1997) transformar totalmente los programas de formación del profesorado para reelaborarlos desde un enfoque intercultural (Aguado et al., 2008; Grupo Inter, 2006).

Como superación del modelo de racionalidad técnica, considerando el contexto como realidad socialmente construida, sur-

ge en el ámbito de la formación del profesorado el modelo de «reflexión en la acción» (Schön, 1998) o «enfoque reflexivo sobre la práctica» (Pérez Gómez, 1992). Desde esta perspectiva teórica, el profesorado es visto como un agente de cambio y un crítico comprometido (Giroux, 1997); esto es, como un profesional reflexivo que trabaja en equipo siguiendo el método de investigación-acción (Elliot, 1997) capaz de analizar los mecanismos de control social del conocimiento, el poder de las estructuras y las instituciones sociales y competente para desarrollar destrezas que cuentan en la acción social. Entre las características más relevantes de este modelo de formación, López Reillo (2006) destaca las siguientes: colaboración con el resto del profesorado, interés por el contexto inmediato de la práctica educativa y sus conexiones con el contexto mediato, capacidad para afrontar situaciones problemáticas prácticas, producción de conocimiento y comprensión del mismo en la acción y estrecha relación entre formación y desarrollo profesional que concede al centro educativo el protagonismo absoluto en cuanto a lugar de acción.

En este trabajo, se analizan los resultados de una encuesta realizada entre el profesorado gallego con el propósito de aproximarnos al examen de las percepciones docentes en relación con su propia formación en EI, las necesidades de preparación sentidas y sobre cuales pudieran ser las modalidades y contenidos de formación más apropiados en este campo.

Este estudio se plantea como objetivo general indagar sobre la formación en EI del profesorado de Galicia, que se concreta en tres objetivos específicos:

1. Evaluar el nivel de formación del colectivo docente en diversidad cultural.
2. Analizar la opinión del profesorado en torno al tipo de formación necesaria para la atención a la diversidad cultural en la escuela.
3. Analizar la influencia de las variables edad, nivel de formación específica en diversidad cultural, situación profesional y género en la formación del colectivo docente.

2. Metodología de la investigación

2.1. Diseño

Entre las diferentes estrategias de análisis comúnmente utilizadas en la investigación social y educativa, optamos por una metodología fundamentalmente cuantitativa, no experimental, de tipo *ex-post-facto*, con el propósito de intentar describir la realidad existente. Concretamente, se trata de un estudio de encuesta, en el que, como instrumento para la recogida de información, diseñamos un cuestionario en el que la mayor parte de los ítems son preguntas cerradas redactadas en forma de escala Likert.

2.2. Participantes

La población o universo al que referimos nuestra indagación es el profesorado de Educación Infantil y Primaria de la enseñanza pública en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para la selección de la muestra, recurrimos a la técnica de muestreo por conglomerados o conjuntos (Fox, 1981), utilizando los colegios como unidad muestral y escogiendo centros urbanos que contasen con una presencia importante de alumnado extranjero. La muestra final productora de datos quedó conformada por 368 docentes de 40 centros públicos³ de Educación Infantil y/o de Educación Primaria de prácticamente todas las grandes ciudades pertenecientes a las cuatro provincias gallegas.

El perfil del profesorado que respondió a la encuesta puede sintetizarse en las siguientes características personales y profesionales: 281 docentes eran mujeres y 87 hombres, con edades que superaban, mayoritariamente, los 41 años (el 29,9 % tenía entre 41 y 50 años; el 42,1 % superaba esta edad). El 78,7 % de ellos contaba con plaza en propiedad definitiva. Se trataba, fundamentalmente, de diplomados (68,9 %), aunque el 30,8 % contaba con la titulación de licenciatura. Tenían una dilatada experiencia docente, ya que el 71,4 % acumulaba más de 16 años de servicio. Por último, el 59,4 % de la muestra llevaba más de tres

3. Se incluyen en este cómputo únicamente aquellos establecimientos educativos representados en la muestra por al menos cuatro docentes que hubiesen contestado el cuestionario.

años trabajando en programas de atención al alumnado inmigrante.

2.3. Instrumentos y procedimiento

Como instrumento para la recogida de datos, elegimos la aplicación de la técnica más utilizada en la investigación por encuesta, un cuestionario confeccionado expresamente para este estudio a partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema.

El instrumento de medida utilizado reúne los dos requisitos esenciales de fiabilidad y validez. Para evaluar el nivel de fiabilidad, o exactitud de las medidas, utilizamos el método de consistencia interna denominado coeficiente alfa de Cronbach. Una vez aplicado este coeficiente a los resultados de nuestra escala, obtuvimos para la totalidad de las variables un valor numérico de 0,716 (alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados: 0,721; n.º de elementos: 61), lo que garantiza el cumplimiento de este criterio.

La validez del cuestionario viene garantizada por la realización, previa a su aplicación generalizada, de una prueba piloto a un grupo de diez docentes, con el propósito de detectar posibles fallos o errores de comprensión e interpretación y medir el tiempo de cumplimentación, efectuando posteriormente las oportunas rectificaciones y mejoras de algunos ítems.

Las encuestas fueron entregadas en mano a alrededor de 950 profesores en sus propios centros de trabajo, tras haberles proporcionado información sobre el objetivo de la investigación y normas de cumplimentación de los impresos. Se garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos y su uso exclusivo en el marco de la propia investigación, mostrando, además, el agradecimiento a los participantes por su colaboración.

2.4. Codificación de los datos

Una vez codificadas las respuestas a los diferentes ítems del cuestionario, toda la información fue introducida en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Realizamos a continuación un estudio estadístico descriptivo de cada una de las variables por separado y, posteriormente, comparativo en función de determinadas varia-

bles. Para determinar la significación estadística de las diferencias encontradas en función de algunas características personales y profesionales, empleamos la prueba t de Student, en el caso de las variables dicotómicas, y el análisis de varianza (ANOVA), para el resto, utilizando el método Sheffé en el análisis dirigido a establecer entre que grupos se producían las diferencias.

3. Resultados y discusión

El objetivo central de esta investigación se centró en la formación en EI del profesorado de Galicia.

3.1. Nivel de formación y opinión del colectivo docente en diversidad cultural

El grado de implicación del profesorado en programas de preparación docente para trabajar con alumnado culturalmente diverso resultó escasamente alentador, apenas un tercio del profesorado (29,8 %) había participado a lo largo de su vida profesional en alguna de las actividades de formación específica ofertadas, organizadas en su mayoría por los centros de formación y recursos (CEFORE).

Entre las motivaciones fundamentales que los alientan a participar en procesos formativos, los encuestados destacaron como estímulo fundamental el perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza (85,2 %) y, en segundo lugar, el aprendizaje del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (55,3 %). Se observó un escaso interés declarado (13,7 %) por la simple acumulación administrativa de horas de formación para acreditar sexenios⁴.

También se les pidió a los docentes de este estudio que anotasen el título y año de celebración de las dos últimas actividades de formación (jornadas, cursos...) a las que hubiesen asistido. Los datos reflejaron la presencia de un elevado porcentaje de ac-

4. Es preciso señalar que la Administración educativa supedita el reconocimiento del complemento salarial denominado sexenios a la acreditación por el profesor/a de su participación, a lo largo de los seis últimos años, en un mínimo de 100 horas de actividades formativas, otorgando validez –para tales efectos– únicamente a las organizadas por determinadas instituciones, particularmente los CEFORE y los sindicatos de la enseñanza.

tividades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (32 %), junto al escaso número de las que eran susceptibles de ser conectadas con la inmigración y la interculturalidad (7 %). Se observó que la mitad de estas actividades tuvo lugar en el año inmediatamente anterior (2007), lo que revela un muy aceptable nivel de asiduidad en la participación del profesorado en procesos formativos.

Sorprende que, a pesar de la baja participación en actividades formativas en EI, tan solo la mitad (45,5 %) del profesorado reconoció no tener suficiente formación en este ámbito. En cuanto al nivel genérico de confianza en la preparación de los profesores/as para responder a los desafíos de la EI, únicamente una de cada cinco personas de la muestra (21,2 %) confiaba en la idoneidad de la misma, ascendiendo al 59,5 % el porcentaje de quienes estaban convencidos de la insuficiencia del conocimiento en este campo. Cabe destacar que la valoración concedida por el profesorado a la formación de sus colegas resultaba inferior a la otorgada a la preparación propia, tal como puede verificarse contrastando las respectivas medias (3,43 en este ítem frente al 3,20 en el anterior).

Como parte del proceso de mejora de la enseñanza de los niños/as de procedencia inmigrante, cuatro de cada cinco docentes encuestados (79,2 %) reconocieron la importancia de la intervención de otros agentes externos a la escuela. En esta misma línea, la conveniencia de que los centros con un número notable de alumnos/as de origen inmigrante cuenten con mediadores/as interculturales fue favorablemente considerada por el 84,7 % de los profesionales.

La mayoría del profesorado (83,4 %) era consciente de la necesidad de incluir la EI en la formación inicial de los docentes. Además, consideraba inadecuado (61 %) el nivel de la atención dispensada a este tema en la formación continuada, llamando particularmente la atención el elevado porcentaje (24,5 %) de quienes se mostraban indiferentes.

Tabla 1. Percepciones docentes relativas a la formación en EI

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
Considero que mi formación en educación intercultural es adecuada	3,6 %	25,4 %	25,4 %	38,8 %	6,7 %	3,20	1,010
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación intercultural	2,5 %	18,7 %	19,3 %	52,6 %	6,9 %	3,43	0,953
La intervención de otros agentes externos a la escuela es importante para mejorar la enseñanza de los niños/as inmigrantes	9,4 %	59,8 %	12,5 %	6,1 %	2,2 %	2,12	0,866
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	26,5 %	58,2 %	9,7 %	3,1 %	2,5 %	1,97	0,843
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	31,5 %	51,9 %	10,8 %	3 %	2,8 %	1,94	0,889
En la formación continuada del profesorado este tema está suficientemente atendido	2 %	12,5 %	24,5 %	49 %	12 %	3,56	0,926

Nota: elaboración propia

Entre las diferentes modalidades de preparación específica del profesorado en este ámbito, la más escogida hacía referencia al conocimiento de otras experiencias exitosas, a fin de adaptarlas al propio contexto (91,4 %). Esto se debería, según Jordán (1994, pp. 145-146), al predominio de una mentalidad practicista en el profesorado, que se traducía, sobre todo, en la búsqueda de procedimientos muy concretos y funcionales. Le seguía, precisamente, la necesidad de contar con estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales (90,8 %), apareciendo en tercer lugar la idea de que el motor de la formación sea el centro escolar (89,1 %). Las modalidades más extendidas en la práctica, conferencias y cursos impartidos por expertos ocupaban el penúltimo lugar (77,8 %).

Tabla 2. Modalidades de formación del profesorado en el ámbito de la EI

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
a. Conferencias, cursos, impartidos por expertos	21,6 %	56,3 %	15,2 %	4,7 %	2,3 %	2,10	0,870
b. Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	16,2 %	52,2 %	21,5 %	8,3 %	1,8 %	2,27	0,892
c. Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	37,8 %	53,1 %	6,1 %	1,4 %	1,7 %	1,76	0,767
d. Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	38,4 %	52,9 %	5,3 %	1,9 %	1,4 %	1,75	0,761
e. Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	37,3 %	51,8 %	6,4 %	1,9 %	2,5 %	1,81	0,840

Nota: elaboración propia

En relación con las valoraciones formuladas acerca de la pertinencia de incluir una serie de contenidos básicos para la formación en EI, destacó el elevado nivel de aceptación que recibe el aprendizaje cooperativo (90,8 %), seguido de cerca por la adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula (90,2 %), los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante (90,7 %), la comunicación e interacción en la familia y en la sociedad (89,2 %) o los valores y la socialización de la infancia (87,1 %), en tanto que el conocimiento de otras lenguas, aun obteniendo una estimación positiva (50,6 %), figuraba en el último lugar de las preferencias.

Tabla 3. Contenidos de la formación del profesorado en el ámbito de la EI

	Conformidad			Disconformidad			Desviación típica
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media	
a. Conocimientos de otras lenguas	9,8 %	40,8 %	30,1 %	15,2 %	4,2 %	2,63	0,993
b. La problemática social/legal/económica... de los inmigrantes	13,4 %	68,3 %	13,1 %	4,3 %	0,9 %	2,11	0,710
c. Valores y socialización de la infancia	19,8 %	67,2 %	9,2 %	2,6 %	1,1 %	1,98	0,706
d. Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	25,3 %	65,4 %	6,2 %	2,2 %	0,9 %	1,88	0,683
e. Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	21 %	68,2 %	8,2 %	1,7 %	0,9 %	1,93	0,661
f. Adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula	33,4 %	56,7 %	6,5 %	1,7 %	1,7 %	1,81	0,765
g. Aprendizaje cooperativo	32,1 %	58,7 %	6,6 %	1,2 %	1,4 %	1,81	0,728

Nota: elaboración propia

3.2. Influencia de algunas variables en la formación del colectivo docente en diversidad cultural

Una vez completado el análisis descriptivo, pasamos a estudiar, utilizando técnicas de significación estadística, la influencia de determinadas características personales y profesionales de los encuestados/as en sus respuestas, tomando en consideración una decena de variables de estudio: edad, sexo, titulación académica, situación profesional, experiencia docente general, experiencia laboral con inmigrantes, interacción con alumnado inmigrante en ese curso escolar o en el anterior, desempeño de algún cargo directivo, etapa en la que se imparte docencia y participación en acciones formativas sobre EI.

Podemos afirmar que la edad y, en menor medida, la experiencia docente general y, también, la situación profesional son las variables en torno a las cuales se presentaron las mayores diferencias significativas entre las respectivas valoraciones docen-

Tabla 4. Variaciones significativas en las respuestas en función de la edad

Edad	< 30 años	> 50 años	ANOVA		
			Sig.	Diferencia de medias	
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación Inter-cultural	5,9 %	30,7 %	0,001	0,598	
En la formación continuada del profesorado este tema no está suficientemente atendido	75,8 %	58 %	0,031	-0,511	
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	94,1 %	76,3 %	0,000	-0,756	
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	96,9 %	78,6 %	0,001	-0,584	
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:			Conformidad		
Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	84,9 %	63,2 %		0,010	-0,558
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	97,5 %	85,8 %		0,000	-0,654
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	100 %	86,5 %		0,000	-0,647
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	100 %	81,6 %		0,000	-0,801
Los contenidos de formación deberían ser:					
Valores y socialización de la infancia	35,3 %	13,9 %	0,005	-0,319	
Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	47,1 %	13,5 %	0,000	-0,509	
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	41,2 %	15 %	0,000	-0,403	
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre negociación de conflictos en el aula	52,9 %	26,4 %	0,005	-0,432	
Aprendizaje cooperativo	55,9 %	20 %	0,000	-0,500	

Nota: elaboración propia

tes. Por lo que respecta a la edad, la concentración más elevada de diferencias significativas se reflejó fundamentalmente entre el grupo de profesionales mayores de 50 años y los menores de 30 años. Los encuestados de mayor edad se mostraron menos escépticos sobre el nivel de preparación del profesorado, declarando poco entusiasmo hacia la inclusión de la EI (formación inicial y permanente) y menor consideración del concurso de mediadores interculturales en los centros con un número notable de alumnos inmigrantes. Paralelamente, el aumento en la edad de los encuestados disminuyó el nivel de conformidad⁵ o intensidad del acuerdo⁶ en su valoración de buena parte de las diferentes modalidades y contenidos propuestos para la EI.

En función de la experiencia docente general, se observaron diferencias significativas en prácticamente los mismos ítems señalados con respecto a la variable edad, lo que pone de relieve la estrecha correlación entre ambas magnitudes. Las diferencias se hicieron más asiduas entre las respuestas de los profesionales con menos de cinco años de práctica y, fundamentalmente, en aquellos con más de treinta años de oficio. Los cambios de percepción aparejados al incremento de la experiencia laboral discurrieron, obviamente, en sentido paralelo a aquellos que, según examinamos anteriormente, se producían al elevarse la edad de los encuestados.

5. El nivel de conformidad se obtiene como resultado de la suma de los porcentajes correspondientes a «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo». De igual manera, la disconformidad hace referencia al agrupamiento de «Totalmente en desacuerdo» y «En desacuerdo».

6. Disminución en los porcentajes de la columna «Totalmente de acuerdo» en favor de los correspondientes a «De acuerdo».

Tabla 5. Variaciones significativas en las respuestas en función de la experiencia docente

Experiencia docente	< 5 años	> 30 años	ANOVA	
			Sig.	Diferencia de medias
Los profesores/as, en general, estamos preparados para responder a los desafíos de la educación intercultural	6,4 %	30,7 %	0,008	0,512
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	93,7 %	78,6 %	0,000	-0,678
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos/as inmigrantes hubiera mediadores/as interculturales	95,6 %	78,4 %	0,017	-0,471
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:				
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	63,8 %	22 %	0,001	-0,547
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	63,8 %	23 %	0,000	-0,578
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	68,1 %	22,2 %	0,000	-0,701
Los contenidos de formación deberían ser:			Total acuerdo	
Los estilos de aprendizaje y motivación del alumnado inmigrante	38,3 %	14,9 %		0,001 -0,411
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	38,3 %	12,2 %		0,001 -0,391
Aprendizaje cooperativo	46,8 %	22,3 %		0,014 -0,394

Nota: elaboración propia

La clasificación de los docentes en función de su diferente situación profesional puso en evidencia, igualmente, la existencia de ciertas regularidades de pensamiento entre los integrantes de determinados grupos. Como cabría esperar, se reproducen algunas de las diferencias observadas anteriormente al estudiar los cambios originados en virtud de las variables edad y experiencia docente, dado que los profesores en situación de «propiedad provisional» suelen ser más jóvenes, en tanto aquellos que han

alcanzado la «propiedad definitiva» tienen, por lo regular, mayor edad y, desde luego, más años de práctica profesional.

Tabla 6. Variaciones significativas en las respuestas en función de la situación profesional

Situación profesional	PD	PP	ANOVA		
			Sig.	Diferencia de medias	
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	24,8%	53,1%	0,000	0,485	
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:					
Conocimientos de otras experiencias exitosas para gestionar la diversidad cultural	34,4%	53,1%	Total acuerdo	0,010	0,348
Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos/as culturalmente diversos	32,6%	51,0%		0,002	0,399
Los contenidos de formación deberían ser:					
Comunicación e interacción en la familia y en la sociedad	15,5%	36,7%	0,001	0,297	

Nota: PD: propiedad definitiva; PP: propiedad provisional

Se observaron diferencias significativas en la variable género en algunos apartados objeto de estudio. Las profesoras reflejaron menor convencimiento que los maestros de poseer una preparación adecuada en EI. Además, mostraron un nivel superior al reconocer la necesidad de disponer de mediadores interculturales, así como al valorar algunas modalidades de formación propuestas (conferencias y/o cursos impartidos por expertos y conocimiento de las culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas).

Tabla 7. Variaciones significativas en las respuestas en función del género

Género	Femenino	Masculino	Student	
			t	p≤
Considero que mi formación en educación inter-cultural no es adecuada	48,7 %	36,1 %	-2,078	0,039
Sería positivo que en centros con un número no-table de alumnos inmigrantes hubiese mediado-res interculturales	87,5 %	75 %	-2,804	0,006
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modali-dades:				
Conferencias, cursos, impartidos por expertos	80,6 %	69,6 %	-2,011	0,046
Conocimientos de las culturas minoritarias, me-diante lecturas seleccionadas	73,7 %	52 %	-2,842	0,005

Nota: elaboración propia

La experiencia docente previa con alumnado de procedencia inmigrante apenas tuvo influencia significativa sobre sus opinio-nes en relación con este tema, sin que las diferencias encontra-das vayan mucho más allá de la lógica disminución del senti-miento de falta de preparación que proporciona el incremento de la familiaridad con el alumnado foráneo.

Tabla 8. Variaciones significativas en las respuestas en función de la ex-periencia con alumnado inmigrante

Experiencia con alumnado inmigrante	Ninguna	> 6 años		ANOVA	
				Sig.	Diferencia de medias
Considero que mi formación en educación inter-cultural es adecuada	61,7 %	27,1 %	Disconformidad	0,000	0,941
Los profesores/as, en general, estamos prepara-dos/as para responder a los desafíos de la edu-cación intercultural	68,5 %	46,7 %		0,001	0,613

Nota: elaboración propia

Los profesionales que aseguraban haber participado en activi-dades formativas sobre la EI valoraron en mayor medida (como «adecuada») su propia implicación en este campo. Y estimaron

más necesaria la presencia de mediadores interculturales; también expresaron mayor grado de aprecio por la conveniencia de incluir la EI en la formación inicial del profesorado. Igualmente, manifestaron un superior nivel de acuerdo con determinadas modalidades de formación en este terreno: conferencias y/o cursos impartidos por expertos, conocimiento de las culturas minoritarias mediante lecturas seleccionadas y adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales.

Tabla 9. Variaciones significativas en las respuestas en función de la formación específica en EI

Participación en actividades formativas	Sí	No	Student		
			t	p≤	
Considero que mi formación en educación intercultural es adecuada	42,8 % ⁷	22,5 %	4,804	0,000	
Sería positivo que en centros con un número notable de alumnos inmigrantes hubiese mediadores interculturales	40,6 %	20,9 %	2,681	0,008	
La formación inicial del profesorado tiene que incluir educación intercultural	45,4 %	26 %	Total acuerdo	2,569	0,011
La formación del profesorado en este ámbito debe seguir estas modalidades:					
Conferencias, cursos, impartidos por expertos	33 %	16,9 %		2,486	0,014
Conocimientos de las culturas minoritarias, mediante lecturas seleccionadas	24,5 %	12,8 %		2,129	0,035
Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza en clases multiculturales	50,5 %	32,9 %		2,070	0,040

Nota: elaboración propia

Se constató, por último, que otras variables, como la etapa en la que se imparte docencia, la titulación académica, el desempeño de algún cargo directivo e, incluso, la interacción en ese curso con alumnado de procedencia inmigrante, apenas tuvieron impacto estadísticamente significativo en la orientación de las opiniones expresadas por el profesorado en relación con esta temática.

7. Para este ítem, los porcentajes corresponden a los encuestados que manifiestan conformidad.

4. Conclusiones

Entre las principales conclusiones que se derivan del análisis de las ideas del profesorado en el terreno de la EI, podemos destacar las siguientes:

- La necesidad de incluir la EI en el currículo de la formación del profesorado es algo generalmente aceptado.
- Las preferencias de los profesionales de la enseñanza por determinadas modalidades de formación en este campo difieren substantivamente del enfoque predominante en la Administración educativa.
- Las opiniones expresadas dependen significativamente de la edad y experiencia docente de quien las formula.

La culminación lógica del análisis empírico que hemos podido realizar no es otra que hacer algunas sugerencias, y aun recomendaciones, para diferentes esferas institucionales de actuación. En primer lugar, en virtud de la responsabilidad fundamental que corresponde a la Administración en este terreno, sería importante la creación de un departamento específico de orientación en EI. A este departamento le correspondería, entre otras funciones, la responsabilidad de elaborar y poner en marcha un plan de formación permanente que incluyera entre sus ejes de desarrollo la asunción de la diversidad cultural como factor de provecho para la integración social de mayorías y minorías, así como el análisis del impacto que estas actividades de formación tienen en las aulas.

Deberían introducirse contenidos ligados al aprendizaje de la EI en los programas de formación inicial del profesorado tratando de favorecer un mayor protagonismo de los docentes en el diseño de tales programas e incentivando su implicación en proyectos de investigación e innovación (Bennett, 2001).

El centro educativo debería ser el eje sobre el que se construya el plan de formación, por lo que habrá de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios. Se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de cauces y mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas.

Por último, necesitamos una mayor asociación estratégica entre la Administración educativa y la misma universidad para definir los programas que convengan a la mejor articulación de conocimiento, disposición y competencia en El por parte de los docentes. Hay muchas razones para reclamar esa confluencia en las políticas y, consiguientemente, en las decisiones, pero una destaca sobremanera, la impostergable necesidad de ver en la formación del profesorado una de nuestras últimas oportunidades para mejorar la calidad del aprendizaje y de las competencias que niños y jóvenes precisan para su despliegue en un mundo global.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T., Gil I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Colectivo IOÉ (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discurso de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 307, 17-51.
- Defensor del Pueblo (2003). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/escolarizacion-del-alumnado-de-origen-inmigrante-en-espana-analisis-descriptivo-y-estudio-empirico/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escarbajal, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 157-170.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra.
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. CIDE - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Grupo INTER (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. MEC.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jordán, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordán Sierra, X. Besalú, M. Bartolomé Pina, T. Aguado Odina, C. Moreno García y M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 11-48). MEC/Los Libros de la Catarata, Cuadernos de Educación Intercultural.
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- López Reillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Cabildo Insular de Tenerife, Área de Desarrollo Económico.
- McAllister, G. y Jordan, J. (2000). Cross cultural Competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.
- Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En X Congreso Nacional de Pedagogía (Ed.), *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (tomo II, pp. 501-535). Imprenta Provincial.
- MEC (2011). Ministerio de Educación y Ciencia. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-2011*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-rd.html>
- Nieto, S. y Santos, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y España. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 55-74.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE*.

Estudios sobre Educación, 18, 37-57. <https://doi.org/10.15581/004.18.4651>

- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Edicións Xerais de Galicia.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Profesorado y competencia intercultural: construyendo redes virtuales de aprendizaje cooperativo¹

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO

MIGUEL A. SANTOS REGO

MAR LORENZO MOLEDO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La sociedad civil, en general, y, en particular, las instituciones educativas se han visto afectadas por el impacto de los avances tecnológicos, generando tanto oportunidades inéditas como desafíos complejos. Siendo conscientes de los pros y los contras de esta realidad, no es menos cierto que se vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de seguir profundizando en cuestiones que antaño ya han estado presentes en el foco de los investigadores sociales, caso de la redefinición de los procesos formativos que inciden en el perfil profesional de los docentes.

La tecnología digital hace posible vencer ciertas barreras que han afectado al acceso a la información, al tiempo que ha permitido diversificar los procesos de comunicación e interacción social. El escenario en el que han tenido lugar estas transformaciones también ha experimentado cambios sustanciales, en gran medida, potenciados por el impacto de la globalización y la interconectividad internacional, un proceso que ha culminado en

1. Partes de este estudio aparecieron en el estudio de Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M. y Priegue Caamaño, D. (2013). (Red)Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad, *Educación XX1*, 16(1), 63-84.

el incremento de la diversidad étnico-cultural a nivel mundial, pero con especial significación en países como el nuestro que, históricamente, han tenido que lidiar más con flujos de salida.

Esta realidad demográfica plural plantea retos de gran complejidad que afectan a todos los ámbitos, pero que quizás requieren de una atención más urgente por parte de las instituciones educativas, a sabiendas del deber de velar por calidad de la enseñanza y promover mayores niveles de equidad educativa.

En este contexto existe un claro consenso avalado por numerosas evidencias empíricas que conceden a la función docente un lugar central a la hora de hacer frente a los nuevos retos educativos, y del que han dado cuenta distintas instancias tanto a nivel nacional como internacional.

No debe extrañarnos, por tanto, la proliferación de los discursos que insisten en la necesidad de optimizar los procesos formativos del profesorado, ni tampoco los sentimientos de incertidumbre e inquietud que cuestiones como estas han generado entre los docentes. Desde nuestro punto de vista, el reto de una escuela más inclusiva corre parejo al del mejor aprovechamiento de las TIC en los proyectos pedagógicos que cabe presumir en todos los centros educativos y, especialmente, en aquellos con apreciable heterogeneidad étnico-cultural.

Sin embargo, lo que resulta curioso en el discurso de la última década sobre la formación del profesorado en educación intercultural es la escasa atención prestada a la dimensión tecnológica en su proceso de activación o, en su caso, de optimización.

Precisamente, en este trabajo tratamos de explorar las posibilidades de los dispositivos tecnológicos y de la participación en la red en estructuras de trabajo cooperativo lideradas por docentes para contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de profesorado.

2. Profesorado y tecnología: de la perspectiva instrumental a la competencia digital

Uno de los aspectos que definen la sociedad actual es su naturaleza dinámica y el impacto global de buena parte de los acontecimientos sucedidos a nivel local. La pérdida de consistencia e

impermeabilidad de aquello que, hasta el momento, se ha sostenido en las dimensiones espacio-tiempo, junto con la intensidad de los cambios que atraviesan los espacios de la ciudadanía, exigen otorgar un papel esencial, en la relación de prioridades, a la necesidad de redefinir de manera continuada los elementos claves sobre los que deben pivotar las estrategias que pretenden promover el desarrollo profesional docente. Todo ello con la mirada puesta en alcanzar mejores parámetros de calidad y equidad educativa.

Este es un desafío difícilmente alcanzable si continuamos entendiendo que la acción educativa y el desarrollo profesional docente son dos elementos que avanzan en planos paralelos pese a compartir idéntico objetivo.

Justamente, dos de los factores que han tenido un peso más determinante se relacionan con los avances tecnológicos y la irrupción de desplazamientos de personas en gran volumen motivados, entre otros aspectos, por la inestabilidad que afecta a determinadas regiones del planeta.

Al referirnos a las transformaciones vinculadas al impacto de la tecnología, debemos tener en cuenta que, a diferencia de las transformaciones producidas en otros ámbitos, cuyo impacto ha sido cuantitativa y cualitativamente más limitado, su trascendencia se ha dejado sentir en el día a día de la ciudadanía dada su creciente presencia en los hogares y en las relaciones personales.

No obstante, cuando aludimos al desarrollo tecnológico y a su influencia en la faceta profesional, debemos reconocer que ha traído consigo nuevas posibilidades a la hora de cumplir con nuestras responsabilidades, si bien el problema radica en que también plantea necesidades que debemos atender sin contar con la formación adecuada.

Así es que, cuando hablamos de la capacitación docente, una cuestión que admite poca discusión es la caducidad de muchos de los conocimientos y de las habilidades previamente adquiridas. Pero no solo eso, sino que, incluso, hemos aceptado la necesidad de reformular algunas de las creencias ancladas en nuestra identidad personal y profesional. Tal dinámica responde al intenso ritmo de cambio que caracteriza este momento histórico y que exige replantear los procesos de formación y actualización profesional tras haber evidenciado las limitaciones de la formación inicial para proporcionar respuestas efectivas a asuntos que

son responsabilidad de las instituciones educativas y sus profesionales.

Si bien es un asunto ampliamente estudiado en la investigación educativa, en los últimos años hemos asistido a un mayor interés por identificar las competencias y destrezas imprescindibles para el ejercicio docente. En otras palabras, la relevancia adquirida por el espacio digital, ya sea por las necesidades que ha generado desde una perspectiva educativa o por las oportunidades que brinda para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha motivado un incremento de los estudios centrados en definir el perfil del docente en el contexto digital, tratando de establecer un marco apropiado para que desde las instituciones de educación superior se pueda avanzar en el diseño de la formación inicial de los futuros docentes, pero también para tomar decisiones en la actualización del profesorado activo y, en consecuencia, contribuir a su desarrollo profesional (Hernández et al., 2014).

En este sentido, el establecimiento de un marco europeo de competencias para el desempeño docente refleja la mayor preocupación que existe por favorecer su desarrollo profesional (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2019). Así lo ha puesto de manifiesto el Consejo Europeo, desde donde se ha hecho hincapié en la importancia de poner en marcha estrategias formativas dirigidas a los docentes que les permitan desarrollar competencias especialmente relevantes en la actualidad, como el trabajo en entornos multilingües y multiculturales, con alumnado procedente de contextos desfavorecidos y con necesidades especiales (Consejo Europeo, 2020).

Lo cierto es que llevamos años presenciando un notable incremento de la producción científica que alerta de la disparidad entre la formación a la que ha tenido acceso el profesorado y aquella que precisa para cumplir con su deber a la hora de proporcionar al alumnado una educación integral acorde a la realidad de la que forma parte. Tanto es así, que nadie duda que la competencia digital docente se haya convertido en un elemento clave para la educación del siglo XXI.

Tratando de atender esta demanda, la evaluación de las competencias digitales del profesorado en España ha cobrado una relevancia notable (González-Sanmamed et al., 2018), culminando en la aprobación, en 2022, del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD), que ha sido actualiza-

do en 2025. En el documento se estructura la competencia digital docente en seis áreas: 1) compromiso profesional, 2) contenidos digitales, 3) enseñanza y aprendizaje, 4) evaluación y retroalimentación, 5) empoderamiento del alumnado y 6) desarrollo de la competencia digital del alumnado. Cada área se divide en tres etapas: acceso (A), experiencia (B) e innovación (C); con niveles de dominio A1 (conocimiento), A2 (iniciación), B1 (adopción), B2 (adaptación), C1 (liderazgo) y C2 (transformación).

El nuevo marco también incorpora elementos normativos relevantes sobre la protección de datos, la seguridad y bienestar digital, así como la gestión de contenidos digitales, y ha establecido procedimientos claros para la acreditación, incluyendo cursos de formación para los niveles A1, A2, B1 y B2, y pruebas específicas.

Al respecto, Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2019) han destacado que la incorporación de estas evaluaciones ha supuesto un reto importante para las comunidades autónomas, que han desarrollado sus propias herramientas de diagnóstico. La novedad con respecto a otros países europeos radica en la amplia implementación de programas de formación continua. Mientras que países como Finlandia o Dinamarca disponen de sistemas de certificación voluntaria, en España se decidió integrar la evaluación de competencias digitales en la formación obligatoria del profesorado.

No podemos dejar de reconocer la velocidad con la que España se ha adaptado a los estándares europeos. Como señalan Krumsvik y Jones (2022), mientras en países como Alemania la evaluación de competencias digitales sigue siendo dispersa entre estados federados, en nuestro país se ha logrado homogeneizar los criterios a nivel nacional.

La evaluación de las competencias digitales del profesorado en España ha supuesto un salto cualitativo significativo en la adaptación tecnológica del sistema educativo, con una mirada atenta a las experiencias de otros países europeos, al tiempo que se han generado herramientas propias para el diagnóstico y la mejora continua.

Estos avances también han servido para indagar sobre aquellas áreas en las que es necesario avanzar. Entre ellas, destacan aspectos vinculados a la acción educativa en el aula, con escasa incidencia en el desarrollo de la competencia digital del alumna-

do, junto con el intercambio de buenas prácticas entre el profesorado, que tampoco alcanza los niveles deseados.

En un estudio reciente sobre el nivel competencial autopercibido de los docentes de educación infantil en Andalucía, Romero-Tena et al. (2024) concluyen que, probablemente debido a la evolución tecnológica experimentada tras la pandemia, el perfil de los docentes se sitúa en torno a 'integrador' (B1) y 'experto' (B2), aunque los perfiles más avanzados (líder y pionero) están aún por alcanzar en la mayoría. Por su parte, García-Ruiz y Pérez-Escoda (2021) destacan las estrategias innovadoras en la práctica educativa para mejorar la competencia digital docente. Según estos autores, la autopercepción de la competencia digital mejora significativamente tras la implementación de programas de formación continua, lo que resalta la necesidad de acciones formativas adaptadas a los distintos niveles de progresión.

En las investigaciones realizadas a nivel internacional que han atendido a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca la urgencia de introducir cambios en las prácticas instructivas en el aula por ser la dimensión con mayor margen de mejora frente a otras dos que se han contemplado; en particular, la gestión de aula y la atención a las variables emocionales. Refiramos al respecto el estudio *Global Teaching Insights* (GTI) (OECD, 2020), en el que se revela que la tecnología en el aula sigue teniendo un uso fundamentalmente instrumental sin que predomine el aprovechamiento de sus funcionalidades para profundizar en el estudio de los contenidos o, haciendo uso de su naturaleza multimodal, para abordar las necesidades educativas del alumnado que puede estar en una situación de desventaja, caso de los procedentes de familias de origen migrante.

Justamente, atendemos a esta cuestión en las siguientes páginas, puesto que, junto con la incorporación de la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje, otro de los factores que evidencian la importancia de una formación continuada de los docentes tiene que ver con el incremento de la diversidad étnico-cultural en las aulas.

A propósito del impacto de la tecnología en la educación, es obligado referirse a la inteligencia artificial (IA), que se está conformando como una herramienta esencial para el profesorado. La IA está transformando el rol del profesor, liberándolo de algunas actividades repetitivas y permitiéndole más atención a as-

pectos pedagógicos y creativos, así como a la interacción profesional con colegas para mejorar la práctica docente (Sevilla et al., 2025; INTEF, 2025).

Uno de los beneficios más valorados por los docentes españoles es el significativo ahorro de tiempo en actividades administrativas y repetitivas (Castro, 2021). Estas herramientas permiten automatizar la corrección de exámenes, la generación de materiales didácticos, la creación de ejemplos personalizados y la elaboración de informes (Martínez-Márquez, 2025), lo que se traduce en más horas disponibles para la tutoría, planificación y desarrollo profesional.

Además, al contar con asistentes inteligentes, el profesorado puede ofrecer respuestas más rápidas y precisas a las necesidades educativas, facilitando la inclusión y adaptando el aprendizaje a múltiples perfiles sin aumentar su carga de trabajo (Gutiérrez-Castillo, 2025). Este tipo de recursos son muy útiles en contextos en los que hay una presencia elevada de alumnado extranjero, puesto que permite optimizar tiempo y recursos a los docentes y además proporcionar a estos estudiantes una enseñanza más personalizada.

La intensidad que ha caracterizado la incorporación de la tecnología a la educación ha generado un cierto grado de desconcierto entre los docentes. No sorprende, por tanto, que haya expertos que apunten una resistencia inicial en algunos sectores del profesorado ante la transformación tecnológica debido a temores sobre la pérdida del control pedagógico o la dependencia excesiva en herramientas automatizadas (Ramírez, 2025). Por ello, se subraya la importancia de mantener siempre el criterio propio en la toma de decisiones educativas, evitando la automatización completa y asegurando una integración crítica y reflexiva.

3. La dimensión intercultural en el desarrollo profesional docente

La atención educativa al alumnado de origen inmigrante lleva tiempo situándose entre uno de los principales desafíos de la educación contemporánea, si bien la atención a asuntos que afec-

tan de manera más directa a la totalidad del alumnado y de los centros escolares ha relegado a un segundo plano este asunto.

La diversidad es un componente consustancial de toda sociedad, pero el crecimiento continuado de los flujos migratorios ha otorgado mayor visibilidad a la necesidad de contar con docentes bien formados para que la educación haga efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades (Santos y Lorenzo, 2005). Todo ello ha favorecido una creciente sensibilidad social y pedagógica hacia los principios de la interculturalidad.

En el caso europeo, y particularmente en España, los efectos de dichos flujos han tenido un impacto heterogéneo en los distintos territorios, lo cual ha intensificado el debate en torno a los derechos y deberes de individuos y comunidades. Nuevamente, el aumento significativo de la inmigración ha revitalizado el interés por la diversidad cultural como marco de reflexión, debate y acción.

Aunque su relación es incuestionable, queremos subrayar que la educación intercultural no puede ni debe vincularse de manera exclusiva al fenómeno migratorio, puesto que su finalidad última alcanza a la totalidad del alumnado. Tal y como sostiene Santos Rego (2009, 2010), debe entenderse como un marco interpretativo y de acción reflexiva que promueve la valoración de la diversidad cultural y la equidad social mediante la puesta en marcha de estrategias pedagógicas que incidan en las distintas dimensiones del proceso educativo. La finalidad última es promover el desarrollo de competencias interculturales que favorezcan el bienestar personal y colectivo en un contexto como el actual, donde la globalización se ha hecho efectiva en todos los ámbitos que nos afectan como ciudadanos y como individuos particulares.

A pesar de los avances registrados en la oferta de formación para el profesorado, la presencia de la educación intercultural en la preparación inicial de los docentes ha sido más bien escasa (García López, 2003; Peñalva y Soriano, 2010). En lo que respecta a la formación continua, esta se caracteriza, en su mayoría, por acciones puntuales que adolecen de falta de continuidad y a menudo poca conexión con las problemáticas que afectan al profesorado en sus centros (López Reillo, 2006).

Desde nuestro punto de vista, la escasa atención que ha recibido la preparación docente en materia de interculturalidad den-

tro de la enseñanza obligatoria se explica, en parte, por la insuficiente consideración histórica hacia el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.

A pesar de los esfuerzos realizados para desarrollar un modelo de formación docente acorde con las demandas actuales, investigaciones realizadas hace ya más de una década (Cernadas Ríos, 2011) daban cuenta de la existencia de importantes deficiencias en la preparación del profesorado para gestionar eficazmente aulas con significativa heterogeneidad étnica. No obstante, la importancia que los docentes otorgan a la formación en principios interculturales, especialmente cuando se enfrentan a contextos multiculturalmente densos y cercanos, ha seguido una línea ascendente.

En consecuencia, aunque el nivel de capacitación en educación intercultural sigue siendo limitado, el profesorado expresa un interés claro y creciente por formarse para atender la diversidad cada vez más presente en las aulas (Martínez-Márquez, 2025).

Pese a ser un asunto en el que los docentes reconocen lagunas formativas, la oferta disponible parece insuficiente para satisfacer estas demandas, sobre todo, porque los profesionales apuntan a la necesidad de incorporar nuevos enfoques que tengan una mayor aplicabilidad práctica. Y, hasta el momento, uno de los principales problemas de la falta de éxito de los programas formativos para docentes ha sido la priorización de las dimensiones cognitiva y técnico-pedagógica en detrimento de la dimensión actitudinal.

Es por ello por lo que conviene invertir mayores esfuerzos en acciones que permitan activar el autoconocimiento y la reflexión sobre la propia acción educativa. La posibilidad de compartir con otros docentes resultados y percepciones permite avanzar en esta dirección, así como trabajar de manera conjunta en el diseño de estrategias que puedan contribuir al desempeño docente en el aula.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo cooperativo entre el profesorado puede favorecer la mejora de las habilidades para interactuar con profesionales que tienen opiniones diferentes, e incluso contrapuestas, al tiempo que constituye un medio eficaz para conocer otras perspectivas y percepciones sobre la diversidad cultural, así como para valorar críticamente las propias.

Hablamos, pues, de romper con el aislamiento que suele caracterizar la formación de los docentes y de construir puentes de cooperación que favorezcan el desarrollo de competencias interculturales.

4. El desarrollo de la competencia intercultural mediante el trabajo cooperativo en la red

El desarrollo tecnológico ha ampliado de manera significativa los escenarios de aprendizaje mediante el aprovechamiento del entorno digital. La importancia de estos espacios educativos radica, entre otros aspectos, en la puesta en valor de la interacción social. Esta es una condición intrínseca a la naturaleza de estos espacios, ya que, a diferencia de otros, su funcionamiento implica necesariamente el intercambio y la comunicación con otros, y ello constituye un buen punto de partida para poner en marcha acciones con finalidad educativa.

En este sentido, ha sido clave el desarrollo de la web 2.0, que alberga lo que Echeverría (2000) ha denominado «tercer entorno», y que, al estar libre de las limitaciones espaciotemporales, incrementa las posibilidades de interacción.

De manera paralela, la toma de conciencia sobre la caducidad de los conocimientos adquiridos y la necesidad de renovar lo aprendido para resolver los asuntos cotidianos y, por supuesto, para un desarrollo profesional óptimo otorgan una mayor visibilidad a la importancia de la formación continuada. Y en este sentido, el desarrollo tecnológico no solo ha traído consigo necesidades formativas, sino que también ha generado nuevos espacios para el aprendizaje con funcionalidades que pueden ser aprovechadas para contribuir al desarrollo profesional docente.

La creciente presencia de entornos digitales y tecnologías emergentes favorece dinámicas de autodirección y aprendizaje informal (He y Li, 2019). Esta realidad implica la necesidad de reconsiderar el modo en que los docentes gestionan su propio desarrollo profesional, situando el foco en la identificación, selección y articulación de recursos diversos en escenarios de aprendizaje mediados por tecnologías de la información. La aproximación holística que proponen las ecologías de aprendi-

zaje permite comprender de manera integradora cómo los profesores configuran sus entornos personales de aprendizaje asumiendo un papel activo y estratégico en la organización de sus trayectorias formativas.

Desde este enfoque, el protagonismo docente adquiere especial relevancia, ya que la planificación y control autodirigido del aprendizaje profesional responde a necesidades, aspiraciones y potencialidades individuales, constituyendo un factor clave en el incremento de la competencia profesional (Muijs et al., 2004).

Revuelta y Pérez (2009) hacen hincapié en su contribución a la «racionalización democrática del ciberespacio», entendida como la apropiación por parte de los usuarios que reconfiguran dichos entornos para crear redes comunitarias autónomas, superando la lógica funcional original de la tecnología.

Numerosas investigaciones (Gutiérrez Marín, 2008) han focalizado sus análisis en los beneficios de la tecnología en el aprendizaje estudiantil, señalando mejoras en el pensamiento crítico, autonomía y habilidades sociales (Román, 2002). Sin embargo, son aún escasos los estudios que validen su impacto en la formación del profesorado.

La participación docente en este tipo de iniciativas suele restringirse a funciones de coordinación. A pesar de los beneficios constatados, estas estructuras presentan un margen considerable para potenciar el desempeño pedagógico activo del profesorado. El empleo de plataformas web 2.0 favorece un enfoque profesional fundamentado en la construcción colectiva y democrática del conocimiento (Area, 2009). Por otra parte, el conocimiento pedagógico debe comprenderse como un producto social originado en la interacción, desapegado de visiones individualistas. Así, resulta cuestionable la utilidad de un conocimiento proposicional que carezca de conexión con los escenarios prácticos de aplicación (Marcelo, 2001).

Marqués (2001) enfatiza el valor estratégico de las comunidades de aprendizaje como recursos esenciales para la formación continua del profesorado, destacando su capacidad para brindar apoyos cognitivos y emocionales inmediatos. En las últimas décadas, estas comunidades han emergido como una alternativa frente al modelo clásico, que asigna exclusivamente a la educación formal y a las instituciones especializadas la responsabilidad de la formación de los ciudadanos. Así, se propone un enfo-

que que amplía los referentes institucionales y promueve la participación activa y colaborativa en la capacitación docente.

Las comunidades virtuales de aprendizaje conforman espacios en línea donde los docentes participan en redes de trabajo cooperativo promoviendo su formación continua mediante la interacción, el intercambio de experiencias y la colaboración. Estos entornos, apoyados en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), facilitan la creación de comunidades de práctica que favorecen el aprendizaje colaborativo, entendido como un proceso social y constructivo.

La evidencia científica muestra que estas redes contribuyen a la innovación educativa, al desarrollo profesional docente y al fortalecimiento de apoyos cognitivos y emocionales a través del *feedback* entre pares y la tutorización colaborativa. Además, suponen un recurso esencial para superar el aislamiento profesional tradicional del profesorado, especialmente en contextos donde la enseñanza sigue siendo predominantemente individual. En idéntica dirección apuntan los resultados del informe TALIS de la OCDE (2020), en el que se indica que el sistema educativo español tradicionalmente se ha caracterizado por una práctica docente individualista.

Los avances tecnológicos han propiciado la aparición y difusión de nuevos conceptos como el de «comunidades virtuales de aprendizaje», que combina las nociones de «comunidad virtual» y «comunidad de aprendizaje», términos ampliamente debatidos. Lo que resulta indiscutible es que la proliferación y fuerza de estas comunidades evidencian el impacto significativo de las TIC en la vida cotidiana. Según Gairín (2006), una comunidad virtual se define como un agregado social constituido en la red y del que participan varias personas que mantienen discusiones públicas durante el tiempo necesario para llegar a crear sentimientos mutuos de cohesión. Desde esta perspectiva, el éxito de estas comunidades depende de compartir intereses comunes, un sentido de pertenencia y el compromiso activo de sus miembros.

Al integrar las características fundamentales de las comunidades de aprendizaje, el concepto de comunidad virtual de aprendizaje se vuelve más complejo, pero también más potente. Coll et al. (2007) la definen como aquella cuyo foco es un contenido o tarea educativa específica que además de constituirse como comunidad de intereses, utiliza soportes digitales como infraes-

estructura para consolidar y ampliar redes comunicativas y de intercambio, promoviendo, así, el aprendizaje de sus integrantes. Este aspecto resulta particularmente relevante para el desarrollo de competencias interculturales.

Según Aguado et al. (2008), el individualismo que suele caracterizar los procesos formativos actuales limita la incidencia positiva de los aprendizajes en la práctica diaria, lo contrario a lo que propone el enfoque intercultural, que destaca la importancia de la cooperación entre centros y profesorado.

Por tanto, si bien el uso de TIC en la enseñanza ha crecido, sus funciones comunicativas permanecen subutilizadas, constituyendo uno de los principales desafíos. Como se ha argumentado en trabajos anteriores (Santos Rego, 2009), la educación es intrínsecamente un proceso comunicativo, principio que se vuelve especialmente relevante en la educación intercultural, donde el sujeto educativo no puede concebirse de manera aislada.

El discurso intercultural pone el foco en las interacciones entre personas, partiendo del concepto de la persona como un ser esencialmente comunicativo (Abdallah-Pretceille, 2001). Esto significa que la educación intercultural debe orientarse a crear condiciones educativas propicias para que individuos de distintas culturas puedan encontrarse y convivir. De esta forma, se van construyendo vínculos de comunicación genuina basados en actitudes auténticas de respeto, empatía, solidaridad, valoración y responsabilidad mutua.

El término «competencia intercultural» implica ir más allá de una mera capacidad técnica o funcional, ya que incluye también dimensiones cognitivas, afectivas y comunicativas o, en otros términos, lo mental y lo social en el proceso de desarrollo personal. Este concepto no se limita al conocimiento cultural, sino que abarca la negociación y construcción conjunta de significados con los demás, lo que hace que hablar de competencia cultural e intercultural pueda referirse a aspectos muy cercanos. En esencia, esta competencia es entendida como la capacidad para participar de manera activa y crítica en contextos sociales donde la diversidad cultural y la pluralidad de identidades son la norma (Santos Rego, 2009).

Desde una perspectiva pedagógica, promover el desarrollo de competencias interculturales en el profesorado obliga a profundizar en la educación como un proceso comunicativo. El análisis

de cómo se articulan las interacciones y se negocian saberes culturales a lo largo de la vida resulta fundamental. De este modo, la competencia intercultural está inseparablemente ligada a la competencia comunicativa: sin comunicación no se puede construir cultura, ni tampoco competencia intercultural. La interacción y la apropiación cultural se entrelazan continuamente, potenciándose en un proceso dinámico de relación mutua.

Por ello, es imprescindible que los docentes actuales y futuros sean comunicadores interculturales capaces de fomentar las mejores relaciones interpersonales en los espacios educativos, donde tanto el contexto cultural como las experiencias personales median los procesos de significado. En este sentido, se destaca la necesidad de aprovechar de manera más eficaz los espacios digitales de comunicación para apoyar el desarrollo de competencias interculturales.

5. Aprender y enseñar en (la) red desde la perspectiva intercultural

Aunque las ventajas de las TIC en los entornos educativos han sido objeto de exploración en los últimos años, encontramos que la tendencia predominante es su consideración como artefactos que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si bien ha prevalecido una visión excesivamente instrumental y orientada casi en exclusiva al aprendizaje de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, los beneficios que los dispositivos digitales pueden proporcionar a los docentes han sido, comparativamente, menos examinados, lo cual no deja de ser un hecho sorprendente dadas las numerosas referencias bibliográficas que insisten en la necesidad de una mejor capacitación profesional y en la urgencia de disponer de una preparación acorde a los nuevos desafíos de la sociedad actual, entre los que también se sitúa la mejor gestión de la diversidad étnico-cultural.

Es por ello que debemos tener en cuenta las numerosas evidencias empíricas que se han constatado, como el trabajo entre pares o expertos; es decir, los procesos de interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje incrementan las posibilidades

de éxito (Rogoff, 1993). En no pocas ocasiones, a este tipo de trabajo se le ha llamado cooperativo o colaborativo, llegando a utilizarse ambos términos en la literatura científica como sinónimos, pero también como antónimos.

Pues bien, aunque no nos detendremos en explicar las diferencias entre ambos métodos (Barkley et al., 2007), antes de seguir, queremos dejar claro que nuestra propuesta se fundamenta en estructuras de interacción cooperativa cuyo afán es, más bien, el desarrollo de la reflexión y la autonomía, en la génesis y desarrollo de la atracción interpersonal.

Tal y como ya hemos insistido (Santos et al., 2009), los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y la colaboración entre ellos se convierte, además, en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente. Por lo tanto, de la misma manera que hemos hablado del trabajo cooperativo entre el alumnado como una estrategia esencial de aprendizaje y especialmente conveniente en los contextos de apreciable heterogeneidad étnica y cultural, hablaríamos también de la colaboración docente como un recurso imprescindible para optimizar la enseñanza y, sobre todo, como medio apropiado para el desarrollo de competencias de corte intercultural.

Naturalmente, de las potenciales virtualidades que presentan las técnicas de aprendizaje cooperativo nos interesa, especialmente, la mejora que parecen producir en el esfuerzo por el aprendizaje entre compañeros, porque aumentan la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda que se proporcionan entre sí, amén de que propicia la reducción de prejuicios étnicos. Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos en contextos interétnicos (Slavin, 1999; Díaz-Aguado, 2003).

Los espacios en los que se coopera crean comunidades de ayuda en el estudio y en la indagación en las cuales los alumnos se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de la etnia, edad, clase o género. Repárese en la excelente oportunidad formativa que ofrecen aquellas situaciones escolares que, por su compo-

ción heterogénea, permiten un fructífero conocimiento de las distintas señas de identidad que caracterizan a los miembros de la comunidad educativa.

En idéntica perspectiva se sitúan Aguado et al. (2008) cuando afirman que la formación en redes es, en sí misma, una experiencia intercultural de colaboración que redundará en enriquecimiento y desarrollo, tanto a nivel personal como a nivel profesional.

El aprendizaje apoyado en la comunicación por ordenador, conocido con las siglas CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), representa el encuentro entre la difusión de las TIC en los entornos de aprendizaje y las técnicas de aprendizaje cooperativo. En otras palabras, la aplicación de los conceptos que definen el aprendizaje cooperativo usando como infraestructura de comunicación los recursos tecnológicos y, especialmente, los *group-ware*, como una nueva categoría de *software* desarrollada sobre una red de telecomunicaciones que favorece el trabajo cooperativo desde localizaciones y momentos diferentes, permiten un contexto versátil de cooperación entre los participantes.

El potencial de estos soportes en el desarrollo de competencias de corte intercultural tiene que ver, fundamentalmente, con dos aspectos. Por una parte, la naturaleza de su uso y funcionamiento, puesto que favorecen estructuras de participación democráticas y combinan aprendizajes de tipo cognitivo, social y emocional. Y, por otra, porque la desaparición del espacio como distancia física entre los interlocutores no lleva aparejada la desaparición del entorno social que rodea a esos mismos interlocutores (Martínez y Prendes, 2003). Es evidente que los procesos de comunicación se establecen y se construyen desde los espacios de significación cultural de cada individuo, por lo cual la implicación en redes de este tipo es susceptible de favorecer el conocimiento de realidades y representaciones distintas a las propias.

A ello debemos añadir que todos los participantes aportan su actividad a fin de alcanzar una meta común, encontrándonos, en este punto, con una de las premisas básicas del aprendizaje cooperativo, que se ha demostrado un procedimiento clave para adaptar la educación a los cambios sociales y al desarrollo de proyectos interculturales (Díaz-Aguado, 2003; Santos y Lorenzo, 2005).

Entre los aspectos que mejor despiertan la utilización del CSCL en los procesos de formación docente y su virtualidad en la gestión de la diversidad étnico-cultural, podemos referir los siguientes:

- Es fundamental destacar que estas estructuras favorecen la adopción de responsabilidades compartidas y el establecimiento de objetivos colectivos, priorizando la colaboración sobre el individualismo y la competencia. Este enfoque permite trascender las diferencias existentes entre los participantes, fortaleciendo tanto el sentido de comunidad como la identificación de necesidades comunes (López Belmonte et al., 2019). El factor clave para el éxito radica en generar interdependencia positiva entre los miembros del grupo estableciendo la necesidad mutua de colaborar para alcanzar las metas comunitarias.
- Un segundo beneficio significativo, estrechamente relacionado con el anterior, consiste en su contribución a la educación democrática. El diálogo, el intercambio de perspectivas y la participación constituyen elementos esenciales tanto para el funcionamiento efectivo de estas estructuras como para el desarrollo de una sociedad democrática (Santos y Lorenzo, 2009).
- Finalmente, la participación en estas redes promueve la aceptación y valoración de la diversidad en su sentido más amplio. Esta diversidad trasciende las diferencias culturales o de género, abarcando la singularidad inherente a cada individuo. La cohesión comunitaria, elemento fundamental para el éxito de estas estructuras participativas, requiere necesariamente el reconocimiento y respeto hacia todos los componentes del grupo.

En este sentido, destacamos varios entornos virtuales cuyo funcionamiento se ajusta a nuestra propuesta. Además de la conocida plataforma Moodle, disponemos de otros sistemas, caso del BSCW (*Basic Support for Cooperative Working*) que, como su propio nombre indica, constituye un entorno basado en el trabajo cooperativo.

Estos espacios tienen un gran potencial como soporte para el trabajo en red de los docentes, ya que combina la navegación y la

información y permite compartir documentos a través de distintas plataformas empleando únicamente un navegador de internet ordinario. Asimismo, permite supervisar la creación, lectura o modificación de información a través de un sistema de alerta que nos informa de la actividad de otros usuarios del entorno.

A pesar de los beneficios que podrían derivarse de estos planteamientos, es llamativo el escaso número de experiencias que se están llevando a cabo, sobre todo en lo que a la formación continua del profesorado se refiere. En su mayoría, las acciones realizadas se centran en el diseño de espacios virtuales cooperativos orientados al alumnado de los distintos niveles de enseñanza no universitaria.

Otro ingrediente que debemos tener en cuenta es la IA, con amplias posibilidades en la mejora de la colaboración docente. Por ejemplo, entornos virtuales colaborativos equipados con IA pueden analizar prácticas docentes y sugerir mejoras basadas en grandes volúmenes de datos anónimos y compartidos, lo que permite una retroalimentación profunda y personalizada para cada docente en función de sus contextos específicos.

Pese a los avances, la integración de la IA en el trabajo docente presenta varias barreras. La falta de formación específica en IA y competencias digitales avanzadas es una de las limitaciones principales, junto con la necesidad de establecer marcos éticos y de protección de datos claros y rigurosos (Bonales Daimiel, 2025; Sevilla et al., 2025).

La escasa difusión de muchas de las iniciativas llevadas a cabo en los centros educativos limita sus posibilidades de desarrollo en otros contextos. Y aunque los dispositivos digitales podrían introducir importantes mejoras en la divulgación de experiencias exitosas, nos volvemos a encontrar con una clara infrautilización de su potencial para conectar a centros y profesores, pero también para servir de soporte a un proyecto intercultural de naturaleza más global.

6. Conclusiones

Es claro que el sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambios de gran magnitud enmarcados en el conjunto de transformaciones que se han producido a escala mundial e,

irremediablemente, aceleradas por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la velocidad con la que se ha producido tal impacto se encuentra, de una parte, con las dificultades derivadas de la actualización tecnológica del profesorado y, de otra, con el ritmo mucho más lento con el que se producen los cambios en las instituciones escolares.

La preocupación por la capacitación del profesorado para afrontar las demandas que le hace la sociedad no es una cuestión nueva, sino una temática que ha interesado de manera permanente a los expertos en pedagogía y educación comparada. El ingrediente adicional lo encontramos hoy en la velocidad con la que se producen los cambios en las distintas dimensiones que afectan a las responsabilidades de estos profesionales, entre ellas, las referidas a su formación continua, que es donde adquiere todo su sentido la propuesta de más y mejores mecanismos capaces de fortalecer una conectividad de corte intercultural entre docentes, imprescindible si lo que deseamos es que surjan y se fortalezcan más proyectos de intercambio entre escuelas y profesores alrededor del mundo.

Lo que precisamos, por tanto, no son soluciones aisladas o iniciativas puntuales, sino nuevos planteamientos con fórmulas susceptibles de abordar los problemas de manera integral. De lo que se trata es de explorar en mayor medida los avances de los últimos años y repensar las acciones formativas en las que participen los docentes, alentando tomas de decisión que supongan acción comunicativa intra e intercentros, de alcance local, nacional e internacional. El desarrollo de una ciudadanía más consciente de lo que pasa en el mundo necesita de profesores dispuestos a usar la tecnología como mecanismo generador de capital intercultural.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Amor Almedina, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde

- la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Area, M. (2009). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, 63.
- Barkley, E. F., Cross, K. P. y Mayor, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Bonales-Daimiel, G. (2025). Evolución del perfil docente y surgimiento de nuevos roles profesionales en la era de la Inteligencia Artificial (IA). Una perspectiva desde docentes, estudiantes y profesionales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73, 3. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.109085>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente DigCompEdu. Traducción y adaptación del cuestionario DigCompEdu Check-In. En *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Castro, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores. *Revista de Educación*, 393, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- Cernadas Ríos, F. J. (2011). *A formación do profesorado en Educación Intercultural. Avaliación e perspectivas de futuro en Galiza* [Tesis doctoral]. Servizo de Publicación e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: retos y dificultades. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 86-104.
- Correa, A. y Davis, N. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 60-85.
- Consejo Europeo. (17 de diciembre de 2020). *Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0373_ES.html
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Echeverría, J. (2000). Educación y Tecnología Telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 17-36.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64.

- García López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- García Ruiz, R. y Pérez Escoda, A. (2021) La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71.
- González-Sanmamed, M., Sangrá, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: Desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48, 11-38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Gutiérrez-Castillo, J. J. (2025). Beneficios de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de los estudiantes. *EduTec*, 89, 54-67.
- Gutiérrez Marín, A. (2008). Educar para los medios en la era digital. *Revista de Medios de Comunicación y Educación*, 31, 451-456.
- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar. Revista de Medios de Comunicación y Educación*, 42, 25-33. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Hanushek, E., Kain, J. F. y Rivkin, S. G. (2002). Inferring program effects for special populations: does special education raise achievement for student with disabilities? *The Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584-599.
- He, T. y Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (INTEF). (2025). *La inteligencia artificial en la formación del profesorado: un compromiso con la educación del futuro*.
- Krumsvik, R. J. y Jones, L. O. (2022). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143-164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
- López Belmonte, J., López Meneses, E., Vázquez Cano, E. y Fuentes Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331-350.
- López Refillo, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Cabildo Insular.
- Marcelo, C. (2001) El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profe-

- sionales de la formación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5(1), 29-44.
- Marqués, P. (2001) Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, 28, 99-115.
- Martínez-Márquez, P. (2025). La integración tecnológica en educación intercultural: desafíos actuales. *Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 45-58.
- Martínez, F. y Prendes, M. P. (2003). ¿A dónde va la educación en un mundo de tecnologías? En F. Martínez Sánchez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Paidós.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. y Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: An Overview. En C. Day, y J. Sachs (Eds.), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 291-310). Open University Press.
- OCDE. (2020). Global teaching insights: a video study of teaching. OECD Publishing.
- Peñalba, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras, *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Ramírez, M. C. L. (2025). El profesorado y el uso de la inteligencia artificial (IA) como herramienta de apoyo educativo. *Revista Tribunal*, 4(2), 152-168.
- Revuelta, F. y Pérez, L. (2009) *Interactividad en los entornos de formación on line*. UOC Editorial.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Román, P. (2002). El trabajo colaborativo mediante redes. En J. I. Aguaded. y J. Cabero (Dirs.), *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (pp. 113-134). Ediciones Aljibe.
- Romero-Tena, R. et al. (2024) Análisis de la competencia digital docente en educación infantil. Perfil e identificación de factores que influyen. *Bordón*, 76(2), 45-63.
- Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 123-145.
- Santos Rego, M. A (2010). Educación Intercultural. En J. A. Caride y F. Trillo (Dirs), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Galaxia.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M.ª M. (2005). Promoting interculturality in Spain: assessing the use of the jigsaw classroom method. *Intercultural Education*, 16(3), 293-301.

- Santos, M. A. y Lorenzo, M.^a M. (2009). *A educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Xerais.
- Santos, M. A., Lorenzo, M.^a M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-304.
- Sevilla, A., Cuevas-Ruiz, P., Rello, L. y Sanz, I. (2025). *La inteligencia artificial en el sistema educativo: oportunidades, retos y equidad en un nuevo paradigma de aprendizaje*. Funcas.
- Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Epílogo. La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas¹

FRANCISCO XABIER CERNADAS RÍOS

M.^a DEL MAR LORENZO MOLEDO

MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO

Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

El concepto de educación intercultural (EI), desarrollado a partir del reconocimiento del hecho de la diversidad étnico-cultural en la Europa y la Norteamérica de los años sesenta del pasado siglo, ha evolucionado en nuestro país desde una interpretación como educación para las minorías a la de una educación cívica para todos, cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia en un plano de igualdad jurídica. El asunto es complejo y dialécticamente poliédrico, pero puede resumirse en términos de estrategia didáctica para su mejor comprensión. Mientras la multiculturalidad responde a un enfoque descriptivo de las sociedades con plurales referentes identitarios, la interculturalidad deriva, más bien, de una perspectiva normativa, a modo de un tipo ideal de sociedad civil en construcción. Por ello, entendemos por EI

un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al

1. Una versión anterior de este estudio se publicó en 2021 en *Publicaciones*, 51(2), 329-349.

bienestar de las personas en un mundo conectado. (Santos Rego, 2010, p. 242)

El creciente interés educativo por atender adecuadamente a la convivencia intercultural tiene reflejo en la abundancia de publicaciones en relación con la EI en España. Este hecho ha sido objeto de estudio reciente por parte de diferentes autores (Orteso y Caballero, 2017; Izquierdo y López-Ruiz, 2017; Garreta et al., 2020) que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la producción científica en este campo. Creemos que uno de los factores que explican este hecho es la presencia en el sistema educativo español de niños y niñas de familias procedentes de la inmigración. Esta realidad ha ido creciendo a lo largo del periodo 2000-2012, pasando de 141 916 alumnos/as en el curso 2000-2001 a 781 236 en el 2011-2012. No obstante, en los siguientes años observamos una ligera disminución hasta los 721 609 en el curso 2016-2017, para alcanzar los 797 618 en 2018-2019 (enseñanzas de régimen general y especial). También su peso respecto del total de alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de régimen general ha sufrido variaciones: se observa un incremento desde el curso 2000-2001 (2 %) hasta el 2008-2009 (9,8 %), mientras que a partir de ahí la tendencia cambia, apreciándose una disminución lenta, cayendo al 8,5 % en el 2016-2017 y recuperándose en el último curso (9,3 %). Se trata de alumnado matriculado sobre todo en Primaria, ESO e Infantil procedente de África (30,3 %), UE (28,3 %) y América (25,6 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2020).

En cualquier caso, la evolución de la literatura científica sobre la temática intercultural en nuestro país no se reduce a la influencia de los flujos migratorios, por más que sea un factor importante en el auge de tal atención. Así pues, a fin de revisar su desarrollo reciente, nos proponemos hacer balance de las líneas de investigación predominantes en relación con el asunto al objeto de precisar las áreas que conviene cultivar en los años venideros, que, sin lugar a dudas, estarán marcados por los efectos sociales y, por supuesto, educativos de la pandemia generada por la COVID-19, que afecta en mayor medida a los colectivos más vulnerables, entre ellos la población inmigrante.

2. Metodología

Hemos llevado a cabo un análisis del «estado del arte», como un tipo de investigación documental, en EI guiados por procesos inductivos de recolección y sistematización de la información, y deductivos de análisis, interpretación y nueva construcción (Guevara, 2016).

El estudio ofrece una aproximación basada en el examen de la investigación sobre el tema en la última década (2010-2019) a través de los resultados publicados en las principales revistas científicas españolas de educación indexadas en los catálogos JCR y SCOPUS. Así, hemos seleccionado un total de 19 revistas incluidas en la última revisión de ambos catálogos. Para la búsqueda de los trabajos, utilizamos dos descriptores o palabras clave, «educación intercultural» y «diversidad cultural», localizándose un total de 93 artículos que responden a los tópicos formulados (tabla 1).

Tabla 1. Revistas JCR/Scopus con publicaciones sobre EI (2010-2019)

Código	Título de la revista	Publicaciones
1	<i>Anales de Psicología</i>	2
2	<i>Bordón</i>	3
3	<i>Comunicar</i>	1
4	<i>Cultura y Educación</i>	17
5	<i>Educación XX1</i>	8
6	<i>Educar</i>	4
7	<i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>	1
8	<i>Estudios sobre Educación (ESE)</i>	3
9	<i>Infancia y Aprendizaje</i>	1
10	<i>Journal of New Approaches in Educational Research</i>	4
11	<i>Profesorado</i>	7
12	<i>Publicaciones</i>	5
13	<i>Revista Complutense de Educación</i>	3
14	<i>Revista de Educación</i>	12

15	<i>Revista de Investigación Educativa (RIE)</i>	8
16	<i>Revista de Psicodidáctica</i>	1
17	<i>Revista Española de Pedagogía</i>	3
18	<i>Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)</i>	7
19	<i>Teoría de la Educación</i>	3
Total		93

Fuente: elaboración propia

3. El estado del arte en EI

Una vez seleccionados los trabajos, procedimos a clasificarlos para identificar núcleos temáticos, analizar en profundidad su contenido y recoger, de forma sistemática y rigurosa, datos que nos permitirán realizar análisis estadísticos indispensables en este tipo de investigación (Guevara, 2016).

3.1. Análisis de contenido

La primera aproximación al contenido de los 93 artículos nos ha permitido establecer las siguientes temáticas, abordadas tanto desde el plano teórico como desde aproximaciones cualitativas o cuantitativas:

1. Ensayos de contenido genérico sobre EI (concepto, presupuestos, principios, fines, objetivos...).
2. Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas: sensibilidad intercultural y formación del profesorado.
3. Diversidad cultural en la escuela: escolarización del alumnado de origen inmigrante (estadísticas, marco legal, política educativa...); la respuesta a la diversidad cultural en las aulas (integración socioafectiva y educativa, convivencia, tratamiento de la diversidad, igualdad de oportunidades, currículo intercultural, mediación...); diversidad cultural y rendimiento académico; familia y gestión de la diversidad cultural, y la innovación ante la diversidad cultural.

3.1.1. Ensayos de contenido genérico sobre educación intercultural

Un autor sobresale en el periodo analizado por presentar una doble aportación a la reflexión teórica en torno a la interculturalidad. En su primera contribución, Santos Rego (2011)² intenta delimitar vínculos de conexión epistémica entre la sostenibilidad y la EI, en tanto que en el segundo estudio (Santos Rego, 2017) defiende una pedagogía dialógica capaz de abrir vías de innovación educativa intercultural susceptibles de optimizar en los alumnos el conocimiento y la valoración del pluralismo religioso en la sociedad civil. Continuando en orden cronológico de aparición con las publicaciones en las que se realiza un análisis general alrededor de esta área, Garreta (2011) presenta la evolución del discurso intercultural dominante, basándose en el análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña y en entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de diferentes niveles de la administración catalana; Lalueza (2012) da cuenta de las aportaciones de tres corrientes de la psicología en la explicación de la diversidad cultural y la articulación de propuestas de intervención educativa en entornos multiculturales; Mata y Ballesteros (2012) defienden la necesidad de recuperar las bases del enfoque intercultural como marco para la mejora democrática de la escuela; Soza (2012) presenta como objeto de la educación contra el racismo la promoción entre profesorado y alumnado de un examen crítico de las raíces históricas, políticas y económicas del racismo, y, finalmente, Osuna (2012) plantea que la educación no ha de aspirar a una utópica superación del racismo, sino a generar espacios de diálogo en los que se ofrezcan herramientas para enfrentar las desigualdades estructurales y las adscripciones de identidad que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria.

Un concepto particularmente fecundo en esta materia, sobre el cual profundizan diversos artículos, es el de la alteridad. Así, el trabajo de Ortega (2013) critica el enfoque «culturalista» en la EI al tiempo que sugiere la pedagogía de la alteridad como nuevo paradigma sustentado en presupuestos éticos distintos a la ética kantiana. Una nueva obra compartida por este mismo autor

2. El profesor Santos Rego es coautor de ocho de los artículos encontrados en la década objeto de nuestro escrutinio.

(Ortega y Romero, 2018) ofrece una propuesta educativa para la construcción de la paz desde la pedagogía de la alteridad. En otro ensayo (Mari, 2014), a propósito de la alteridad como desafío intercultural y pedagógico que plantea el fenómeno migratorio, se apunta hacia la capacidad de la filosofía de la educación para ofrecer nuevas perspectivas, sobre todo el concepto de persona y el reconocimiento de la singularidad humana como vectores de dignidad para el ser humano.

3.1.2. Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas

a) Sensibilidad intercultural

Diferentes análisis en torno a la sensibilidad intercultural, haciendo uso de variadas metodologías, ponen el foco en las apreciaciones al respecto de los distintos colectivos integrantes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias, fundamentalmente) y la ciudadanía en general.

Entre aquellos estudios que exploran las percepciones del profesorado acerca de la diversidad, si bien no faltan quienes lo hacen desde técnicas cuantitativas (Chiner et al., 2015; Morales et al., 2017), son más numerosas las pesquisas de corte cualitativo (Moliner-Miravet et al., 2010; Louzao, 2011; Crespo et al., 2012; Moliner-García et al., 2016; Aguado et al., 2018), entre las cuales se incluye, además, el proyecto de investigación-acción participativa presentado por Arnaiz, de Haro y Azorín (2018). A estos exámenes aún hay que añadir otras tres publicaciones (Leiva, 2010a, 2010b; Esteban y Vila, 2013) que se apoyan en la complementariedad metodológica para analizar la concepción pedagógica que tienen los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia. Concretamente, Esteban y Vila (2013) lo hacen adentrándose en las posibilidades de los fondos de conocimiento.

Un caso particular de profesorado lo constituye el denominado colectivo en formación, alumnado universitario que aspira a ejercer la docencia en el futuro. Contamos, al respecto, con prospecciones cuantitativas (González-González et al., 2015; Rodríguez-Izquierdo, 2018) y cualitativas (Colmenero y Pegalajar, 2015).

En lo que se refiere a las manifestaciones del alumnado no universitario, encontramos únicamente tres indagaciones en el

ámbito cualitativo: Bautista et al. (2012), con alumnado de Educación Infantil y Primaria; Micó y Cava (2014), en Educación Primaria, y Fernández-Larragueta et al. (2017), con alumnas inmigrantes. Otras exploraciones combinan las valoraciones de distintos miembros de la comunidad educativa en relación con la diversidad sociocultural: Intxausti et al. (2014) abordan las correspondientes a familias y docentes con metodología cuantitativa, en tanto Rodríguez-Fuentes (2017), acogiendo a las ventajas de la modalidad mixta, añade a los colectivos anteriores el punto de vista del alumnado. Por su parte, Briones et al. (2011) sondean cuantitativamente a adolescentes autóctonos e inmigrantes. Finalmente, encontramos dos publicaciones que se ocupan de las opiniones de la población en general: Garaigordobil y Aliri (2011) desde la perspectiva cuantitativa, mientras que Ruiz et al. (2012) utilizan una óptica cualitativa.

En unos centros educativos caracterizados por la presencia creciente de alumnado de origen inmigrante y el desarrollo de acciones educativas interculturales, aunque con matices derivados de variables como la experiencia, la edad, el género, la empatía o la formación recibida, las opiniones de los distintos miembros de la comunidad educativa convergen en cuanto a la presentación de una moderada sensibilidad general hacia la diversidad cultural, junto a la valoración positiva del potencial educativo que conlleva.

b) Formación del profesorado

Curiosamente, la categoría correspondiente a las argumentaciones teóricas relativas a un tema de notable calado en el campo, como es el de la formación docente, se presenta un tanto reducida. De una parte, Santos Rego, Lorenzo y Priegue (2013) estudian las posibilidades de los dispositivos TIC en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación del profesorado; Sierra et al. (2017) analizan el papel del profesorado como agente social con amplia implicación en la conformación de una ciudadanía democrática; en tanto Barquín (2015) expone los instrumentos con los cuales se puede abordar la formación docente para promover la reflexión y el autoanálisis y para impulsar una práctica más inclusiva y menos folclórica o superficial.

En el capítulo de las aportaciones empíricas nucleadas en torno a la formación orientada a la gestión de la pluriculturalidad, va-

rios son los diagnósticos que, utilizando la metodología cuantitativa, valoran las opiniones de profesorado en ejercicio (González-Riaño y Armesto, 2012; Cernadas et al., 2013), la de otros profesionales que desempeñan su labor con personas inmigrantes (Escarbajal y Leiva, 2017) y del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria (Nikleva y Ortega, 2015), a fin de analizar las respectivas apreciaciones de los mismos en relación con sus necesidades de formación en EI. Otras incursiones en este ámbito utilizan formulaciones cualitativas, en unos casos (Peñalva y Soriano, 2010; Buendía et al., 2015; Bernabé, 2016; Guarro, 2017; Cernadas et al., 2019) para estudiar la presencia de la interculturalidad en los planes de formación inicial y permanente de docentes, y en otros (Surian y Damini, 2014; González-Falcón et al., 2016; Cejudo et al., 2016) para verificar el parecer del profesorado en relación con diferentes metodologías de gestión de la diversidad cultural y también a propósito de la formación que demandan. Finalmente, cabe referir dos ejemplos de rutas experimentales que no desdeñan la complementariedad metodológica: se trata de Pozo y Aguaded (2012) y de González-González y Cutanda (2017), quienes exploran indicios de los posibles impactos sobre la competencia intercultural del profesorado que hayan podido tener, respectivamente, las estancias en el extranjero y la formación recibida.

Como principales conclusiones de las publicaciones recogidas, no ya solo en razón de la existencia de alumnado de origen inmigrante en nuestras instituciones educativas, sino también ante la necesidad de proporcionar una réplica pedagógica de calidad propia de una escuela inclusiva, es menester considerar la insuficiente presencia en la formación inicial y permanente del profesorado de contenidos relacionados con la adquisición de las competencias interculturales, la general preocupación por la exigua capacitación del profesorado para dar respuesta a los retos que supone una sociedad culturalmente diversa y, en consecuencia, la necesidad de revisión de los actuales planes de estudios de formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria y de los profesores de Educación Secundaria para la inclusión de contenidos y el uso de procedimientos pedagógicamente consistentes con la pedagogía intercultural.

3.1.3. Diversidad cultural en la escuela

a) Escolarización del alumnado de origen inmigrante

Santos Rego et al. (2012), tras analizar cuantitativamente la distribución del alumnado de origen inmigrante en los centros educativos de Galicia, constatan que los niveles de segregación son objetivamente bajos. Por su parte, en una dirección claramente cualitativa, diferentes autores (Olmos, 2010; Martínez-Usarralde et al., 2016; Arroyo y Berzosa, 2018) evalúan variados aspectos en relación con la acogida y escolarización del alumnado de origen inmigrante en nuestro país, a la par que Aguaded et al. (2018) reflexionan acerca de la intervención socioeducativa llevada a cabo en la comunidad andaluza con los menores refugiados no acompañados.

Pese a determinados avances de naturaleza jurídica y de sensibilización social, los estudios muestran la persistente continuidad de un apreciable desencuentro entre la teoría y la práctica. Desde luego, aun sin dejar de reconocerse la diversidad procedente de la inmigración como fuente de riqueza y ganancia mutua, no resulta menos cierta la existencia de políticas, acciones y formas de categorizarla que están perpetuando la situación de desigualdad y la pervivencia de toda suerte de estereotipos respecto de las personas procedentes de la inmigración por el mero hecho de serlo. Lo cual hace que el papel de la educación, dentro y fuera de la escuela, sea representado como uno de los pocos antídotos efectivos a medio y largo plazo para revertir la situación y colocarla en perspectiva de desarrollo intercultural.

b) La respuesta a la diversidad cultural en las aulas

Desde una perspectiva teórica, Leiva (2017) pretende suscitar, y aun favorecer, el debate y la reflexión pedagógica sobre los nuevos caminos y orientaciones de la interculturalidad en la escuela actual, en tanto que Bartolomé (2017), basándose en las aportaciones emergentes de diferentes campos científicos y tecnológicos, aborda el aporte que puede hacerse a la urgencia de un cambio en la concepción y práctica de la educación inclusiva.

En el ámbito cuantitativo, Santana et al. (2016) consultan al alumnado inmigrante y sus familias sobre decisiones académicas y expectativas, respectivamente; mientras que Gairín e Iglesias (2010) exploran la interacción entre docentes y estudiantes

de origen inmigrante. Por su parte, Tomé et al. (2010) e Ibáñez et al. (2012) presentan los resultados de sendas encuestas sobre temática intercultural a grupos de alumnado de Educación Secundaria, en tanto que la investigación con planteamiento mixto de Díez-Gutiérrez (2014) pretendía conocer la actitud de los equipos directivos de los institutos de Educación Secundaria de la capital leonesa sobre las prácticas y estrategias de EI.

Mucho más nutrido se presenta el apartado cualitativo, en el que figuran diez publicaciones. Cuatro de ellas (Rincón y Vallespir, 2010; García-García et al., 2012; Moliner-García et al., 2018; Maiztegui et al., 2019) corresponden a diagnósticos coincidentes en observar la respuesta educativa al multiculturalismo en diferentes centros escolares, mientras que Carrasco y Coronel (2017) interpretan los juicios del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural en cuatro escuelas secundarias andaluzas. Agrupados en el área lingüística, Siqués y Vila (2014) miran en dirección al discurso educativo que se construye en un aula multilingüe cuando la maestra interactúa con siete alumnos en una unidad didáctica de lengua, y Olmos (2016) nos muestra la diversidad lingüística de los estudiantes en una escuela andaluza y analiza las políticas educativas diseñadas pensando en cómo gestionar dicha diversidad. Registramos, por último, tres exposiciones sobre contenidos más específicos: los enfoques de García-Raga et al. (2012) y Ortega et al. (2019), centrados en el tema de la mediación escolar, y la comprobación por parte de Pantoja y Villanueva (2015) de los efectos derivados de la aplicación de un programa intercultural en red en alumnado de Educación Primaria.

A modo de corolario para cierre de este apartado, inferimos que buena parte del profesorado –falta, sin duda, de una adecuada formación en este ámbito– mantiene una visión básicamente escéptica de la diversidad cultural, y todavía sigue asociando, casi en exclusiva, la EI con el incremento de la presencia de inmigrantes venidos de otros países en los centros educativos. Y, sin embargo, las exigencias de una escuela inclusiva y democrática pasan, indefectiblemente, por la consideración de que la diversidad se relaciona con todos los estudiantes y el necesario respeto a los elementos identitarios de los otros, haciendo imprescindible la inserción de la EI en el currículo.

c) Diversidad cultural y rendimiento académico

A la vista de las previsibles trayectorias académicas de buena parte del alumnado de origen inmigrante, sin trascender la mera aproximación reflexiva, Essomba (2012) propone una serie de medidas paliativas, tales como invertir esfuerzos en la implementación de programas de aprendizaje de idiomas o la plasmación de ayudas de apoyo adicionales durante la escolarización de este alumnado.

Con un enfoque más práctico, bajo una óptica cuantitativa (Santos Rego, Godás y Lorenzo, 2013; González-Losada et al., 2015; Pulido y Herrera, 2016; Escarbajal et al., 2019), cualitativa (Fernández-Sierra, 2017; Martín et al., 2017; Barragán y Fernández-Sierra, 2019) o con un planteamiento mixto (Pàmies et al., 2016), distintas aportaciones se ocupan del rendimiento académico del alumnado inmigrante, comparado con el de sus compañeros autóctonos, a fin de identificar aquellos factores que mayormente condicionan sus itinerarios escolares.

Se constata, en línea con estudios internacionales, un mayor nivel de fracaso escolar entre el alumnado de origen extranjero, donde resultan particularmente relevantes los componentes de índole sociocultural y, de manera singular, la multiplicidad de aspectos relativos a las lenguas de origen y de acogida de este alumnado.

d) Familia y gestión de la diversidad cultural

Observando el panorama de la participación de las familias del alumnado de origen extranjero en los centros docentes, descubrimos dos incursiones con un eje de indagación cuantitativa (Hernández-Prados et al., 2016; Lorenzo et al., 2017), sin que tampoco falten las búsquedas cualitativas (García-Cano et al., 2010; Díaz-Reales y Aguaded, 2015), y, en menor medida, los enfoques mixtos (Lozano et al., 2013). En este apartado también incluimos un trabajo de López-Rubio et al. (2012) en el que se analizan, desde una óptica cuantitativa, prácticas de crianza y problemas de conducta en Educación Infantil. Por su parte, Soriano y González-Jiménez (2010) y Soriano et al. (2013) analizan cualitativamente el papel que pueden jugar las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos (mediación intercultural, señas identitarias...) y ponen de manifiesto cómo esa participación favorece la continuidad entre centro educativo y familia.

Al margen de la orientación metodológica seguida, las aportaciones registradas parecen coincidir en el sentido de reconocer la presencia de diferencias significativas entre las familias de origen autóctono y las venidas de otras latitudes en cuanto a su participación e implicación en la vida de los centros docentes donde se hallan escolarizados sus hijos e hijas, lo que repercute, manifiestamente, en su aprendizaje y desempeño. Los programas dirigidos a mejorar el rendimiento escolar, en consecuencia, harán bien en no descuidar, en lo posible, la cuestión de la involuación parental, a base de medidas y, sobre todo, acciones que puedan promover más presencia de las familias en la escuela, lo cual podría ayudar a mejorar la integración socio-comunitaria de las familias procedentes de la inmigración.

e) La innovación ante la diversidad cultural

Insertamos en la interesante panorámica que ofrece el capítulo referido a esta última categoría, investigación e innovación educativa, el análisis cuantitativo de Pegalajar y Colmenero (2014) y su aproximación al desarrollo de la inteligencia emocional entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En la órbita cualitativa, encontramos cuatro planteamientos: García-Cano et al. (2016) conjeturan sobre el proyecto pedagógico de las comunidades de aprendizaje desde una mirada intercultural, y Molina et al. (2019) ponen en marcha una experiencia de tutoría entre iguales. A los anteriores hay que agregar dos artículos de experiencias según patrones de investigación-acción: Lamas y Lalueza (2012) examinan la colaboración interinstitucional entre profesorado de Primaria y un equipo universitario para el desarrollo de actividades basadas en el aprendizaje colaborativo y, finalmente, Sales et al. (2012) exploran las opciones de la escuela intercultural inclusiva a través del proceso de autoevaluación seguido en dos centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana.

El análisis documental nos ha permitido comprobar cómo se ha abordado la diversidad cultural desde la inteligencia emocional, las comunidades de aprendizaje, la tutoría de iguales o el aprendizaje colaborativo; sin embargo, debemos advertir del escaso número de trabajos en estos ámbitos de innovación o la ausencia entre los temas abordados del aprendizaje cooperativo o los fondos de conocimiento.

3.2. Análisis cuantitativo

Nos proponemos, en este último apartado, dar cuenta de los principales hallazgos cuantitativos que pueden extraerse de nuestra investigación. A fin de proceder al análisis estadístico, introdujimos la información en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 25), codificando inicialmente las siguientes variables: número de autores, revista, año de edición, temática, modalidad o enfoque metodológico, técnicas o instrumentos empleados y tipo de muestra (profesorado –en activo y en etapa de formación–, alumnado, familias, centros escolares, otros profesionales y ciudadanía en general).

En la revisión exhaustiva de las publicaciones españolas sobre EI correspondientes a la segunda década del presente siglo, se identificaron un total de 93 artículos en diecinueve (19) revistas indexadas en SCOPUS o JCR. La primera valoración que cabe hacer sobre el conjunto de las investigaciones es constatar la evidencia del interés suscitado por la EI como campo de estudio, habida cuenta, además, de los soportes de publicación. La autoría compartida por tres personas (35 %), mayormente académicos, es la que más abunda.

Entre las revistas, sobresalen *Cultura y Educación* y *Revista de Educación*, con 17 y 12 artículos cada una (tabla 1). Si la distinción se hiciese mirando al volumen de trabajos publicados, tendríamos que destacar los años 2012 y 2017, con 18 y 14 publicaciones, respectivamente (tabla 2).

Por lo que respecta a las temáticas más frecuentes en la investigación registrada, las cosas parecen haber cambiado. Ya no es tan mayoritario, como era el caso en años anteriores, el estudio de la escolarización de hijos de inmigrantes en el sistema educativo, y también ha menguado la asociación de la EI con la búsqueda de respuestas educativas unívocas a la inmigración y/o a grupos étnicos desfavorecidos económicamente o en situación de riesgo social. El apartado más prolífico es el que hace alusión a la diversidad cultural en la escuela, resultando un tanto paradójico comprobar cómo la etnia gitana, en la que se centran casi exclusivamente los primeros trabajos sobre diversidad cultural en nuestro país, apenas aparece en la exploración llevada a cabo. Continúa, por otra parte, siendo muy escasa la presencia de trabajos inclinados al estudio de la interculturalidad desde la variable género.

Tabla 2. Temática y año de publicación

TEMÁTICA	AÑO DE PUBLICACIÓN										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
1. Contenido genérico sobre EI		2	4	1	1			1	1		10
2. Conocimiento, actitudes y creencias											
2.a. Sensibilidad intercultural	3	3	3	1	2	3	1	3	3		22
2.b. Formación del profesorado	1		2	2		3	3	4		1	16
3. Diversidad cultural en la escuela											
3.a. Escolarización del alumnado	1		1				1		2		5
3.b. Respuesta a la diversidad cultural	3		3		3	1	2	3	1	2	18
3.c. Diversidad cultural y rendimiento académico			1	1		1	2	2		2	9
3.d. Familia y gestión de la diversidad	2		2	1		1	1	1			8
3.e. Innovación y diversidad			2		1		1			1	5
TOTAL	10	5	18	6	7	9	11	14	7	6	93

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la tipología de los trabajos revisados (tabla 3), distinguimos los de naturaleza teórica (15%) y los que cuentan con una orientación aplicada (85%). Tan mayúsculo diferencial entre ambas no debería precipitar una conclusión sobre la carencia entre nosotros de pensamiento sólido a propósito de la EI. Tengamos en cuenta que este análisis se centra en artículos publicados en revistas de investigación educativa, y que no pocas de estas advierten en su hoja de créditos acerca de la tipología y enfoque de las propuestas con posibilidades de ser admitidas a trámite y, en su caso, aceptadas.

En relación con los segundos, donde nos interesamos por la metodología de investigación empleada, concluimos, en primer lugar, que existe un amplio abanico de posibilidades, desde propuestas que se adscriben a un enfoque de tipo empírico-analítico o cuantitativo (26%), centradas sobre todo en una perspectiva descriptiva, predominando la investigación por encuesta, hasta las mayoritarias incursiones de corte cualitativo (49%), entre las

que destaca la orientación etnográfica y participativa, así como la utilización de la metodología de investigación-acción.

Con la pretensión de ampliar las posibilidades de indagación y conocimiento, y considerando que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos, se observa igualmente un interés creciente por la complementariedad metodológica (10 %) mediante el uso de estrategias mixtas, que posibilitan la triangulación y dilatan el mismo recorrido científico de la investigación.

Tabla 3. Modalidad de investigación

MODALIDAD	TEMÁTICA			TOTAL
	1	2	3	
Teórica	9	3	2	14 (15%)
Cuantitativa	0	11	13	24 (26%)
Cualitativa	1	18	27	46 (49%)
Mixta	0	6	3	9 (10%)

Fuente: elaboración propia

En más de la mitad del total de trabajos aplicados (56 %), se hace uso de algún tipo de cuestionario dirigido, mayoritariamente, a muestras de profesorado. Cabe destacar en este sentido que, frente al uso generalizado en la investigación educativa de técnicas e instrumentos clásicos de recogida de datos (cuestionario, análisis documental, escala de actitudes, entrevista y pruebas estandarizadas), en el examen realizado se vislumbran otras técnicas de menor desarrollo en educación como son la etnografía, la observación participante y no participante, el estudio de casos y, fundamentalmente, el grupo de discusión.

4. Conclusiones

En cualquier caso, los datos que corresponden a la producción científica aquí revisada permiten afirmar que la EI constituye un campo de conocimiento teórico y práctico apreciablemente consolidado en la investigación pedagógica y social que se realiza en

España. Y lejos de ser un ámbito en riesgo de colapso epistémico, su recorrido continúa abierto gracias a las múltiples intersecciones que en la pedagogía y en las ciencias sociales, en general, favorecen la generación de ideas, seguidas de sugerentes hipótesis, acerca de cómo mejorar el conocimiento educativo cuando de lo que se trata, además, es de gestionarlo con la mayor efectividad y equidad posible al servicio del bienestar de todas las personas y de la comunidad en su conjunto.

Queda mucho por hacer para saber más en esta compleja e interdisciplinaria materia de estudio. Y por ello no hemos de consentir distracciones interesadas a las que empujan, de cuando en vez, quienes solo ven en esta ruta de empoderamiento cívico una suerte de discurso ingenuo sobre el cambio en las sociedades abiertas, más dadas a presumir de sus valores constitutivos que a conceder licencias de obra pedagógica funcionalmente rehabilitadora en los terrenos de la educación formal y no formal, para su desarrollo pragmático y sin concesiones a ningún apriorismo teórico o metodológico que coarte la libertad de investigación.

Conviene, finalmente, proceder con evaluaciones de mayor rigor y alcance temporal sobre el impacto y desarrollo de la EI en el marco de una sociedad democrática, a fin de calibrar el valor otorgado a las acciones afirmativas vinculadas a la gestión de la diversidad cultural en el espacio público, ya se trate de escuelas y centros de formación reglados o en la más amplia perspectiva de los aprendizajes no formales e informales, donde la interacción de las personas con orígenes y creencias no coincidentes sigue siendo la clave de cualquier expectativa de éxito.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, E., Bartolomei, P. y Angelidou, G. (2018). Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 124-133.
- Aguado, T., Melero, H. S. y Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>

- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51(2), 443-464.
- Barragán, C. y Fernández-Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385, 39-61.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Bautista, A., Rayón, L. y de las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176.
- Bernabé, M. M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 328-348.
- Briones, E., Tabernero, C. y Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto intergrupar. *Cultura y Educación*, 23(3), 341-354.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguaded, E. M. y Sánchez-Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Carrasco, M. J. y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Cernadas, F. X., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37.

- Crespo, I., Rubio, R., López, C. y Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los docentes. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-135.
- Chiner, E., Cardona, M. C. y Gómez-Puerta, J. M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24.
- Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189.
- Díaz-Reales, A. M. y Aguaded, I. (2015). Procesos de integración del colectivo rumano a través de las historias de vida familiares en un pueblo onubense. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(2), 106-114.
- Díez-Gutiérrez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Escarbajal, A., Essomba, M. A. y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educare*, 55(1), 79-99.
- Escarbajal, A. y Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: Un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 281-293.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE: hacia una política educativa que promueva la plena inclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- Esteban, M. y Vila, I. (2013). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento". *Cultura y Educación*, 25(2), 241-254.
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498.
- Fernández-Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140.
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62(1), 61-75.

- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- García-Cano, M., González, E. M., Ruiz, F., Márquez, E., Muriel, C., Dietz, G. y Pozo, M. T. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.
- García-García, M., García-Corona, D., Biencinto, Ch. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Garreta, J., Macià, M. y Llevot, N. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215.
- González-Falcón, I., Coronel, J. M. y Correa, I. (2016). El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica. *Cultura y Educación*, 28(2), 419-433.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L. y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>
- González-González, T. y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: Incidencia de la Formación Continuada en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 103-122.
- González-Losada, S., García-Rodríguez, M. P., Ruíz, F. y Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.

- González-Riaño, X. A. y Armesto, X. (2012). Enseñanza de lenguas minoritarias y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- Guarro, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Guevara, R. (2016). El estado actual del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44, 165-179.
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J. y García-Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151.
- Ibáñez, J. A., Fuentes, J. L. y Barrio, J. M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 41-72.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>
- Izquierdo, T. y López-Ruiz, D. (2017). La perspectiva intercultural de la investigación en contextos educativos. *Interacções*, 43, 277-292.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación*, 24(2), 177-191.
- Leiva, J. J. (2010a). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- Leiva, J. J. (2010b). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives, M. C. y Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.

- Lorenzo, M., Godás, A. y Santos Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. A. y Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, 55(1), 119-140.
- Mari, G. (2014). La aportación del concepto de «persona» a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 299-313.
- Martín, E., Jenaro, C. y González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado inmigrante. *Teoría de la Educación*, 29(2), 127-144.
- Martínez-Usarralde, M. J., Fernández-García, C. M. y Ayala, A. (2016). “Yo acojo, tú agrupas, ella compensa”: Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1103-1118.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Micó, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Datos y cifras del curso escolar 2019/20*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*.
- Molina, M., Benet, A. y Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292.
- Moliner-García, O., Moliner-Miravet, L. y Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469.

- Moliner-García, O., Sales, A. y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Moliner-Miravet, L., Moliner-García, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. y Riquelme, P. (2017). Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 75-82.
- Níkleva, D. G. y Ortega, J. L. (2015). La formación del alumnado del Grado de Educación Primaria para enseñar a alumnos inmigrantes y las medidas de intervención educativa. *Cultura y Educación*, 27(2), 301-336.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422.
- Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación*, 30(1), 95-116.
- Ortega, S., Shen, M. y Perales, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151-163.
- Orteso, P. y Caballero, C.M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas. Un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 43, 254-276.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Pàmies, J., Senent, J. M. y Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>

- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2015). Mejoras del conocimiento de la cultura propia y del otro tras la aplicación de un programa basado en las TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 133-148.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 325-342.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pozo, C. y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2016). Predictores del miedo y el rendimiento académico juvenil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Publicaciones*, 46, 107-124.
- Rincón, J. C. y Vallespir, J. (2010). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Rodríguez-Fuentes, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación*, 29(2), 211-231.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios: medición del constructo y su relación con los programas de movilidad internacional. *Cultura y Educación*, 30(1), 177-204.
- Ruiz, P., Ferrández, R. y Sales, M. A. (2012). Aplicación del modelo CIPP en el estudio de los factores que favorecen la sensibilidad intercultural. *RELIEVE*, 18(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1987>
- Sales, M. A., Fernández-Berruero, R. y Moliner-García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62.
- Santos Rego, M. A. (2010). Educación intercultural. En J. A. Caride y F. Trillo (Dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Galaxia.
- Santos Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.

- Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: Propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XX1*, 20(1), 17-35.
- Santos Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Santos Rego, M. A., Godás, A. y Lorenzo, M. (2013). Rendimiento Académico y Diversidad Cultural: el Eje Lingüístico. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 461-475.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED)Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84.
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S. y Martín, V. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53.
- Siqués, C. y Vila, I. (2014). Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua escolar: un estudio etnográfico en un aula de alta diversidad étnica y lingüística. *Cultura y Educación*, 26(2), 349-376.
- Soriano, E. y González-Jiménez, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1-20.
- Soriano, E., González-Jiménez, A. J. y Sleeter, C. (2013). The participation of immigrant associations in multicultural school in southern Spain: some suggestions for cooperation. *Publicaciones*, 43, 13-28.
- Soza, X. (2012). Antiracist education: Education that acknowledges and fights racism in and outside school. *Publicaciones*, 42, 41-48.
- Surian, A. y Damini, M. (2014). "Becoming" a cooperative learner-teacher. *Anales de Psicología*, 30(3), 808-817.
- Tomé, M., Berrocal, E. y Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 425-444.

Sobre los editores

Miguel Ángel Santos Rego

Catedrático de la Universidade de Santiago de Compostela, en la que ha sido vicerrector de profesorado y director del Instituto de Ciencias de la Educación. En la actualidad es coordinador del grupo de investigación ESCULCA (Grupo de Referencia Competitiva), de la Red de Investigación RIES, de la Red de Excelencia UNIASC, y director del Departamento de Pedagogía y Didáctica, además de Premio Nacional de Investigación Educativa y presidente de la Comisión de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).

María del Mar Lorenzo Moledo

Catedrática de la Universidade de Santiago de Compostela (Facultad de Ciencias de la Educación). Pertenece al grupo de investigación ESCULCA (Grupo de Referencia Competitiva), a la Red de Investigación RIES y a la Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento». Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación. Ha desempeñado importantes cargos de gestión en la universidad, entre los cuales destacan el de vicerrectora y coordinadora del Programa de Doctorado en Educación de la USC.

Índice

Estudio introductorio.	9
Referencias bibliográficas.	16
1. Escuelas e inmigración en España. ¿Es inevitable la segregación?	17
1. Introducción.	17
2. El reparto desigual del alumnado inmigrante en los centros educativos	19
3. Aproximación a la etiología de la segregación escolar	23
4. Análisis contextual del proceso de segregación en Galicia	32
5. Conclusiones	39
Referencias bibliográficas.	42
2. Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela	47
1. Introducción.	47
2. Método.	52
2.1. Participantes y procedimiento.	52
2.2. Instrumento de medida.	53
3. Resultados	53
3.1. Asociación o independencia entre la participación y la implicación familiar	54
3.2. La diferente actuación de padres y madres	58
3.3. Determinantes de la participación e implicación familiar en la escuela.	58

3.3.1. Determinantes de la participación de padres y madres en la escuela	58
3.3.2. Determinantes de la implicación de padres y madres en la escuela	60
4. Discusión y conclusiones	62
Referencias bibliográficas	64
3. Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnico-cultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar	69
1. Introducción.	69
2. Método.	73
2.1. Muestra	73
2.2. Instrumento.	74
2.3. Procedimiento.	75
2.4. Resultados	75
3. Discusión y conclusiones	80
Referencias bibliográficas	84
4. Pedagogía, educación intercultural y diversidad religiosa. Estrategias de acción cooperativa	89
1. Introducción.	89
2. Potencia relacional entre religión e interculturalidad.	91
3. Pluralismo religioso y comunidades migrantes	92
4. El progreso educativo intercultural y el aprendizaje cívico.	94
5. Perfeccionar diagnósticos y análisis culturales	96
6. Educación intercultural y disposición de apertura	97
7. Una clave de la intervención pedagógica: aprendizaje cooperativo.	99
8. Aprendizaje cooperativo y comprensión intercultural del pluralismo religioso	100
9. Conclusión.	104
Referencias bibliográficas	106
5. El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad	109
1. Introducción.	109
2. El desarrollo de competencias cívico-sociales en los participantes del proyecto PEINAS.	115
2.1. Objetivos.	116
2.2. Participantes del estudio	116

2.3. Instrumento de medida	117
2.4. Variables	117
2.5. Análisis de resultados	117
2.6. Discusión de resultados.	120
3. Conclusiones y prospectiva	121
Referencias bibliográficas	122
 6. Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores	127
1. Introducción.	127
2. ¿Debe saber el profesorado de educación intercultural?	129
3. Presencia de la interculturalidad en la formación del profesorado	132
4. La formación del profesorado en educación intercultural. Un estudio de contexto	136
4.1. Las necesidades expresadas por los profesores	136
4.2. La educación intercultural en las universidades de Galicia	138
4.3. La interculturalidad en la formación continua	143
5. Conclusiones y propuestas.	144
Referencias bibliográficas	146
 7. Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno	151
1. Introducción.	151
2. Metodología de la investigación.	155
2.1. Diseño	155
2.2. Participantes	155
2.3. Instrumentos y procedimiento	156
2.4. Codificación de los datos	156
3. Resultados y discusión	157
3.1. Nivel de formación y opinión del colectivo docente en diversidad cultural	157
3.2. Influencia de algunas variables en la formación del colectivo docente en diversidad cultural	161
4. Conclusiones	168
Referencias bibliográficas	169
 8. Profesorado y competencia intercultural: construyendo redes virtuales de aprendizaje cooperativo	173
1. Introducción.	173

2. Profesorado y tecnología: de la perspectiva instrumental a la competencia digital	174
3. La dimensión intercultural en el desarrollo profesional docente.	179
4. El desarrollo de la competencia intercultural mediante el trabajo cooperativo en la red	182
5. Aprender y enseñar en (la) red desde la perspectiva intercultural	186
6. Conclusiones	190
Referencias bibliográficas.	191
Epílogo. La educación intercultural en España (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas	
1. Introducción.	197
2. Metodología.	199
3. El estado del arte en EI.	200
3.1. Análisis de contenido	200
3.1.1. Ensayos de contenido genérico sobre educación intercultural.	201
3.1.2. Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas	202
3.1.3. Diversidad cultural en la escuela.	205
3.2. Análisis cuantitativo	209
4. Conclusiones	211
Referencias bibliográficas.	212
Sobre los editores	221

La pedagogía intercultural o la gestión educativa de la diversidad cultural

Teoría y praxis

El libro que aquí tenemos el gusto de presentar es el resultado de una inveterada vocación universitaria hacia el estudio de las condiciones que ayudan, desde la pedagogía, al desarrollo de la democracia, en tanto que sus patrones axiológicos son indisociables del respeto a derechos y deberes de la ciudadanía. La sucesión de contribuciones que se reúnen en el volumen es la expresión de puntos focales en torno al estratégico vínculo entre educación y diversidad cultural, cuyo olvido o marginación curricular en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, y más allá del mismo, sería –hoy más que nunca– poco razonable o, directamente, una muestra de irresponsabilidad en el espacio público. Con un propósito formativo, pero también político, la obra subraya las bondades de una gramática del aprendizaje basada en la búsqueda de una exitosa gestión de la diversidad cultural dentro y fuera de las aulas.